

**UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**PERCEPÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
PROFESSORES DE ESCOLAS SITUADAS EM ÁREAS RURAIS: UM
ESTUDO DE CASO DA ESCOLA ESTADUAL MUNICIPALIZADA
CAMILO CUQUEJO – ITAGUAÍ- RIO DE JANEIRO**

LUIZ RICARDO ALVES PESSOA ROZA

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**PERCEPÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES
DE ESCOLAS SITUADAS EM ÁREAS RURAIS: UM ESTUDO DE CASO DA
ESCOLA ESTADUAL MUNICIPALIZADA CAMILO CUQUEJO – ITAGUAÍ-
RIO DE JANEIRO**

LUIZ RICARDO ALVES PESSOA ROZA

Sob a Orientação da Professora

Dr^a Suemy Yukizaki

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Março de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R893p Roza, Luiz Ricardo Alves Pessoa, 1987-
PERCEPÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
PROFESSORES DE ESCOLAS SITUADAS EM ÁREAS RURAIS: UM
ESTUDO DE CASO DA ESCOLA ESTADUAL MUNICIPALIZADA
CAMILO CUQUEJO - ITAGUAÍ- RIO DE JANEIRO / Luiz
Ricardo Alves Pessoa Roza. - Seropédica, 2019.
51 f.: il.

Orientadora: Suemy Yukizaki.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2019.

1. prática pedagógica. 2. escola rural. 3. atuação
docente.. I. Yukizaki, Suemy, 1952-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III.
Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil(CAPES) - Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA –
MESTRADO

LUIZ RICARDO ALVES PESSOA ROZA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

BANCA EXAMINADORA

DISSERTAÇÃO APROVADA EM ____/____/____

Dra. SuemyYukizaki, UFRRJ
(Orientadora)

Dra. Luiza Alves De Oliveira, UFRRJ

Dra. Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento, UFRJ

DEDICATÓRIA

A Deus, pela sua eterna bondade e misericórdia. Ao meu bom Senhor Jesus Cristo e à Santíssima Nossa Senhora Maria. A minha mãe Judite e ao meu pai Machado, que nunca deixaram que eu desistisse dos meus sonhos. A todos os meus professores, desde o jardim de infância até a Universidade, em especial à professora Suemy que, com o seu conhecimento e jeito especial de ensino, fez com que eu enxergasse o mundo com um novo olhar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiro a Deus, que me abençoou durante toda a minha vida e, principalmente, durante toda essa etapa acadêmica, nunca me permitindo desistir dos meus sonhos. A minha família, que sempre me apoiou. E a minha irmãzinha Julia Cristina, a quem irei contar muitas histórias.

Agradeço à professora Sandra Gregorio que, durante todo o curso, sempre esteve do nosso lado, nos apoiando.

E agradeço aos meus amigos, que sempre estiveram ao meu lado durante esta longa caminhada, em especial a: Eric, Mônica, Wenderson, Clodoaldo, Michele, Marina, Taiane, Wilhias Douglas, Josefina, a minha amiga Sol, que infelizmente não pôde terminar o curso devido ao seu problema de saúde e todas as meninas e meninos do curso com quem aprendi muito. A todos os meus amigos do trabalho, que sempre torceram e me ajudaram nos momentos (mais) difíceis.

Agradecimento mais do que especial a minha amiga Karol Kosta, que me ajudou desde o início da entrada ao curso até o término dele: sem você, eu não teria conseguido.

RESUMO

ROZA, Luiz Ricardo Alves Pessoa. **Percepções sobre as práticas pedagógicas de professores de escolas situadas em áreas rurais: Um Estudo de Caso da Escola Estadual Municipalizada Camilo Cuquejo – Itaguaí - Rio de Janeiro.** 2019. 51p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019.

Essa dissertação é resultado de uma pesquisa realizada com professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental da Escola Estadual Municipalizada Camilo Cuquejo, situada na área rural do município de Itaguaí - Rio de Janeiro. A pesquisa surgiu a partir do interesse em conhecer as práticas docentes de professores, segundo suas próprias concepções. O estudo de caso em questão foi contextualizado com os dados pessoais e profissionais das professoras, obtidos através de um questionário, e com a análise de suas respostas a uma entrevista semi-estruturada. Como referencial teórico, a pesquisa buscou apoio em obras de Paulo Freire, Maria Amélia do Rosário Franco, Bernard Charlot, Carlos Rodrigues Brandão, Maurice Tardif, dentre outros, que refletiram sobre o fazer docente. Esse trabalho constatou que as professoras, em sua atuação profissional, preocupavam-se como os alunos que estavam aprendendo e buscavam diferentes formas de ensinar, estando atentas às suas singularidades. Esse estudo revelou, ainda, que a falta de apoio, por parte do poder público municipal, limitava a atuação profissional das professoras.

Palavras chaves: prática pedagógica; escola rural; atuação docente.

ABSTRACT

ROZA, Luiz Ricardo Alves Pessoa. **Perceptions on the Pedagogical Practices of School Teachers in Rural Areas: A Case Study of the Camilo Cuquejo Municipal School – Itaguaí - Rio de Janeiro.** 2019. 51p. Dissertation (Master degree in Agricultural Education) Institute of Agronomy, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019

This dissertation is the result of a research accomplished with teachers of the first segment of State CamiloCuquejo Elementary School, located in the rural area of Itaguaí City - Rio de Janeiro. The research arose from the interest in knowing the pedagogical practices of teachers, according to their own conceptions. The case study in question was contextualized with the personal and professional data of the teachers, obtained through a questionnaire, and with the analysis of their answers to a semi-structured interview. As a theoretical reference, the research sought support in works of Paulo Freire, Maria Amélia do Rosário Franco, Bernard Charlot, Carlos Rodrigues Brandão, Maurice Tardif, among others that reflected on the teaching work. This research verified that the teachers, in their professional performance, were worried about how the students were learning and looking for different ways of teaching, being attentive to their singularities. This study also revealed that the lack of support from the municipal public power, limited the professional performance of the teachers.

Key words: pedagogical practice; rural school; teaching performance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- 1** Mapa do Estado do Rio de Janeiro dividido em municípios.....14
- 2** Primeira opção de carreira para o vestibular.....21

LISTA DE QUADRO

Quadro 1	Dados profissionais das professoras.....	16
-----------------	--	----

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO.....	1
II REVISÃO DA LITERATURA - PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA PRÁTICA CARREGADA DE INTENCIONALIDADE.....	4
III O LÓCUS DA PESQUISA E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	13
3.1.O <i>lócus</i> da Pesquisa: Escola Estadual Municipalizada Camilo Cuquejo - singularidades de uma escola situada no meio rural.....	13
3.2. Os sujeitos da pesquisa.....	15
IV PERCEPÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DA E.E.M.CAMILO CUQUEJO	18
V CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
VI REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36
ANEXOS.....	39

I – INTRODUÇÃO

O município de Itaguaí situa-se na região da costa verde do estado do Rio de Janeiro, possuindo, em sua circunscrição, escolas urbanas e rurais. A Escola Estadual Municipalizada Camilo Cuquejo está localizada a cerca de 30 quilômetros do centro de Itaguaí, no bairro de Mazomba, onde se destaca uma produção agrícola de banana, goiaba, aipim e possui uma cachoeira em sua paisagem natural.

Segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), a escola em questão é classificada como pertencendo a uma área rural, bem como a Escola Municipal Coronel Alziro Santiago e a Escola Estadual Municipalizada Mazomba – Dr. Jorge Abrahão. As escolas E.E.M. Camilo Cuquejo e a Escola Municipal Coronel Alziro Santiago atendem estudantes desde a pré-escola até o primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano); e a Escola Estadual Municipalizada Mazomba – Dr. Jorge Abrahão os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), a educação básica é obrigatória e gratuita para todas as crianças do país. Para os estudantes que moram em zonas rurais, a legislação prevê que os sistemas de ensino deverão ser adaptados, de acordo com o Artigo 28:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Embora a E.E.M. Camilo Cuquejo seja classificada pelo INEP como uma unidade escolar localizada em uma área rural, seus alunos não estão submetidos às fases do ciclo agrícola. No entanto, esta circunstância não a exime de oferecer conteúdos curriculares e adaptar as metodologias de ensino às necessidades e interesses dos alunos que moram naquela localidade.

O interesse pelo tema das práticas pedagógicas em escolas situadas em áreas rurais surgiu da minha experiência como Orientador Educacional na Escola Estadual Municipalizada Mazomba – Dr. Jorge Abrahão. Pelo fato de essa Unidade Escolar receber os estudantes oriundos da E.E.M. Camilo Cuquejo e da Escola Municipal Coronel Alziro Santiago, percebi, em conversa com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, uma dificuldade na leitura, na escrita e nos cálculos matemáticos dos estudantes do 6º ano. O que me fez indagar sobre as práticas pedagógicas não só dos professores dos anos finais, como dos anos iniciais do ensino fundamental: o que era relevante ensinar para essas crianças, tendo em vista que a proposta curricular não considera as dificuldades, oriundas de uma falta de adaptação curricular, apresentadas pelos estudantes como as que relatei?

De outro lado, a realização do Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro permitiu-me refletir sobre a formação de professores para este nível da educação e também provocou alguns questionamentos. Por exemplo: as práticas pedagógicas dos professores que atuam em escolas do primeiro

segmento do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano) em áreas rurais se manteriam as mesmas, no caso desses professores atuarem ou terem atuado em escolas de áreas urbanas? Ou ainda, será que eles possuíam uma formação específica para atuarem nessas escolas mais afastadas do centro da cidade que exigem um currículo voltado para a comunidade rural?

O tema de pesquisa para essa dissertação surgiu dessa reflexão. A Unidade *lócus* da pesquisa foi escolhida devido a algumas singularidades dela, tais como: para chegar a essa escola só é possível no ônibus escolar, de carro próprio ou a pé, já que não há transporte público coletivo, nem alternativo, que passe na escola; possuir apenas turmas de pré-escola e anos iniciais; e ser escola de tempo integral.

Diante desse cenário, descortinou-se a possibilidade de poder discutir e estudar sobre como nós, professores, damos as nossas aulas nos diferentes cenários da educação, como ocorrem as nossas formações continuadas para atuar nesses espaços escolares, e, assim, talvez, possibilitar-nos aprender com nossos estudantes, e não apenas repassar ou cumprir um currículo estipulado pelo sistema de ensino. Outra contribuição importante é poder conhecer e entender como os professores realizam as suas práticas pedagógicas em um contexto de área rural e versar sobre as singularidades do nosso fazer docente, o que torna relevante esse estudo.

Para tanto, como objetivo geral dessa pesquisa, pretende-se caracterizar as práticas pedagógicas de professores de uma escola situada em uma área rural; quanto aos objetivos específicos, pretende-se refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores segundo suas próprias concepções; identificar as expectativas dos professores em relação às suas práticas pedagógicas em uma escola situada em uma área rural, e, assim, poder entender as estratégias de ensino e aprendizagem de uma escola situada em área rural.

Para atingir esses objetivos optamos pelo estudo de caso, pois, segundo Gil (2008, p. 58) *apud* Yin (2005, p. 32), o estudo de caso

É um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.

Como instrumentos de coleta de dados utilizamos um questionário específico para obter informações mais gerais sobre os professores; e realizamos entrevistas para um olhar mais aprofundado sobre suas práticas pedagógicas.

A entrevista nos possibilitou “*tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionário, explorando-o em profundidade*” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER 2004, p. 168). A entrevista seguiu um roteiro semi-estruturado, pois, durante o diálogo com as entrevistadas, e de acordo com suas respostas, surgiram novas perguntas que não estavam previstas anteriormente, as quais, poderiam nos fornecer subsídios complementares.

Aproveitando o pequeno número de docentes da escola em questão (11 professores), não limitamos a quantidade dos participantes nesta pesquisa. Entretanto, aceitaram dela participar somente seis (6) professoras.

No ano de 2017, a escola, por uma determinação da Secretaria de Educação e Cultura de Itaguaí, através Resolução n° 066, de 16 de novembro de 2017 (Anexo 1), teria suas atividades suspensas, em outras palavras: seria fechada. Por esse motivo, foi necessário que as entrevistas com as professoras fossem antecipadas para aquele ano ainda.

Na ocasião, foram feitas as entrevistas, pessoalmente, com cinco (5) professoras, tendo sido constatada, em suas falas, a preocupação com essa determinação da Secretaria de Educação. Porém, essa determinação foi revogada (Resolução nº 069, de 08 de dezembro de 2017 – Anexo 2), graças a um movimento da comunidade escolar contra o fechamento da escola. A outra professora, que aceitou participar desse estudo, foi entrevistada em julho do ano de 2018, através de um aplicativo de celular.

Para essa pesquisa foram tomados como embasamento teórico principalmente os estudos de Paulo Freire (2011a e 2011b), Maria Amélia Franco (2008; 2012; 2015; 2016), e Bernard Charlot (1996; 2006; 2010). Ao longo do estudo, outros autores contribuíram para uma reflexão suplementar a respeito das práticas pedagógicas docentes.

Esse estudo está dividido em quatro capítulos. No capítulo I, embasamo-nos em alguns autores para definirmos nosso referencial teórico e nele buscamos compreender as práticas pedagógicas, diferenciando-as de outras práticas e elucidando a função do professor como mediador de uma prática emancipatória.

No capítulo II, realizamos a descrição do *lócus* da pesquisa e suas especificidades. Nesse capítulo, falamos sobre os sujeitos da pesquisa, as 6 professoras, e realizamos a exposição dos dados presentes no questionário: sua formação, tempo de serviço e outras informações que contribuíram para entendermos sua trajetória nessa unidade escolar.

No capítulo III, realizamos a análise das entrevistas das professoras, embasados no referencial teórico e discutimos, ao mesmo tempo, os temas que foram surgindo, procurando não nos distanciarmos da nossa proposta. Nesse capítulo, encontramos as professoras que lidam diariamente com essa realidade, observamos seus anseios, o que as motivaram a serem professoras, as práticas realizadas nessa escola, as dificuldades da atuação docente e os desafios que encontram para realizar suas práticas.

No capítulo IV, encontram-se nossas conclusões sobre a pesquisa e seu posterior desenvolvimento. Nesse capítulo, tecemos nossas reflexões finais, mas não como fim em si, contudo como uma mensagem para possíveis novos caminhos e novos estudos a respeito das práticas pedagógicas.

II - REVISÃO DA LITERATURA

PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA PRÁTICA CARREGADA DE INTENCIONALIDADE

Segundo Gimeno Sacristán (1999) *apud* Macenhan *et al.* (2016) a prática é

a cultura acumulada sobre as ações. [...] A prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade. (MACENHAN *et al.*, 2016, p. 507).

Neste sentido, perceber a prática docente como uma cultura acumulada sobre as ações é compreender que ela é algo que resulta não apenas de uma aula na graduação ou na pós-graduação, é aprender que ela resulta de diferentes experiências ao longo da vida.

Santiago e Batista Neto (2016), pensando sobre a formação de professores na perspectiva de Paulo Freire, lembram que

a formação permanente inscreve-se na natureza inconclusa do ser humano, na infinitude do conhecimento e na dinâmica das relações sociais. Portanto, não se restringe e nem se confunde com as modalidades da formação inicial e continuada, embora as incorpore. Ela se realiza, preponderantemente, através da reflexão sobre a prática. (SANTIAGO e BATISTA NETO, 2016, p.129).

Caldeira e Zaidan (2010), baseando-se em Karel Kosik (1976), destacam que

Numa perspectiva *histórico-crítica* ou dialética, a realidade é concebida como totalidade concreta, como um todo que possui sua própria estrutura, que se desenvolve, que se vai criando. Portanto, todos os fenômenos e acontecimentos que o ser humano percebe da realidade fazem parte de uma totalidade, ainda que este não a perceba explicitamente (CALDEIRA e ZAIDAN, 2010, sem indicação de página).

As autoras reconhecem, na prática pedagógica, aspectos particulares e aspectos gerais. Entre os aspectos particulares, incluem os que dizem respeito ao docente, aos demais profissionais da escola, ao discente, ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; e ao espaço escolar. Entre os aspectos gerais incluem as políticas públicas e a conjuntura sócio-política e econômica (CALDEIRA E ZAIDAN, 2010).

No que se refere particularmente ao docente, as autoras dizem que “sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais” contam, e no que se refere ao discente, as autoras dizem que “sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural” são importantes (CALDEIRA e ZAIDAN, 2010, sem indicação de página).

Assim, pelo fato de a realidade ser concebida como realidade concreta, o professor não deve desvalorizar suas próprias vivências (acumuladas ao longo da vida) durante a formação acadêmica, para que possa articular o novo conhecimento (vindo da formação acadêmica) com os conhecimentos anteriores (acumulados ao longo da vida). Deve, ainda, articular teoria e prática, onde a teoria não subjugue a prática e vice-versa,

a prática não subjuguem a teoria. Caldeira e Zaidan (2010) dizem que a prática pedagógica “é o resultado de um processo que tem o seu início na própria prática, informada tanto pela teoria como pela situação particular vivenciada pelo ator” (Caldeira e Zaidan, 2010, sem indicação de página)

Tardif (2014) se preocupa com a construção dos saberes docentes e sua relação com a formação profissional. O autor constata que os saberes dos professores são construídos nas condições reais em que seu trabalho se realiza, nas diferentes relações que ele estabelece enquanto leciona: com os alunos, com os colegas de magistério, com os pais de alunos, em resumo: com os saberes constituídos em suas práticas cotidianas. Neste sentido, “as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2014.p.17). Assim, este autor justifica por que o saber dos professores tem o caráter de temporalidade.

Mas Tardif (2014) também observa que o saber dos professores tem o caráter de pluralidade, uma vez que ele é constituído pelos conhecimentos disciplinares, pelos conhecimentos vinculados à instituição escolar, pelos conhecimentos originados na família, pelos conhecimentos oriundos de sua própria cultura, entre outros.

Assim sendo, por apresentar este duplo caráter,

os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compostos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimento e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2014, p. 61).

Macenhan *et al.* (2016, p.506), também preocupados com a constituição dos saberes docentes, ressaltam que “há necessidade de os saberes serem formalizados à medida que legitimados pela pesquisa e pela prática dos professores”. Em outras palavras, é preciso que se faça uma relação da teoria com a prática onde a prática não se reduza a um achismo e a teoria não se reduza a um discurso vazio (FREIRE, 2011a), ou seja, é preciso que se faça uma interpretação da teoria para saber aplicá-la, e, assim, re(construir) a própria teoria.

No “chão” da sala de aula, sabemos que a prática docente resulta da interação do professor com os alunos, e é por meio desse contato com os alunos (com o outro) que o professor constrói a sua prática docente, que, pelas características destacadas acima, é passível de reconstruir-se a todo momento.

Assim, tomando como base que as práticas docentes do professor não estão prontas, mas estão sendo construídas ao longo de sua vida profissional, concluímos que estas devem ser orientadas para o contexto no qual o professor está inserido. Desse modo, não se trata de identificar um modelo de bom professor para atuar em determinada localidade, mas sim de observar aquele professor que, no seu cotidiano, em uma determinada localidade, (re)constrói seus saberes visando contribuir para o aprendizado dos alunos.

Portanto, a escola é um espaço de formação do saber fazer do professor, e é nela que o professor pode pôr em prática toda a teoria aprendida durante a sua formação acadêmica. Nela, pode (re)organizar suas ações para que os alunos possam aprender, e, em decorrência, (re) construir a própria teoria aprendida.

Neste estudo, usaremos termos diferenciados para compreender as práticas dos professores, tendo como referência os trabalhos de Franco (2008; 2012; 2015 e 2016),

em que a autora utiliza os termos prática docente, prática educativa e prática pedagógica.

Franco (2015) considera que os conhecimentos da pedagogia se situam no âmbito do imponderável, “pois ocorrem em meio a processos que estruturam a vida e a existência” (FRANCO, 2015, p. 603).

Fundamentando-se no filósofo Karel Kosik (1995), para quem a práxis “é determinação da existência como elaboração da realidade” (KOSIK, 1995 *apud* FRANCO, 2008, p. 81), Franco (2015) afirma que “a ação educativa verdadeira só pode ser vista como práxis que integra [...] o laborativo e o existencial – e se manifesta tanto na ação transformadora do homem, como na formação da subjetividade humana”. (FRANCO, 2015, p. 604).

Fundamentando-se também em Wilfred Carr (1996), para quem, na práxis, “nem a teoria, nem a prática tem anterioridade, cada uma modifica e revisa continuamente a outra” (CARR, 1996 *apud* FRANCO 2008, p. 82), Franco (2008) considera que “a prática [educativa] só é inteligível como práxis”, uma ação reflexiva, que “dá movimento à realidade, transforma-a e é por ela transformada” (FRANCO, 2008, p.82).

Pensar a práxis como uma ação transformadora da realidade possibilita uma nova forma de atuação do professor, pois sendo a práxis uma ação reflexiva docente, a prática docente ganha o caráter de intencionalidade, o que Franco, nos seus estudos, chama de **prática pedagógica docente**.

Por outro lado, para Franco (2015), a **prática educativa docente** pode ser uma ação voltada apenas para ensinar o conteúdo curricular aos alunos sem se caracterizar pelo aspecto reflexivo. Assim, seria uma ação que teria como objetivo a transmissão dos conteúdos sem se preocupar com os fatores sociais e políticos inerentes ao ensinar e aprender, não considerando, dessa forma, também os saberes dos alunos ou suas dificuldades. A prática educativa docente pode ser exemplificada no primeiro planejamento das aulas, na primeira abordagem do conteúdo curricular, na transmissão do conteúdo programático para os alunos, sendo esse seu caráter educacional.

No entanto, a autora propõe uma ação reflexiva por parte do professor, onde o professor não descarta essa prática, mas a transforma em uma ação que, por ser reflexiva, é carregada de intencionalidade, destacando a diferença entre as duas:

ao falarmos de práticas educativas, estamos referindo-nos a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais. Já ao falarmos de práticas pedagógicas, estamos referindo-nos a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos (FRANCO, 2012, p. 152).

Deste modo, a prática pedagógica docente exige que o professor passe a adotar uma nova postura perante seus alunos, passando a (re)planejar suas atividades para transmitir não somente o conteúdo programático, mas, para além disso, fazer com que esse conteúdo tenha significado para os seus alunos, contribuindo para a sua constituição enquanto sujeitos, isto é, para se assumirem enquanto sujeitos, para a sua emancipação.

Sobre a emancipação nos fala Paulo Freire (2011a):

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

realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não-eu” ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu* (FREIRE, 2011a, p. 42).

Para este grande educador, é o diálogo entre os homens que permite a *pronúncia* do mundo:

A palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens [e mulheres], mas direito de todos os homens [mulheres]. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 1991, p. 109).

Santiago e Batista Neto (2016), dizem que, na perspectiva freireana, o diálogo coloca inúmeros desafios para a formação do professor:

Uma formação que seja entendida não como capacitação ao uso de uma técnica ou de uma tecnologia de comunicação, mas que possibilite ao/à professor/a, refletindo sobre sua própria prática, compreender o sentido e o significado da dialogicidade. Uma formação que se negue a ser prescritiva e seja, ela mesma, dialógica. Uma formação que impulse formador/a e formando/a a ousarem experimentar mudanças na relação docente-discente e que, para isso, exercitem a abertura de espírito de modo que seja possível a disponibilidade ao outro, em sua singularidade e diferença (SANTIAGO e BATISTA NETO, 2016, p.140).

Sobre a formação entendida como capacitação ao uso de uma técnica, Carabetta Jr (2010) alerta para a permanência de uma concepção de ensino mnemônica, tecnicista, que vê o aluno apenas um receptor de informações, na área da educação médica. Embora suas considerações estejam restritas a esta área, suas conclusões podem ser estendidas a outras áreas (Ciências Exatas, Ciências Biológicas, Engenharias, por exemplo), e até mesmo à área das Ciências Humanas. Diz ele:

para a maioria dos professores universitários, os conhecimentos pedagógicos não são considerados importantes, e o requisito essencial para desenvolver um bom trabalho em sala de aula seria apenas o domínio dos conteúdos de sua área de conhecimento. A pragmática que orienta tal discurso é a concepção de que, durante a escolaridade básica, os alunos universitários aprenderam como estudar, como aprender; construíram os conceitos científicos estruturantes para entender e relacionar os novos conhecimentos trabalhados nas diferentes disciplinas; e, como adultos matriculados em cursos de graduação escolhidos e, portanto, em fase de profissionalização, sabem estudar e têm a capacidade de aprender sozinhos (CARABETTA JR., 2010, p.582).

Tomando a educação em uma perspectiva construtivista, Carabetta Jr (2010) se preocupa com o aperfeiçoamento da prática docente nas universidades, defendendo teorias e práticas pedagógicas “que possibilitem aos alunos a construção e/ou ampliação

de conhecimentos e atribuição de significado ao que estão aprendendo”. (CARABETTA JR, 2010, p.583)

Neste contexto temos uma prática pedagógica voltada para a emancipação dos sujeitos, não somente dos sujeitos que aprendem (aluno), mas também dos sujeitos que ensinam (educador):

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem (FREIRE, 2011b, p.95-96).

Brandão (2002), há mais de trinta anos, já alertava para esse caráter instrumental, e nada reflexivo, da prática educativa. Junto com outros educadores como Rubem Alves e Miguel Arroyo, questionava um sistema educacional que subjuga o caráter reflexivo do ato de educar:

O “educador” hoje instrui, treina, informa, forma, controla, executa, faz tudo exceto educar. Que educação é essa: que impede o homem de ser; que limita a experiência do educando, encerrando-o dentro dos limites da escola e da sala de aula; que apresenta verdades feitas e incontestáveis; que não aceita que muitas vezes o outro tenha mais para nos ensinar do que nós a ele; que não se adapta a diferentes realidades; que favorece a primazia do ter em detrimento do ser? (BRANDÃO 2002, p. 10-11).

Caldeira e Zaidan (2010) entendem a prática pedagógica como uma prática social complexa:

A Prática Pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente, ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço, assim como ações práticas criativas inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano (CALDEIRA E ZAIDAN, 2010, sem indicação de página).

Para Franco (2016) as práticas educativas como *práxis*, que são, de fato, práticas pedagógicas, dificilmente podem ser reproduzidas, pois se expressam em ações e em atitudes que respeitam os saberes dos alunos, em ações e atitudes que se apropriam dos múltiplos saberes que os educandos trazem pelas suas próprias vivências, “saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 2011a, p. 31). Paulo Freire chega mesmo a ressaltar que o professor e a escola têm o dever de “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 2011a, p.31): deste modo o que está sendo ensinado não se torna um saber vazio, sem sentido.

Franco (2016) realça a importância de se trabalhar nessa proposta, que se fundamenta em uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera o aluno sujeito de seu próprio conhecimento:

Quando se afirma que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social que conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas

práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa (FRANCO, 2016, p.537-538).

A autora constata que, nas práticas educativas, as culturas, as subjetividades (do docente e do aluno) estão desde sempre presentes. No entanto, nas práticas **pedagogicamente construídas**, as culturas e as subjetividades (do docente e do aluno) devem ser levadas em conta, o que significa que o humano – a existência humana – deve ser levada em conta, do que decorre uma ação intencional:

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organiza em torno de intencionalidade, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantem que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizadas (FRANCO, 2016, p. 536).

A partir da experiência de um Grupo de Trabalho sobre a Pedagogia para a Autonomia (GTPA), Stano (2015) observou que, ao compartilhar suas práticas docentes, professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior puderam ampliar o seu olhar acerca de sua própria ação, em outras palavras, refletir sobre elas:

É ao outro, componentes-ouvintes-pensantes de sua prática, que o professor se mostra ao olhar. E é neste exercício de se ver no outro, que o professor se refaz e se reinventa em sua ação na docência. Cada professor se vê no outro e se lança ao olhar do outro (STANO, 2015, p. 279).

Para a autora, é neste tempo-lugar, instaurado pelo compartilhamento, que o processo coletivo de autonomia acontece, proporcionado “pelo convívio com a diferença (de contextos, de estilos, de lugares) que os torna iguais” (STANO, 2015, p. 279).

Assim, a par do fato de o professor realizar ações práticas mecânicas e repetitivas – necessárias ao desenvolvimento do seu trabalho - um professor que dá uma aula, na sua rotina diária, pode estar exercendo seu trabalho como uma prática educativa, em que se preocupa apenas em cumprir o conteúdo programático, sem se questionar se os alunos estão aprendendo (aprendendo) o que está sendo apresentado, onde não está presente o aspecto reflexivo. Como exemplifica Franco (2015):

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas (FRANCO, 2015, p.605).

No entanto, Franco (2015) reconhece que as práticas pedagógicas podem ser contraditórias, uma vez que “na tensão primordial inerente ao processo de ensinar-aprender, convivem resistências e resignações; aprendizagens e possibilidades” (FRANCO 2015, p.601).

Silva (2007) analisou as práticas pedagógicas de quatro professoras atuantes nos anos iniciais da educação básica em escolas públicas do Distrito Federal (e que estavam em formação no Curso de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização, curso criado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e realizado em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do DF). O estudo, de natureza qualitativa, incluiu dados resultantes de observação de aulas, de entrevista semiestruturada e de análise de portfólios, e teve como referência teórica os níveis de *práxis reiterativa ou imitativa* e de *práxis criadora ou reflexiva* de Adolfo Sanchez Vazquez (1977). A autora constatou que ocorreram mudanças em favor da prática criativa, embora observasse práticas conservadoras e até mesmo práticas contraditórias, o que a levou a tecer as seguintes considerações:

Todavia, é preciso levar em conta que a transformação de ideias e práticas não ocorre de forma linear e repentina, modificá-las significa reconhecer que existe um processo histórico em construção no contexto em que ocorrem e que torna os caminhos, que conduzem às mudanças, complexos e diversos. A travessia não muito tranqüila do caminho seguido pelos docentes, em que emergem conflitos, angústias e resistências, justifica a convivência com práticas contraditórias no contexto de sala de aula, reflexo do momento de transição vivido por eles e pelo fato de que um profissional congrega em suas práticas características diversas, ninguém é uma coisa só (SILVA, 2007, p.18).

Freire (2011a) mostra a tensão inerente ao processo de ensinar-aprender quando pensa o que ele chamou de “a disponibilidade para o diálogo”:

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança como me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 2011a, p.132).

Almeida *et al.* (2006) apontam na mesma direção. Partindo do pressuposto de que, no ensino e na aprendizagem, existe uma tensão entre o professor, que detém o conhecimento na sua área de formação, e os alunos, que conhecem a partir da sua experiência imediata, Almeida *et al.* (2006) consideram que a mediação, compreendida a partir da ontologia do ser social de Lukács (1979), pode nortear a organização metodológica do conteúdo de ensino.

Porém, Almeida (2003) *apud* Almeida *et al.* (2006) adverte:

o educador não pode se apropriar das vivências cotidianas dos educandos visto que ele não é, e jamais poderá ser, um deles. O educador deve esforçar-se por estabelecer as diferenças entre o conhecimento a ser comunicado e as experiências cotidianas dos educandos [...]. Por outro lado, o educando aprende quando relaciona, por meio da oposição, as suas experiências cotidianas

com os tópicos relativos ao conhecimento [...] que lhe são comunicados pelo educador. Este conhecimento modifica a sua vida cotidiana, mas não a suprime, ao contrário, a fortalece, na medida em que permite que ela seja pensada e, dessa forma, articulada às experiências que a humanidade vem sistematizando no decorrer da história (ALMEIDA *et al.*, 2006, p.7).

Neste sentido, a mediação torna-se o fundamento do trabalho educativo, uma vez que “o ensino se efetivaria na contraposição do conhecimento a ser trabalhado pelo professor aos elementos do cotidiano presentes nas concepções dos alunos” (ALMEIDA *et al.*, 2006, p. 7).

Franco (2015) sintetiza este ponto de vista:

A contradição sempre está posta nos processos educativos: o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz! E as aprendizagens, em seu sentido alargado e bem estudadas pelos pedagogos cognitivistas, decorrem de sínteses interpretativas realizadas nas relações dialéticas do sujeito com seu meio. Não são imediatas, não são previsíveis, ocorrem por interpretação do sujeito, dos sentidos criados, das circunstâncias atuais e antigas. Enfim, não há correlação direta entre ensino e aprendizagem (FRANCO, 2015, p.604).

Charlot (2006) nos fala sobre esta não correlação direta entre ensino e aprendizagem. Para ele, o ensino e a aprendizagem se dá em uma tripla articulação entre: professor, aluno e uma instituição (que pode ser a escola, a família, ou outra instituição). Pensando a articulação entre professor e aluno, Charlot (2006) diz:

É o jovem que se educa, que aprende. [...] Se o jovem não se mobiliza intelectualmente, ele não aprende. O que quer que o professor faça, ele não pode aprender no lugar do aluno. Ou, se preferirmos: só o aluno pode fazer aquilo que produz conhecimento, e o professor só pode fazer alguma coisa para que o aluno o faça. Evidentemente, sempre com um coeficiente de incerteza. Nesse sentido, o trabalho do professor não é ensinar, é fazer algo para que o aluno aprenda. Com frequência, esse "algo" consistirá em ensinar; outras vezes, pode tomar uma outra forma (CHARLOT, 2006, p.15).

E ele acrescenta:

Eis aí uma das chaves para compreender a condição do professor: ele deve fazer alguma coisa, e ele será cobrado por aquilo que tiver feito, mas ele não pode produzir diretamente o resultado de sua ação. O que vai produzir ou não o conhecimento é a atividade intelectual do aluno, e este tem a capacidade de bloquear todo o processo (CHARLOT, 2006, p.16).

No entanto, como um dos primeiros estudiosos do significado que a escola e o aprendizado têm para jovens estudantes pobres, Charlot concebeu a relação com o saber “como uma relação social que exprime as condições sociais de existência do indivíduo”.(CHARLOT, 1996, p. 62) Em entrevista concedida a educadoras brasileiras,

perguntado sobre o assunto, Charlot (2010) respondeu, segundo ele, de forma bem simples:

Só aprende quem estuda, quem tem uma atividade intelectual. Mas só faço um esforço intelectual se a atividade tem sentido para mim e me traz uma forma de prazer. Portanto, a questão da atividade, do sentido e do prazer é central. Ir à escola, estudar (ou recusar-se a estudar), aprender e compreender, seja na escola seja em outros lugares: qual sentido isso tem para os jovens, em particular nos meios populares? Em outras palavras: qual a relação dos alunos com a escola e com o saber? (CHARLOT, 2010, p.151).

Esta pergunta é provocativa porque Charlot já sabe a resposta, uma vez que realizou pesquisas levando em conta a história singular de alunos das camadas populares, e chegou à conclusão de que “os jovens dos meios populares pensam a escola em termos de futuro mais do que de saber” (CHARLOT, 1996, p.47). Isto é, os jovens só veem “sentido em ir à escola para conseguir um diploma, ter um bom emprego e ganhar dinheiro e levar uma vida tranquila” (PINHEIRO, 2009, sem indicação de página).

No entanto, reconhecendo que “o que faz o aluno aprender é sua própria atividade intelectual, não a do mestre” (PINHEIRO, 2009, sem indicação de página), ele afirma: “O trabalho do educador é despertar e promover essa atividade” (PINHEIRO, 2009, sem indicação de página)

Freire (2011a) fala repetidamente da natureza ética da prática educativa¹ como prática especificamente humana, da convivência humana. Ele permite associar a constituição social, histórica, cultural e política dos indivíduos (na e para a *práxis*) à ética:

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-se no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-se no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isso não significa negar os condicionantes genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável (FREIRE, 2011a, p. 20).

Para os propósitos desta dissertação, termino este capítulo considerando, com Paulo Freire, nem o professor, nem o aluno são seres determinados; considerando, com Charlot, que professor e aluno têm relações diferenciadas no que se refere ao saber; e considerando, com Franco, que, no processo de ensinar-aprender, convivem resistências e resignações; aprendizagens e possibilidades.

Contudo, associando a *práxis* à intencionalidade da prática pedagógica, concordo com Franco (2015, p. 606) quando esta diz: “talvez a prática pedagógica, absorvendo, compreendendo e transformando as resistências e resignações, possa mediar a superação dessas, em processos de emancipação e aprendizagens”.

¹ A prática educativa em Freire corresponde à prática pedagógica em Franco.

III -O LÓCUS DA PESQUISA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

3.1. O *lócus* da pesquisa: Escola Estadual Municipalizada Camilo Cuquejo - singularidades de uma escola situada no meio rural

A Escola Estadual Municipalizada ²Camilo Cuquejo foi escolhida como o local da pesquisa devido à minha vivência profissional como orientador educacional na Escola Estadual Municipalizada Mazomba - Dr. Jorge Abrahão, situada no mesmo bairro. Esta escola atende o segundo segmento do Ensino Fundamental, recebendo, portanto, os alunos oriundos da E. E. M. Camilo Cuquejo. O interesse em investigar as práticas pedagógicas dos professores da Camilo Cuquejo surgiu quando fiz uma visita domiciliar a uma aluna que residia próximo a ela. Ao passar pela escola, chamou-me a atenção a localidade rural³, tendo me perguntado como os professores atuavam, isto é, como seriam suas práticas enquanto docentes naquela localidade.

A Escola Camilo Cuquejo está localizada no Bairro do Mazomba, na zona rural do município de Itaguaí, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (2017).

Estando localizada em uma área onde existem montanhas, rios e cachoeiras, as belezas naturais fazem parte da rotina dos estudantes e funcionários da escola. Ainda há preservação da mata nativa, porém já se observam o cultivo de bananas nos morros e as lavouras de pais de alunos que ali residem, modificando a paisagem natural.

De acordo com informações obtidas no PPP da escola, ela foi construída no ano de 1950 por doação do senhor Camilo Cuquejo Atenas, que possuía grandes quantidades de terras no local, e por esse motivo a escola recebeu o seu nome.

O município de Itaguaí está localizado no litoral sul do estado do Rio de Janeiro, a 73 km da capital. Desde o ano de 1974, o município faz parte da chamada Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMJR). No ano de 2018, o município completou duzentos anos, porém sua história remete à primeira construção de uma igreja pelos jesuítas, no aldeamento de Itaguaí, em 1688, depois elevado à condição de Vila em 818.

² A escola tem esta denominação (Escola Estadual Municipalizada) por ter sido uma Unidade Escolar do Estado que foi cedida para o Município. Desta forma, todas as responsabilidades administrativas e financeiras (manutenção, contratação e pagamento de professores e funcionários) passaram a ser, com a cessão, responsabilidade do Município.

³ No decorrer da pesquisa, percebi que a escola, embora situada em área considerada rural, não é uma escola do campo. A educação do campo incorpora a concepção de que “o campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (Parecer CNE/CEB 36/2001, p.1). A educação do campo está regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº1 de 03/04/2002; pela Resolução CNE/CEB nº 2 de 28/04/2008; pela Resolução CNE/CEB nº 4 de 13/07/2010; pelo Decreto nº 7352 de 04/11/2010; e pela Lei nº 12960 de 27/03/2014.



Ilustração 1: Mapa do Estado do Rio de Janeiro dividido em municípios

De acordo com o Plano Municipal de Educação (2015) o município conta com 60 escolas, sendo 14 classificadas como rurais, e 46 como urbanas. O município atende alunos em creches e pré-escolas, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

A escola aqui pesquisada está situada em uma estrada de barro, onde não há transporte público ou alternativo. Para chegar à unidade escolar, os alunos dependem de ônibus escolar, de van escolar ou vêm por meio de locomoção própria, assim como os funcionários da escola. Alguns alunos chegam até a escola a pé, enfrentando até 40 minutos em uma estrada de terra.

No PPP da escola (2017, p. 4), o difícil acesso é reconhecido: “É um local de difícil acesso. Nessa estrada não existe transporte coletivo que atenda a comunidade. O ônibus escolar e a van escolar atendem alunos e funcionários”.

No ano de 2017, a E.E.M. Camilo Cuquejo atendia a pré-escola e o primeiro segmento do Ensino Fundamental tendo: seis (6) salas de aulas, sala de diretoria, sala de secretaria, laboratório de informática, cozinha, refeitório, despensa, almoxarifado, banheiros dentro do prédio, quadra de esportes coberta, pátio coberto, parque infantil, banheiro externo com chuveiro, área verde.

A escola funcionava em tempo integral, com aulas regulares na parte da manhã e com o Projeto Mais Educação⁴, no contra-turno.

⁴ O Programa Novo Mais Educação, criado pela [Portaria MEC nº 1.144/2016](#) e regido pela [Resolução FNDE nº 17/2017](#), é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da

A título de informação complementar, no ano de 2017, ano em que foi feita a coleta de dados, as turmas eram separadas por série. Porém, no ano de 2018, as turmas se tornaram multisseriadas, da seguinte maneira: uma turma de pré-escola (pré-I e pré-II); uma turma com o 1º e 2º anos; e uma turma com o 3º/4º e 5º anos juntos.

A mudança ocorreu no final do ano de 2017, quando o poder público municipal quis fechar a escola, mas houve resistência por parte da comunidade escolar e do Conselho Escolar⁵. Assim, o Ministério Público determinou que a escola não fechasse. No ano de 2017, segundo o PPP, a escola tinha 80 alunos, mas o número de alunos matriculados diminuiu, e no ano de 2018 a escola contava com 25 alunos.

O principal motivo da queda do número de matrículas na escola foi o corte do ônibus escolar. No momento, o transporte é feito por uma van que transporta os estudantes no traslado casa/escola, escola/casa. Outro fator que levou à redução do número de matrículas foi uma determinação do poder público municipal, limitando a matrícula nas unidades escolares aos alunos que residissem próximos a elas. Segundo informações das professoras entrevistadas, havia alunos que residiam no bairro vizinho e que estavam matriculados nessa escola.

A escola possui um dirigente escolar eleito de forma democrática. No município de Itaguaí, só houve uma eleição direta para diretor para um mandato de três anos, ocorrida no final do ano de 2015. Dessa eleição, participaram: os responsáveis dos alunos menores de 12 anos; os próprios alunos (que tinham mais de 12 anos); e os funcionários da escola. Estes últimos tinham na votação um peso maior que os demais eleitores. O próprio diretor desempenha na escola a função de coordenador pedagógico.

Os alunos atendidos pela escola são de baixo poder aquisitivo. Segundo o PPP da escola (2017), suas famílias são de agricultores que necessitam do auxílio de seus filhos no trabalho da lavoura.

Em 2017, a escola tinha 31 funcionários, dentre eles, 11 professoras.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

Participaram dessa pesquisa seis professoras, cinco dos anos iniciais e a professora de Educação Física, que foram as que aceitaram responder um questionário (ANEXO I), com perguntas abertas e fechadas, sobre sua vida pessoal e profissional, e a serem, posteriormente, entrevistadas⁶ (ANEXO II - Roteiro de entrevista).

ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. O Programa tem por finalidade contribuir para a:

I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;

II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais – 3º e o 9º ano do ensino fundamental regular.

IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola. (BRASIL, 2016)

⁵ Por meio da Resolução nº066 de 16/11/2017 a Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí, com a aprovação do Conselho Municipal de Educação, determinou a suspensão temporária das atividades da E.E.M. Camilo Cuquejo por um ano, a partir de 1º de janeiro de 2018, renovável por igual período.

⁶ Cinco professoras foram entrevistadas ainda em 2017, devido à informação que circulava na época de que a escola seria fechada. A exceção foi a professora de Educação Física

As professoras serão identificadas por letras do alfabeto (A, B, C, D, E e F) para que suas identidades sejam preservadas.

As professoras apresentam idade entre 26 anos e 49 anos, distribuídas da seguinte maneira: uma entre as idades de 26 e 33 anos; duas entre 34 e 41 anos; e três entre 42 e 49 anos.

Dados profissionais das professoras

Professoras	Formação acadêmica	Experiência profissional/ tempo de atuação na E. E. M. Camilo Cuquejo	
		Magistério	E. E. M. Camilo Cuquejo
A	Graduação em Pedagogia em 1998 / Graduação em Ciências Sociais em 2013 / Especialização em Psicopedagogia em 2015	22 anos	2 anos
B	Graduação em Pedagogia em 2004/ Especialização em Gestão Escolar 2008	20 anos	1 ano e seis meses
C	Graduação em Pedagogia em 2017	13 anos	8 anos
D	Formação de Professores modalidade Normal em 1997	13 anos	Quase 5anos
E	Formação de Professores modalidade Normal em 1991/ Técnico em Contabilidade em 1996/ Graduação em Direito 2002 / Pós-Graduação em Processo do Trabalho	6 anos	5 anos

que foi entrevistada em julho de 2018, por aplicativo (*whatsapp*), quando a ameaça já havia sido afastada.

F ⁷	Graduação em Educação física em 2011.	5 anos e 5 meses	5 anos e 5 meses
----------------	---------------------------------------	------------------	------------------

Quadro 1 - Dados profissionais das professoras

Sobre a jornada de trabalho, das seis entrevistadas, duas trabalham em dois turnos, e nenhuma delas trabalha em outra localidade além da Unidade Escolar pesquisada.

Sobre a formação de seus pais, a maioria deles não possui o ensino médio ou não o tinham concluído, mas incentivaram suas filhas a prosseguirem nos estudos.

Sobre a formação continuada, cinco professoras disseram, à época da pesquisa, terem participado de uma formação recente, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaguaí⁸.

Sobre o salário, metade das professoras afirmaram que o salário que recebem é suficiente para a sua manutenção e de sua família. Quanto a outra metade, uma professora afirmou que o salário do cônjuge auxilia nas despesas, e as outras duas informaram que o salário de professora não é suficiente para se manter e a sua família, mas não informaram como fazem para complementar a renda familiar.

O questionário preenchido pelas professoras nos possibilitou ter uma visão geral de suas condições de vida, e, em certos casos, nos permitiu compreender melhor suas respostas no momento das entrevistas.

⁷ A professora F, na sua entrevista, mencionou sua formação no curso de Análise de Sistemas, porém não colocou, no questionário, os anos de início e término do curso.

⁸ No caso de professores, as coordenações de área devem oferecer, mensalmente, capacitação.

IV- PERCEPÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DA E.E.M.CAMILO CUQUEJO

Embora nosso propósito inicial fosse verificar se as práticas docentes de professoras da Camilo Cuquejo seriam práticas pedagógicas em uma escola localizada em um espaço específico (campo), cuja educação caracterizar-se-ia como uma ressignificação do rural devido a suas especificidades (educação do campo), o que passei a observar ao longo da pesquisa é que a Camilo Cuquejo não era uma escola do campo, mas uma escola no campo, isto é, uma escola localizada em uma área rural. Ainda assim, decidi investigar as práticas docentes das professoras.

Para podermos tentar caracterizar as práticas docentes das professoras dessa escola, supomos que era relevante saber o motivo que as levaram a serem professoras. Gimeno Sacristán (1999), Tardiff (2014) e Caldeira e Zaidan (2010) concebem a prática como uma cultura acumulada que remete às experiências de vida, em seu caráter de temporalidade, pluralidade e totalidade. Assim, encontramos nas falas das professoras, motivos diversos que as levaram a escolher a profissão docente, desde uma auto-reconhecida vocação (Professora A) até uma tradição familiar (Professoras C e E). O destaque aqui é a escolha profissional por associação com o afeto, com o carinho (Professora B):

Professora A: Quando eu iniciei no magistério, fazíamos uma prova de seleção no Sarah⁹, no local próximo a minha casa. Nessa seleção, na época, fiz a prova e passei e iniciei, mas já, realmente por vocação mesmo, já gostava, já trabalhava com crianças na igreja. Já fazia um trabalho voluntário na igreja com as crianças da catequese e quando iniciei já no curso Normal.

Professora B: Eu escolhi essa profissão, porque eu sempre admirei as professoras. Na minha infância, em casa, na minha família eu não tive... assim afeto, carinho, atenção, né? E com os professores eu tive isso, muito carinho ...muita atenção. Porque na minha época, era muito carinho mesmo. Então eu ficava assim com aquele carinho, aquele afeto e aquela atenção. A professora sentava do lado, esclarecia aquela matéria tão difícil... Então foi daí que eu comecei a me encantar com essa profissão. E daí cresceu, e né, aquela vontade de ajudar, e passar aquele afeto para outras crianças.

Professora C: Então, eu venho de uma família de que têm muitos professores, minha mãe é professora, minha tia é professora, minhas duas tias-avós são professoras e quando eu passei para o Ensino Médio eu fui fazer Normal. Assim, eu não tinha muita vontade de seguir essa área, a princípio foi meio que... insistência da minha mãe que... hoje... desde aquela época eu escutava assim 'não... tem que fazer Normal, porque você já sai com uma profissão'. Já escutava isso naquela época e às vezes até hoje a gente escuta. Mas assim, comecei, fui gostando tanto que acabei fazendo faculdade de Pedagogia.

⁹ Instituto de Educação Sarah Kubitschek, escola de Ensino Médio que oferece formação de professores – Normal. Esse curso habilita os estudantes em nível técnico a darem aula para a pré-escola e o primeiro segmento. Essa escola está situada na Av. Manuel Caldeira de Alvarenga, 1203 - Campo Grande, Rio de Janeiro.

Professora D: Difícil já (risos). Eu gosto da profissão. Eu acho que é uma profissão, que apesar de não ser tão valorizada, ela é essencial. É... a principal de repente aos meus olhos, né? É o que dá base para tudo, não só para a questão catedrática de uma criança, mas para a formação individual de um aluno, eu quero fazer parte disso.

Professora E: Ah porque... tipo... já foi uma criação minha. Minha mãe fez formação né, Normal e... também eu gosto dessa área, sempre fui criada com a minha mãe lecionando, então aprendi a gostar dessa área e eu gosto muito de criança e trabalhar com criança.

Professora F: Bom, foi meio que por acaso. Eu nunca tive vontade de, assim, de ser professora. Quando eu era pequena, sempre adorava brincar de escolinha, mas eu não almejava é... ser professora nunca passou pela a minha cabeça, tanto que a minha primeira formação é em ciência da computação. Eu sou formada em analista de sistemas, mas, assim, eu tive muita dificuldade na faculdade e, quando eu me formei, é... eu não consegui estágio no período da faculdade, uma coisa incrível. Eu me inscrevia, fiz vários cursos, não conseguia nada. Aí eu me formei, olhei para um lado, olhei para o outro, tipo não tinha para onde correr, né? Aí... eu sempre fui atleta, então eu optei pela Educação Física, mas, mesmo assim, a princípio, ser professora escolar não. Me formei pensando em dar aula de natação, tanto que o meu início de formação na academia, minha experiência mesmo é em academia com natação e hidroginástica. É, só que a gente vai vendo como as coisas funcionam, a academia também não é um mar de rosas, escravidão pura e a gente busca estabilidade, e aí eu comecei a fazer concursos. Eu optei por Itaguaí, porque eu passei toda a minha infância e adolescência em Muriqui¹⁰. Sabia que teoricamente era próximo, eu não sabia que ia parar em uma escola rural (risos), enfim. E aí decidi fazer o concurso por estabilidade e me tornei professora escolar. Assim, mas inicialmente não era um projeto de vida, e eu me surpreendo hoje em ser professora e conseguir fazer o que eu faço, em alcançar os objetivos, e eu gosto. Foi por acaso, mas eu gosto muito do que faço.

Na fala da professora B, embora a associação da escolha de ser professora tivesse sido pelo afeto que recebeu de seus professores durante a infância, foi este afeto que lhe possibilitou conhecer, pois “*a professora sentava do lado, esclarecia aquela matéria tão difícil.*” Assim, ainda que não saibamos se a professora que esclarecia aquela matéria tão difícil o tivesse feito conduzida por um pensamento reflexivo sobre sua prática, o fato é que aquela professora realizou práticas pedagógicas, uma vez que o conteúdo do que ensinava passou a ter significado para a professora B.

A professora F fez uma trajetória diferente das demais professoras, uma vez que ela não pensava em ser professora e optou pela carreira de analista de sistemas. Pelas dificuldades encontradas, fez uma segunda graduação, em Educação Física, com a intenção de ser professora de natação em academia. Mas, novamente pelas dificuldades encontradas, optou por fazer concurso público para o magistério municipal. A razão apontada por ela foi a estabilidade (profissional e financeira).

¹⁰

Cidade litorânea próxima a Itaguaí.

A trajetória da professora F nos remete às pesquisas de Charlot, que revelaram que “os jovens dos meios populares pensam a escola em termos de futuro mais do que de saber” (CHARLOT 1996, p.47). Embora não houvesse um propósito da professora F em fazer o curso de ciência da computação para ter um bom emprego e ganhar dinheiro (ao menos no que ela declarou), esta realidade acabou por se impor a ela, que não viu outra alternativa a não ser fazer um concurso público para ter uma remuneração fixa e permanente.

Sobre a possível influência de algum(a) professor(a) na escolha da profissão, as professoras informaram que tiveram muitas professoras boas na sua trajetória escolar, que as influenciaram e deixaram marcas positivas nas suas vidas. Além da professora B, cuja resposta foi analisada anteriormente, a professora D revela:

Sim, sempre tem. Eu tive duas professoras que me influenciaram muito. Minha professora da 1º série, que era 1º série na minha época, e uma professora de matemática em especial que tive no Ensino Fundamental, a partir da 5º série que era, assim, extremamente competente naquilo que ela fazia. E ela, em momentos que tive dificuldades de aprendizagem, foi ela que me socorreu, a ponto de chegar dia de sábado, que ela não tinha obrigação, e de marcar para poder estar comigo. Então foi uma pessoa que fez um diferencial para mim, me influenciou.

Reconhecer as ações diferenciadas dos professores nas diferentes etapas da formação dos sujeitos, que, observando as singularidades dos educandos, procuram ajudá-los nas suas dificuldades, mostram uma ação docente caracterizada como prática pedagógica.

Neste sentido, esta professora D pôde se reconhecer enquanto sujeito, pôde se emancipar enquanto aluna, uma vez que pôde reconhecer que a professora de matemática “*fez um diferencial para mim*”, ao levar em conta suas dificuldades de aprendizagem, fazendo com que o conteúdo da disciplina tivesse significado para ela.

Quanto à influência familiar na escolha da profissão, as diferentes respostas colocaram em questão a valorização social do professor:

Professora A: Na época também teve a influência deles, porque eu já tenho na minha casa, na família de cinco irmãs, duas já eram professoras, aí teve a influência familiar também. Já haviam feito e já lecionavam, aí emendei também (Risos).

Professora B: A minha família não influencia. Quando eu falei que ia ser professora eles criticaram, criticaram. A minha mãe até hoje me critica. As vezes que eu estou na casa dela, né? E fico assim um sábado elaborando um rascunho de prova, ela fala assim: “isso não é profissão, é um castigo”. Até hoje ela me critica por causa disso.

Professora C: Influenciou sim (risos), eles me obrigaram (risos).

Professora D: Não muito. Quando eu disse que ia ser professora, eles aceitaram, a minha família, assim... não teve muita oportunidade de estudar. Minha mãe sempre viveu em zona rural, naquela época não existia a obrigação de estar na escola. Meu avô não deixou ela estudar tudo, e ela sempre teve muita vontade de estudar, tanto que ela voltou a estudar depois de adulta. Mas assim, na época criança quando assumia uma certa idade, meu avô proibiu ela de estudar, ela ficou sem estudar e ela queria muito estudar. Então, por parte da minha mãe, ela ficou muito feliz.

Professora E: Sim, a minha mãe.

Professora F: Não, não tenho. Eu tive professores que são excelentes, muito bons profissionais, mas não tive influência não, na minha casa não.

Na fala da professora B, podemos ver a pouca importância que a mãe dela dava ao magistério ao dizer que *“isso não é profissão, é um castigo”*. Se relacionarmos esta pouca importância com o fato de esta professora não ter tido o afeto, o carinho e a atenção familiar, podemos concluir que o afeto, o carinho e a atenção com o outro estão associados ao exercício do magistério, porque, para ela, *“com os professores eu tive isso, muito carinho ... muita atenção”*. E esta experiência foi decisiva para a escolha do magistério: *“Então foi daí que eu comecei a me encantar com essa profissão. E daí cresceu, e né, aquela vontade de ajudar, e passar aquele afeto para outras crianças”*. A professora B, à época da pesquisa, tinha vinte anos de magistério, tendo se formado em Pedagogia em 2004, e feito um curso de Especialização em Gestão Escolar em 2008.

Sobre a desvalorização social da profissão docente, a revista Nova Escola, em 2010, publicou uma matéria divulgando um estudo encomendado pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC), revelando que apenas 2% dos jovens têm, como primeira opção de carreira para o vestibular, o curso de Pedagogia e as licenciaturas. Alguns dos motivos apresentados pelos jovens foram a desvalorização social, a má remuneração e a rotina desgastante da profissão docente.

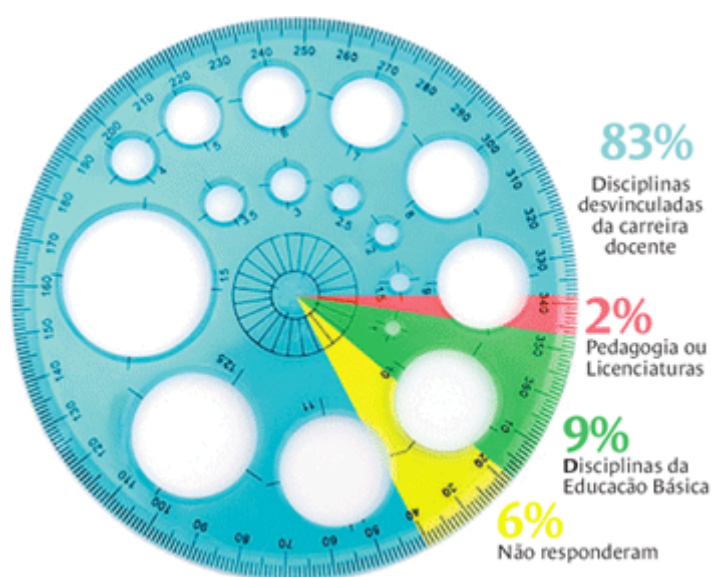


Ilustração 2. Primeira opção de carreira para o vestibular
Fonte: Pesquisa Atratividade da Carreira Docente no Brasil (FVC/FCC)

Em contraponto a essa pesquisa, vemos que outros fatores influenciam a escolha da carreira docente: a tradição familiar, a possibilidade de emprego estável, e a valorização da profissão.

Assim, na fala da professora A, o fato de duas de suas irmãs já serem professoras pesou na definição da profissão, ainda que esta professora tenha invocado sua própria vocação para a escolha ao responder à primeira pergunta: *“... por vocação mesmo, já gostava, já trabalhava com crianças na igreja”*.

A professora C brincou, dizendo: *“Eles me obrigaram.”*, referindo-se ao fato de ter muitas professoras na família em sua resposta à primeira questão: *“... minha mãe é professora, minha tia é professora, minhas duas tias-avós são professoras”*.

A professora E disse simplesmente: “*Sim, a minha mãe*”.

A professora F exemplifica a escolha da carreira docente pela possibilidade de estabilidade profissional.

No caso da professora D, o fato de sua mãe ter sido proibida de estudar pelo avô fez com que esta tivesse ficado feliz com sua escolha, ainda que fosse ser professora. Mas esta mesma professora D, ao ser perguntada pelos motivos que a levaram a ter escolhido o magistério, reconheceu sua importância social: “*Eu acho que é uma profissão, que apesar de não ser tão valorizada, ela é essencial*”. A professora D concluiu o curso de Formação de Professores em 1997, e tinha treze anos de magistério, à época da pesquisa.

Por assumirmos que a prática é a cultura acumulada dos sujeitos sobre as ações em diferentes espaços e tempos, quisemos saber se as professoras já haviam trabalhado em outras escolas, fossem elas em áreas rurais ou não.

Grande parte das professoras já havia trabalhado em outras escolas além da Camilo Cuquejo, quase todas localizadas em zona rural, como se pode ver nos depoimentos. A exceção é a professora A, que não havia trabalhado em escola rural antes da Camilo.

Professora A: Já, aqui no município de Itaguaí iniciei na Elmira Figueira¹¹, no Estrela do Céu, durante 3 anos, uma escola que a gente chama de urbana, já que aqui é uma escola rural, com uma turma de alfabetização. Além do município eu tenho experiência do particular como professora docente, coordenadora pedagógica e orientadora educacional durante 7 anos

Professora B: Já, já trabalhei no Município de Nilópolis-RJ, já trabalhei no Município do Rio de Janeiro-RJ, e atualmente estou aqui no Município de Itaguaí. Aqui em Itaguaí essa é a terceira escola. Quando tomei posse, fui para a E. E. M. Taciano Basilio¹² na serra, e fiquei lá durante três anos, numa escola rural também. Aí houve a eleição para direção, me candidatei, perdi, aí resolvi sair da escola. Aí me botaram na E. M. Pedro Antonio de Aguiar¹³ em Piranema, que também é difícil acesso e rural também, né. Mas como migrei¹⁴ e aqui (na Camilo Cuquejo) não tinha migração nenhuma, não tinha nenhuma migrada, né, aí, quando a dona Margarida [funcionária da Secretaria de Educação] bateu com a fiscalização, parece que ela estava fiscalizando as outras escolas né, quando ela bateu lá, tínhamos 8 professoras migradas. Aí ela falou: “Não, eu tenho escolas aí que não tem nenhuma migrada”. Aí ela me mandou para cá. Na Camilo eu estou há um ano e seis meses.

¹¹ Devido às dificuldades de encontrar os dados das escolas aqui mencionadas na Secretaria de Educação e Cultura de Itaguaí e também no seu site, e, ainda, no site do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira -INEP, utilizaremos os dados encontrados no *website* Escol.as (2019). De acordo com ele, a Escola Municipal Elmira Figueira está localizada na Rua Rua Tocantins, no bairro Estrela do Céu – Itaguaí – RJ.

¹² Segundo o *website* Escol.as (2019), é uma escola Municipal, localizada na Estrada Bom Jardim, Bairro Saco da Prata – Itaguaí-RJ.

¹³ Segundo o *website* Escol.as (2019), é uma escola Municipal, localizada na Estrada Da Valinha, Bairro Piranema – Itaguaí – RJ.

¹⁴ A professora se refere à ampliação da jornada de trabalho de 25 para 40 horas, autorizada pela Lei nº 3450 de 28 de junho de 2016 (Anexo III), assinada pelo então Prefeito de Itaguaí, Weslei Pereira, com a aprovação da Câmara Municipal.

Professora C: Sim, trabalhei na Jorge Abrahão, que era Escola Municipalizada Mazomba¹⁵, logo assim que eu entrei, e fui lotada lá. Aí passou por mudanças, era 1º segmento, depois da reforma a escola foi abaixo, a prefeitura construiu uma escola nova no que hoje é a Escola Dr. Jorge Abrahão, passou a ser só 2º segmento. Como eu sou professora de 1º segmento (DE1) eu, assim, fiquei à disposição, e a direção me lotou lá na E. M. Eider Ribeiro Dantas¹⁶, é a última do bairro do Brisamar, quase na Ilha da Madeira¹⁷ (risos). Na época, eu ainda não tinha carro e tal, é complicado para mim, eu conseguir ir e vir para cá. Havia uma carência de professor na sala de leitura na Camilo, aí eu vim para cá como professora de sala de leitura. Eu escolhi vir para cá.

Professora D: Sim, Sim. Na E. M. Coronel Alziro¹⁸, também faz parte do Município, aqui também no Mazomba, trabalhei 8 anos.

Professora E: Eu trabalhei assim que me formei em normalista. Eu trabalhei como bolsista do Estado do Rio, no CIEP Irmã Dulce¹⁹, fui uma das primeiras professoras do CIEP em Chaperó. Eu trabalhei lá quando eu tinha 19 anos. Trabalhei durante um ano.

Professora F: Sim, Sim. Desde que eu entrei em Itaguaí eu estou na Camilo. E na verdade a primeira escola que trabalhei [foi] a Dr. Jorge Abrahão. E na época, nessa escola, não tinha todos os meus tempos, lá só tinha 4 tempos e eu tinha que fazer 12. Acho que foi na época que a outra professora de Educação Física saiu da Camilo e ficou só na Jorge Abrahão e como ela tinha matrícula mais antiga eu fiquei com tempo sobrando. Foi nesse momento que a diretora da escola me indicou para ir até a diretora da Camilo para completar os meus tempos. Então podemos dizer que a Camilo foi a minha primeira escola junto com a Jorge Abrahão.

Mas, na perspectiva das professoras, o que significou (ou o que significa) trabalhar em uma escola rural? A pergunta 12 do Roteiro de Entrevistas permitia que as professoras, que haviam trabalhado em escola(s) urbana(s), pudessem comparar uma e outra.

Para a professora C, que trabalhou apenas um mês em escola urbana, e tinha, à época da pesquisa, treze anos de magistério, a diferença estava no tamanho da escola, no número de alunos. Ela destaca que, na escola urbana, as crianças levam menos tempo para chegar à escola, e, no horário de saída, *“a mãe está na porta. Aqui [referindo-se à Camilo Cuquejo], você não vê acontecer muito.”*

Também a professora A destaca, na escola urbana, o número muito grande de alunos, o número muito grande de funcionários, associando o ambiente tranquilo da escola rural ao menor número de alunos. A professora A tinha, à época da pesquisa, vinte e dois anos de magistério, tendo trabalhado três anos em escola municipal urbana, e tido experiência em escola particular como docente, coordenadora pedagógica e orientadora educacional durante sete anos.

¹⁵ Esta escola estava localizada em zona rural.

¹⁶ Segundo o *website* Escol.as (2019), é uma escola Municipal, localizada na Rua Praia Da Salina - Lote 11 - Quadra 52, Bairro Brisamar– Itaguaí-RJ.

¹⁷ Zona litorânea do Município de Itaguaí, onde hoje está localizado o Porto de Itaguaí.

¹⁸ Segundo o *website* Escol.as (2019) é uma escola Municipal, localizada na Estrada do Mazomba, Bairro Mazombinha.

¹⁹ Segundo o *website* Escol.as (2019) é uma escola Estadual, localizada na Rua Pt Antônio Antunes da Rocha, Bairro Chaperó.

A professora B, que já havia trabalhado em escolas dos municípios de Nilópolis e Rio de Janeiro, e em duas outras escolas rurais do município de Itaguaí, uma delas, “*a E.E.M.Taciano Basílio, na serra*”, durante três anos, relata uma diferença singular entre as escolas urbanas e as escolas rurais: o respeito que as crianças das escolas rurais têm com o professor, manifestado no pedir a benção (“*é benção todo dia, entendeu?*”); e nos presentes agrícolas sazonais (“*De repente, eles te dão caixa de abacate. ‘Ó, está no tempo de abacaxi’, aí te dá uma caixa de abacaxi para você, entendeu? ‘Ó, tá no tempo de laranja’, aí te dá laranja.*”). Por outro lado, esta mesma professora revela outra diferença também singular, mas assustadora: as crianças das escolas rurais bebem cachaça (“*Infelizmente crianças bebem muito cachaça, e assim o pai dá, é algo normal, uma coisa normal.*”)

Mas, além desta diferença, a professora B, por ter trabalhado em uma escola rural “*na serra*”, consegue perceber a diferença entre escola do campo e escola localizada no campo. Comparando a E.E.M. Camilo Cuquejo com a E.E.M. Taciano Basílio, a professora B diz assim: “*A escola não é rural, apenas de difícil acesso. Mas a escola Taciano Basílio da Serra de Itaguaí, sim! Lá é uma escola rural, porque os alunos são trabalhadores do campo e moram na roça. Porém, os alunos da escola Camilo Cuquejo não trabalham no campo e nem moram na roça, pois os mesmo vivem no meio urbano.*”

Por sabermos que nenhuma das seis professoras entrevistadas trabalhavam, à época da pesquisa, em outra instituição escolar, quisemos saber como elas chegaram na Camilo Cuquejo, se tinha havido interesse próprio em trabalhar naquela escola:

Professora A: Cheguei na Camilo porque eu fui convidada pelo diretor Rafael para podermos montar uma chapa para dirigente escolar. Eu estive aqui no município ano passado (2016) como diretora adjunta, e esse ano (2017), por conta do quantitativo de alunos, por ser muito reduzido - não chega a 100 alunos - eu não pude permanecer como adjunta, aí eu [me] mantive como professora na escola.

Professora B: Não, não escolhi aqui. Eu estava com uma turma de 4º ano, né. No início uma turma muito difícil, como você sabe. Quando você chega em uma escola você já pega aquele abacaxi das turmas né? Mas no começo a turma era - 80% eram meninos - muito agitada, mas, graças a Deus, quando chegou lá para abril, março, eles já começaram a entrar nos eixos, quando eu estava bem tranquila já com a turma, aí me lotaram para cá, aí realmente eu vim para cá muito revoltada, né. Porque falei “poxa eu tava já...” quando eu cheguei aqui fiquei com muita dificuldade. Até você reconhecer, se adaptar com os funcionários, com os professores e os alunos...

Professora D: Sim. Quando eu fiz o concurso público a gente tinha algumas opções de escolha, dentre elas estava a Camilo. E eu optei por ela. Eu escolhi vir para cá.

Professora E: Ah, eu fiz o concurso público e foi interessante, porque, quando eu fui lá na Secretaria de Educação, só tinha escola de difícil acesso. Eu moro no Centro de Itaguaí, aí falaram assim para mim: “Você tem essas opções.” Aí, quando falaram dessas escolas, eu já conhecia essa região, aí eu falei: “Não, eu quero ir para a Camilo Cuquejo”. Eu ainda não tinha carro ainda, aí falaram: “Não, lá tem ônibus, pode ir.” Aí eu falei assim: “Beleza!” Então, assim, é uma escola que eu tenho no coração. No início eu pensei em ir para uma escola logo no centro, mas como tinha essa opção da Camilo e eu conhecia, decidi vir para cá.

A professora C já havia declarado ter escolhido trabalhar na Camilo como professora de sala de leitura, e a professora F já havia declarado ter escolhido trabalhar na Camilo para poder completar os doze tempos de aula. A professora C é a que está há mais tempo na escola (oito anos) e tinha, à época da pesquisa, treze anos de magistério. Ela se formou em Pedagogia em 2017. A professora F estava, à época da pesquisa, há cinco anos e meio na escola, e havia se graduado em Educação Física em 2011.

Por ser a única que não havia escolhido trabalhar na Camilo Cuquejo, ao ser perguntada se a escola a havia surpreendido, a professora B respondeu assim:

Professora B: Não, não me assustou, não. Assim, o que me assustou, vou ser sincera com você, tanto... Na Taciano, lá é calmo. Assim, os alunos são realmente da roça, muitos alunos pedem bênção, eles são calmos demais. Mas, assim, na Pedro Antônio, lá já são 180 alunos no total, então eles já são mais agitados. Mas, aqui, quando eu cheguei aqui, assim, no começo eu me apavorei, porque eram alunos muito violentos. Até a pré-escola eles eram violentos demais, entendeu? Pegam a cadeira, voando a cadeira, um em cima do outro, era mordida. Eu falei assim “meu Deus...”, mas aí depois eu vi, né... eu descobri que a maioria dos alunos eram do bairro Leandro, eles não eram do bairro do Mazomba. O bairro Leandro é uma comunidade muito violenta, entendeu? Por isso que eles são assim muito violentos.

A professora B, por ter trabalhado em uma escola que ela considera, de fato, rural, “*porque os alunos são trabalhadores do campo e moram na roça*” - a E.E.M.Taciano Basílio, compara a realidade desta escola com a realidade da E.E.M.Camilo Cuquejo, que não é uma escola do campo, mas que está localizada no campo, de difícil acesso, em que a maioria dos alunos tem mau comportamento porque são de um bairro [Leandro] que tem, segundo ela, uma “*comunidade muito violenta*”.

Vamos então, neste ponto, resgatar, de modo resumido, o perfil pessoal e profissional das professoras entrevistadas, com o propósito de contextualizar as análises que faremos sobre suas práticas docentes.

A professora A tinha em sua família duas irmãs professoras, mas invocou a própria vocação para ter escolhido a carreira do magistério, tendo experiência em escolas urbanas (principalmente em instituição privada) ao longo de vinte anos de magistério. Estava há dois anos na Camilo Cuquejo, o primeiro como diretora adjunta, e o segundo como professora. Havia concluído o curso de Pedagogia em 1998, o curso de Ciências Sociais em 2013, e o curso de Especialização em Psicopedagogia em 2015.

A professora B não teve apoio familiar ao escolher a carreira do magistério, mas, associando a profissão ao afeto e ao carinho, viu crescer “*aquela vontade de ajudar*” [as crianças]. Estava na Camilo Cuquejo há um ano e seis meses, mas já havia trabalhado em escolas dos municípios de Nilópolis e do Rio de Janeiro, e em outras escolas rurais do município de Itaguaí ao longo de dezoito anos de magistério. Havia concluído o curso de Pedagogia em 2004, e o curso de Especialização em Gestão Escolar em 2008.

A professora C, a princípio, não queria seguir a carreira do magistério, mas foi levada a isto pela tradição familiar, ainda que tenha gostado de cursar Pedagogia. É a professora que estava há mais tempo na Camilo Cuquejo (oito anos), e tinha, à época da entrevista, treze anos de magistério. Após ter lecionado em escola rural (Escola Municipalizada Mazomba, hoje transformada em E.E.M. Mazomba Dr. Jorge Abrahão)

e escola urbana (E.M. Eider Ribeiro Dantas), escolheu vir para a Camilo Cuquejo como professora de sala de leitura. A professora C havia concluído o curso de Pedagogia em 2017.

A professora D não viu, em sua família materna, incentivo para que a mulher estudasse (“*Meu avô não deixou ela [a mãe] estudar tudo, e ela sempre teve muita vontade de estudar...*”), mas valoriza a profissão docente, tendo sido influenciada em sua escolha profissional por uma professora de matemática que a ajudou em suas dificuldades a ponto de atendê-la em dia de sábado. Estava há cinco anos na Camilo Cuquejo, por livre escolha, tendo trabalhado oito anos em outra escola rural do município de Itaguaí. A professora D havia concluído o curso de Formação de Professores em 1997.

A professora E seguiu a trajetória da mãe, e fez o curso de Formação de Professores, tendo concluído o curso em 1991. Trabalhou durante um ano em um CIEP no município de Itaguaí e depois escolheu trabalhar na Camilo Cuquejo onde está há cinco anos. Fez, ainda, o curso de Técnico em Contabilidade em 1996, e o curso de Direito em 2002.

A professora F se graduou em Educação Física em 2011, e estava há cinco anos e meio na Camilo Cuquejo, sua primeira escola, assim como a E.E.M. Mazomba Dr.Jorge Abrahão.

Concordando com Karel Kosik, que a práxis “é determinação da existência como elaboração da realidade” (KOSIK 1995 *apud* FRANCO, 2008, p.81), propomos a analisar as práticas docentes das professoras com o objetivo de verificar se, em sua atuação profissional, realizam práticas pedagógicas no sentido que Franco dá ao termo: uma nova forma de atuação do professor, que passa a (re)planejar suas atividades para transmitir não somente o conteúdo programático, mas fazer com que esse conteúdo tenha significado para seus alunos.

PROFESSORA A

A professora A, por já ter trabalhado em uma escola situada em área urbana, avalia que a Camilo Cuquejo é menos favorecida em relação a outras escolas do município pela sua localização (pergunta 21), que se expressam, em seus próprios termos, “*em questões culturais*”: “*Eu acho que a gente fica muito, assim, de lado, em relação ao que é oferecido pelo próprio município [...] Eu tive nesse tempo, na Elmira, e aconteciam muitas coisas, muitos projetos dentro do Elmira, que não vi acontecer aqui nesses dois anos que estive aqui*”.

Embora esteja há dois anos na Camilo Cuquejo, um como diretora adjunta (2016) e outro como professora (2017), ela tem uma avaliação tanto do aluno quanto da família do aluno desta escola, ambas orientadas por sua experiência em escolas situadas em área urbana.

Quanto aos alunos, ela assim se manifesta: “*O aluno, que eu vejo hoje da zona rural, ele é um aluno diferenciado por conta do que ele busca. Nem é tanto a questão do conteúdo, ele busca muito a questão afetiva, do lidar, do conviver, do estar com você. Da necessidade, muitas vezes, da família, que ele tem a família muito ausente. Por conta que são oriundos de pais agricultores, eles ficam muito só.*”

Quanto aos pais, ela avalia que, embora as atividades realizadas na escola atendam a comunidade, a dificuldade no relacionamento desta com a escola é a sua localização: “*Os pais vêm, principalmente quando a gente consegue, no caso, disponibilizar o transporte escolar. Porque aqui, por ser uma escola de difícil acesso, muitos pais não têm como, não têm meios de chegar. Então, se você disponibiliza o ônibus para buscá-los, pelo menos próximo ao Batalhão de Polícia, nós teremos um número muito maior de pais.*”

Por já ter trabalhado com uma turma de alfabetização na E.E.M. Elmira Figueira, ela avalia que os alunos da Camilo Cuquejo não conseguem acompanhar a matriz curricular (pergunta 13), *“necessitando sempre de uma revisão de ano anterior”*: *“Se eles estão no 2º ano, eles precisariam de uma alfabetização do primeiro ano ainda”*.

Como professora articuladora²⁰, ela julga que as questões pedagógicas da Camilo Cuquejo são beneficiadas pelo fato de a escola ser pequena. Comparando sua atuação nas escolas Elmira Figueira e Camilo Cuquejo, ela diz: *“A turma maior que eu fico é o 4º ano, tem 13 alunos. Então, você consegue desenvolver com muito mais atividades do que numa escola maior. Aproveita muito mais.”* Também em relação à educação infantil, ela faz análise semelhante: *“Tem turma que eu fico, por exemplo, o Pré II, que tem 7 alunos. É como se fosse aula particular. Aí, a gente consegue dar atenção muito maior para cada um. Você consegue se direcionar mais.”*

No final de 2016, por não ter podido permanecer na Camilo como diretora adjunta, ela teve a oportunidade de ir para outra escola, a escola de origem. Perguntada, então, sobre as razões de permanecer na escola, ela destaca o fato de a escola ser pequena, com menos alunos e menos funcionários, o que, segundo ela, favorece o relacionamento: *“Algumas coisas a gente repensa, distância, no meu caso. Eu moro em Campo Grande²¹, eu pego, às vezes, duas ou três conduções, dependendo do ônibus que for. Então, assim ... muito mais distante para mim. Antes eu pegava uma condução só, descia na Rodovia Rio Santos e já ficava por ali. Então, assim, o convívio diário você percebe que você conseguiu e está com mais contato com o outro.”*

Para a professora A, parece que o relacionamento mais próximo com os alunos, com os colegas, e com os demais funcionários lhe permite pensar em processos pedagógicos, no sentido que Franco (2012) dá ao termo. Assim, ela associa o ambiente mais íntimo da Camilo Cuquejo à possibilidade de se reunir com os colegas e pensar em uma atuação mais planejada: *“Questionar algumas coisas a respeito do que a gente pode melhorar nesse ambiente. Então, a gente tem esse contato muito grande na escola. Na Elmira, onde eu estava, a gente não tinha nem tempo de fazer uma reunião rápida. A nossa correria era tanta, que a gente não tinha tempo. Eu acho que esse contato é favorável, do lidar do dia a dia ... o nosso cansaço diário vai amenizando.”*

PROFESSORA B

A professora B tem uma longa carreira no magistério, e experiência docente em uma escola que ela considera, de fato, rural (poderíamos dizer, do campo). Esta experiência fez com que ela tivesse de mudar sua estratégia de aula: *“Então, lá, eu tive que mudar totalmente as minhas estratégias. [...] Porque a vivência deles é o quê? Terra! Terra, eles se interessam, assim, por uma aula. Só assim, por ciência da natureza, é o que bomba, entendeu?”* Contrapondo o interesse dos alunos pelas aulas de Ciências, a professora destaca o desinteresse deles pelas aulas de Português e Matemática (*“Agora, o Português e a Matemática, eles já ...”*), e especula: *“Estudar isso para quê? Eu vou ser roceiro que nem o meu pai.”*

A professora B, ao mesmo tempo em que reconhece o conhecimento que os alunos da escola Taciano Basílio têm da sua própria realidade: *“... tem um ponto que eles dão uma aula de ciências da natureza porque é a vivência deles, né?”,* não se exime de querer estender o horizonte profissional destes alunos, de fazê-los desejar ir mais longe: *“Hã? Que roceiro, vamos ser veterinário!”*.

²⁰ São professoras que ficam na sala de aula com as turmas, no dia do planejamento das professoras regentes de turma.

²¹ Bairro do município do Rio de Janeiro.

Comparando os alunos da Camilo Cuquejo com os alunos da Taciano Basílio, a professora diz: “Aqui já não, aqui eles já pensam em ser professora, médico”.

Ao ser perguntada se achava necessária uma capacitação para atuar em escolas consideradas de área rural (pergunta 11), ela respondeu afirmativamente: “Acho muito importante, sabe por quê? Porque quando uma pessoa tá acostumada só com a escola urbana, e ela chega na rural, ela quer implementar aquilo da urbana que não é o mundo deles.” E recordou-se de uma situação: “Lembro de uma professora que chegou lá, na escola da serra, ela nunca tinha trabalhado, né, na área rural. Aí, ela tinha que fazer uma apresentação de música, mas aí, sabe, né? Rural é só música de forró, sertanejo, raiz mesmo, que tem música que você só escuta lá mesmo. Você diz: ‘De onde eles tiram aquela música?’ Aí a professora chegou e falou: ‘Quê isso? Eles não têm que cantar essas músicas, não.’ Ela queria montar um funk. Nunca eles tinham ouvido um funk.”

O que é importante observar é que a professora B percebe as diferenças entre os alunos, no caso, de uma escola que ela considera, de fato, como uma escola rural - uma escola do campo - e uma escola localizada em área rural, mas que não é escola do campo. E esta diferença mostra a ela que as estratégias de aula têm de ser distintas, respeitando o universo cultural dos alunos.

Um aspecto particular desta professora é o carinho, o afeto e a atenção associados ao magistério e à possibilidade de aprender. Sobre a sua experiência no magistério (que é longa) ela diz:

*“Mas acho assim, a vida do professor, vou falar por mim: todo ano você tem uma turma diferente, alunos diferentes, são atitudes diferentes, né? E, a cada ano que se passa, os alunos estão mais violentos, não respeitam mais o professor, você tem mais trabalho em sala de aula. Por outro lado, esses alunos são violentos, são carentes, sabe? Porque se você senta, conversa, eles se desmancham, entende? [...] Acho que hoje em dia a profissão de professor, ela é mais para psicólogo, para mãe, para pai, entende? **O afeto**, entendeu? É difícil, e para o professor, porque muitas vezes o professor já chega na sala de aula já com os seus problemas lá fora, e quando chega já tem aqueles alunos que estão querendo infernizar o seu dia, né? Que não pára, mexe aqui, mexe ali, xinga lá, mas só que ... assim... Eu acho que o professor hoje em dia, para querer essa profissão, ele tem que amar essa profissão, entendeu? Para poder ele ser professor. Porque ser professor ficou muito difícil. Porque tem horas que você perde a paciência, entendeu? Porque o aluno, eles chegam na sala de aula sem educação nenhuma. Então o professor, ele tem que ficar moldando aquele aluno, e é um trabalho, porque hoje em dia a família não está presente, ela está muito ausente mesmo entendeu? [...] Você atura o aluno rebelde, mas, ao mesmo tempo que você tem que aturar ele **você tem que ser carinhosa com ele, paciente, para você poder transmitir o seu conteúdo, para ver se ele pega alguma coisa, né?** E outra é motivá-lo para mostrar que ele é bom. É ... tá difícil” (grifos nossos).*

Perguntada sobre sua atuação em sala de aula (pergunta 23), a professora B declara ter duas estratégias de ensino para o 3º ano de escolaridade diante de dificuldades percebidas em determinados alunos: “Eu tenho sete alunos que é ... eu percebi no início do ano que eles não sabiam escrever o próprio nome. No começo do

ano, mas, hoje, graças a Deus, eles já sabem escrever o nome direitinho. Mas, mesmo assim, eles têm muitas dificuldades, não reconhecem o alfabeto todo. Até as vogais ... sabe, assim, a sequência 'a, e, i, o, u', mas não identificam, nem o som." [...] "Então, é assim: eu faço um nível 3º ano para uns, e outro para nível de alfabetização mesmo. Faço plano bem diferenciado, entendeu?"

PROFESSORA C

A professora C é a que está há mais tempo na Camilo Cuquejo (oito anos) dos treze que tem no magistério. Quando perguntada sobre se teve de mudar alguma prática para dar aulas naquela localidade (pergunta 8), a professora C destacou a necessidade de o professor estar atento às singularidades dos alunos para ensinar bem: *"Olha, é ... a gente sabe que, para você fazer um bom trabalho, você tem que prestar atenção nas particularidades do aluno que você tá pegando a cada ano, é uma coisa nova."* Mas não deixou de ressaltar uma diferença que percebeu nos alunos da própria Camilo Cuquejo: *"o aluno de escola rural, eu posso dizer para você que, oito anos atrás, que eu entrei aqui, era de um jeito, hoje está totalmente diferente."*

Sobre este aspecto, a professora C parece confirmar o que já havia indicado a professora B sobre a presença de alunos do bairro Leandro (segundo esta última, uma comunidade violenta) na Camilo Cuquejo: *"aqui a gente tem duas realidades: a realidade da área urbana, e quem é daqui do bairro."*

No entanto, embora ela tenha percebido a origem dual dos alunos, ela tenta adaptar seu trabalho a estas duas realidades: *"A metodologia, você já busca tentando adequar à realidade deles"*. Por ser professora "de sala de leitura", ela exemplifica: *"... por exemplo, eu vou trabalhar textos [...] já me deparei com livros que tinha lá escrito, falando em quadras. Aqui, na zona rural, não adianta você falar em quadras, lotes, porque você não vai encontrar isso aqui não, não é a realidade deles. É claro que você tem que trabalhar também, mas de outra forma, tentando trazer para a realidade deles."* Para ela, *"deveria ter um currículo específico para a escola rural"*.

Se os livros, que são distribuídos pelo Ministério da Educação às escolas, ela considera *"totalmente fora da realidade deles, fora do contexto"*, o Projeto Político-Pedagógico/PPP da escola, na sua opinião, atende, de certa forma, as necessidades dela, escola.

Ela avalia que o PPP não é um documento rígido: *"A cada ano, a gente modifica ele, não é um documento de gaveta."* Ela afirma que os temas a serem trabalhados com os alunos são sempre temas contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA. E exemplifica, dizendo que, em 2016, houve muitos casos de crianças agressivas, e os professores sentiram a necessidade da presença dos pais na escola, o que se tornou um tema a ser trabalhado no ano seguinte: *"A gente tenta adequar o nosso PPP pra gente poder trabalhar [...] pra que a gente consiga trazer a questão da família para a escola. Trabalhar com as crianças a questão dos direitos e deveres, abordar ali também a agressividade, a questão da gentileza, isso tudo a gente vai tentando amarrar tudo de uma forma que você consiga trabalhar isso tudo durante o ano"*.

Ao ser perguntada se as atividades realizadas na Camilo Cuquejo atendiam as necessidades da comunidade (pergunta 20), ela responde afirmativamente, mas mostrando as limitações no atendimento por parte da Secretaria Municipal de Educação, e os impedimentos da própria família, no caso de um aluno com necessidades especiais: *"Por exemplo, às vezes a gente já teve o apoio da Secretaria de Educação e Cultura enquanto disponibiliza ... esse psicólogo vem aqui uma, duas, três vezes, é pouco, mas que ele encaminha. Mas aí a gente bate de frente com esse responsável. Que, por exemplo, a família tem que levar, a criança tem o direito, a gente sabe do atendimento na parte da saúde, e a gente não tem resposta da família. Assim, normalmente tem*

todas as desculpas do mundo, e um aluno que poderia ter passado pelo neurologista, que poderia ter um laudo, a gente poderia ter um auxílio, que poderia estar indo para o CEMAI²², por exemplo, que tem esse atendimento com alunos com necessidades especiais. Mas a família, por sua vez, vai enrolando, enrolando, dizendo: ‘Eu vou fazer, eu vou fazer’, e a gente em cima e nunca faz”.

Perguntada sobre se a Camilo Cuquejo era menos favorecida em relação a outras escolas do município por estar situada em uma área distante (pergunta 21), a professora C respondeu afirmativamente, exemplificando com a mesma situação anterior: *“Nós temos alunos que precisam de atendimento específico, no caso fonoaudióloga e psicóloga. Demora muito a chegar aqui. Porque a desculpa é a mesma: ‘Olha, ah ... não tinha condução, é difícil a gente chegar, porque é difícil acesso, é isso, é aquilo’. Sempre tem uma desculpa.”* Neste caso, a professora está mostrando que a distância da escola em relação ao centro urbano limita o atendimento por parte da Secretaria de Educação. Mas também, pelo lado das famílias, o difícil acesso impede um maior contato com os professores. Nas palavras da professora: *“A dificuldade, assim, dos pais, também ... sempre tem aquela desculpa. Eu preciso conversar com o pai, eu mando o bilhete pedindo para o pai vir. O pai sempre dá aquela desculpa de ‘Olha, não tem condução, como é que eu vou chegar na escola para conversar com você?’”*

Por ser professora articuladora, “de sala de leitura”, a professora C tem contatos descontinuados com as turmas (*“Pego 4 turmas por semana.”*), mas isto não a impede de trabalhar em conjunto com a outra professora articuladora (professora A): *“A gente prepara, eu e a outra articuladora, a gente prepara a aula ...”*; e com as professoras regentes: *“É assim, nas outras turmas a gente trabalha com o planejamento da professora de sala de aula regente. O professor de sala prepara a aula, é o que eu falei, a gente troca figurinha ...”*

Perguntada sobre se utilizava livros que a Prefeitura fornecia ou se pesquisava em casa (por conta própria), a professora C respondeu que preparava a aula pesquisando em casa e exemplificou: *“... eles só deram o tema, eles lançaram o tema, por exemplo, é, bimestre passado [3º bimestre] foi folclore. E ficou legal, porque, realmente, mês de outubro a gente trabalha tudo da questão da cultura do folclore. Para este bimestre, já são poemas.”*

Para ela, a permanência na E.E.M. Camilo Cuquejo se justifica (pergunta 22) porque, para ela, a escola ser pequena é uma vantagem, tal como pensa sua colega professora A: *“... porque você conversa, você troca experiências, o professor tá aqui do seu lado. As vezes, trocando experiências com você, ele tá te ajudando na sua prática.”* E ela também reconhece que seu trabalho auxilia a professora regente: *“Eu também contribuo. Por mais que eu seja articuladora, que elas preparem a aula, a gente também contribui para o trabalho, tanto eu quanto a outra articuladora.”*

PROFESSORA D

Para a professora D, o fato de a escola Camilo Cuquejo estar localizada em uma área rural é um dos motivos pelos quais ela permanece na escola, uma vez que considera que as comunidades dessas áreas *“precisam ser assistidas também”*: *“A gente percebe que, às vezes, a escola de interior, as escolas de zona rural, parecem que passam despercebidas pelos governantes, meio camuflada. Então, eu acho que elas precisam ser valorizadas.”*

Afirmando sua condição de professora, que preza pela qualidade do ensino, ela diz: *“Eu, como professora, eu quero fazer a minha parte. Então, assim, se eu posso dar o meu melhor em uma escola de zona rural, eu quero dar o meu melhor aqui”.*

²²

Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado.

No que se refere aos benefícios que uma escola pequena pode trazer para o ensino, a professora D parece concordar com a professora A: *“Por ser uma escola menor, por ter menos alunos, consigo render muito mais”*.

Mas, diferentemente das professoras A e C, ela não reconhece que a menor dimensão da Camilo Cuquejo favoreça momentos significativos de troca de experiências: *“Então, assim, os momentos que a gente tem mesmo são nas reuniões pedagógicas, que é muito limitado o tempo, e, na realidade, nos Conselhos de Classe. Neles, a gente fala mais a questão de nota de aluno, avaliação, mas, para a troca de idéias, praticamente não”*.

Tendo concluído o curso de Formação de Professores em 1997, e, perguntada se o curso havia lhe ajudado para dar aulas na Camilo Cuquejo (pergunta 7), ela avalia que o trabalho cotidiano ensina muito mais o professor: *“Eu acho que a gente aprende mais quando a gente está em sala de aula. Assim, claro que tudo o que a gente aprende no curso, vamos dizer assim, na parte do curso, é válido. Mas eu acho que o dia a dia te ensina muito, muito mais que uma sala acadêmica.”* Porque, segundo ela, uma vez que um aluno não aprende do mesmo modo que o outro: *“Então, assim, a gente aprende, né?”*

Para ela, cada ano representa um desafio, pois *“uma turma nunca é igual a outra.”* Desse modo, ela julga que o dia a dia ensina muito o professor em relação às suas práticas: *“A minha turma, por exemplo, desse ano, é uma turma que eu considero muito fraca. Eu peguei um 4º ano, eu precisei consolidar a alfabetização ainda, assim de alunos que iniciaram o ano bem, escrevendo o nome direito e completo. Foi um ano para mim que foi diferenciado pelo fato de estar alfabetizando um 4º ano ainda.”*

Para ensinar bem, ela opta por usar estratégias diferentes de ensino: *“Eu gosto muito da questão lúdica, então, assim, eu gosto dos brinquedos, dos jogos, das atividades diferenciadas. Eu acho que prende mais a atenção do aluno do que simplesmente quadro e folhinha. Então, assim, eu procuro atividades de uma forma assim que use jogos, que use brinquedos, que eu use estratégias diferentes que chamam a atenção, que esses alunos podem já estar cansados de alguma forma de só folhinha, folhinha, e não conseguir”*.

No que se refere à relação com a comunidade (pergunta 20), ele considera que o fato de a escola ser de difícil acesso prejudica a participação dos pais quanto à vida escolar dos filhos. Ao relatar que ainda permanece com provas de alunos do primeiro bimestre (quando já estavam indo para o quarto), ela confia: *“... por alguns pais, dá a sensação de que não se preocupa.”*

PROFESSORA E

A professora E, moradora do centro de Itaguaí, escolheu lecionar na Camilo Cuquejo, onde está há cinco anos, porque, dentre as escolas de difícil acesso, era uma que ela já conhecia.

Embora a professora não tivesse feito um curso, uma formação específica, para atuar na Camilo Cuquejo (pergunta 9), ela manifesta o desejo de ver uma horta na escola, porque ressalta que os alunos vivem em uma área rural (*“As crianças são dessa região, né? [...] o mundo deles é aqui.”*). Assim, para ela, é necessária e importante uma formação específica para o professor para que possa falar com os alunos sobre os animais, sobre as plantações.

Neste sentido, a professora E acha que se deve adaptar o currículo para atender a realidade das crianças (pergunta 14): *“Eu acho que deveria mudar um pouco isso, voltar mais para a parte agrícola, entendeu?, a realidade das crianças, dos pais das crianças.”*

Questionada sobre se considera a Camilo Cuquejo menos favorecida pelo poder público municipal por estar localizada em local distante do centro, ela responde afirmativamente, dizendo que ali não se tem acesso à internet. E que isto constitui uma diferença em relação a outras escolas, porque as professoras devem fazer o planejamento de suas aulas no local de trabalho, mas, na verdade, o que acontece é que o planejamento das aulas tem de ser feito em casa: *“Nós temos que trabalhar em casa”*.

Quanto a sua atuação em sala de aula (pergunta 23), a professora E declara que se preocupa com os alunos, que tem muito carinho por eles, que os conscientiza, que os incentiva a estudarem dizendo que eles têm capacidade, que podem fazer uma faculdade. Quanto ao incentivo, a professora revela que premia os alunos para motivá-los: *“... o que eu posso passar de melhor, incentivar ... até na premiação eu dou premiação para eles; assim, como fator motivacional.”* Do seu ponto de vista os pais de alunos de escola particular incentivam os filhos, mas os pais dos alunos da Camilo Cuquejo *“não têm essa mentalidade, na sua maioria, então eu procuro trabalhar com eles assim. Então, na medida que eu posso, eu presenteio, às vezes, com um presentinho com alguma coisa, assim, simples.”*

PROFESSORA F

A professora F começou a trabalhar na E.E.M. Camilo Cuquejo para completar seus tempos de aula, uma vez que, na E.E.M. Mazomba Dr. Jorge Abrahão, só conseguia dar quatro tempos. Na Jorge Abrahão, ela lecionou para uma turma do segundo segmento, enquanto na Camilo lecionou para turmas do primeiro segmento. Ambas as escolas foram as primeiras escolas em sua carreira no magistério público, de cinco anos e meio, à época da pesquisa.

Perguntada sobre se teve que mudar alguma prática para dar aulas na Camilo, respondeu negativamente porque ela fazia distinção entre as práticas, na Jorge Abrahão e na Camilo: *“uma não interferiu na outra porque eu me propus a fazer duas coisas diferentes.”* Como professora de Educação Física, relata que, na Camilo, ela se permite ser mais infantil, fantasiar, brincar, “fazer bobeira”, principalmente *“com os pequenininhos”*. Na Jorge Abrahão, embora ela, às vezes, “faça bobeira”, seu comportamento é outro.

A professora revela que foi difícil dar aulas para uma turma de adolescentes, ela, uma professora recém-chegada em escola pública: *“É, assim, eu meio que aprendi a dar aula na escola na marra, né?”* Mas afirma que o que a faz, de fato, mudar sua prática é o dia a dia: *“é ver o que acertou um dia, tentar melhorar para o outro, ver o que errou, tentar acertar. É fazer uma autoavaliação, e isso eu faço muito...”*

No que se refere ao planejamento, ela declara fazer alterações também: *“... eu tento seguir o planejamento. Só que isso - eu não sei se é com qualquer professor - eu monto um planejamento, lá na hora, vejo o comportamento das crianças, e percebo que elas estão receptivas ao que vou dar, ou não, eu mudo na hora, entendeu?”*

Perguntada sobre se havia espaços de discussões para as práticas realizadas em sala de aula (pergunta 15), a professora F menciona uma inovação implantada pela Secretaria de Educação de Itaguaí em 2018: o Centro de Estudos²³. Ela informa que, na Camilo Cuquejo, esta atividade acontece no laboratório de informática²⁴, mas ela não

²³ O Centro de Estudos é um horário determinado em um dia de semana determinado (de 10 às 12h às 5ª feiras) para realização de estudos e debate sobre os assuntos da escola pelos professores da Educação Infantil e do 1º segmento do Ensino Fundamental das escolas do município de Itaguaí.

²⁴ Por não existir sala de professores na Camilo Cuquejo, o planejamento das aulas é feito em locais adaptados pelas professoras: no laboratório de informática, no refeitório, na própria sala de aula, em casa.

participa porque não é seu dia de dar aulas na escola. Embora ela acredite que esta atividade aconteça, para ela, a troca de experiência ocorre nos conselhos de classe, ou quando as professoras conseguem se reunir para tomar café da manhã, para almoçar.

Ao ser questionada se considerava a Camilo Cuquejo uma escola menos favorecida pelo poder público municipal, por estar localizada em área distante do centro, a professora F não teve hesitação em responder: *“Isso aí eu respondo de olho fechado. Em menos de um segundo, com certeza!”* Ela denuncia que as demandas da Camilo à Secretaria de Educação não são atendidas com presteza, às vezes nem são atendidas: *“As vezes não chega. O roçado do gramado aqui da frente quem faz é o pai de aluno, porque se a gente ficar esperando pela infraestrutura não vai.”* Outro exemplo da pouca importância dada pela Secretaria de Educação a Camilo, que a professora F aponta, é a pouca divulgação das atividades da Camilo na rede social da Secretaria: *“Coisa simples que eu reparo. Por exemplo, em uma rede social da Secretaria de Educação e Cultura, é ... sempre tem eventos, foto de qualquer escola. Da Camilo é difícil aparecer.”* Ainda que tenha sido postada nesta rede social uma aula que ela deu sobre o folclore, após ter sido postada pelo diretor da Camilo na página da escola em uma rede social, ela reconhece: *“Foi uma das pouquinhas, raras coisas que eu vi a Secretaria de Educação e Cultura postar a respeito da escola”*.

Por ter sido entrevistada em julho de 2018²⁵, quando a ameaça de fechamento da escola já havia sido afastada por mobilização do Ministério Público e da comunidade escolar, a professora F tem lembranças recentes das medidas punitivas da Secretaria de Educação: *“E depois que a gente passou pelo processo de evitar o fechamento da escola, e aí a Secretaria de Educação vem com uma série de coisas para minar a escola de todas as formas. É ... o quadro de professores, se eu não me engano, de doze, ficou resumido a cinco. A gente só tem um funcionário por setor.”*

Mas também tem lembranças muito nítidas das reações das professoras: *“Mas a gente se uniu muito, a gente ficou muito forte”*.

São as relações entre as pessoas que fazem a professora F permanecer na escola: *“É ... são as pessoas, todas as pessoas que passaram ali, desde o início, é ... eu dei muita sorte, muita sorte. Eu nunca tive problema com ninguém ali naquela escola, desde a direção até o auxiliar de limpeza ... ninguém. Todo mundo que passou ali a gente se deu super bem. Os professores ali sempre se deram super bem.”*

Ela se considera muito querida pelos alunos e avalia que eles adoram as aulas de Educação Física, a ponto de ela usar sua aula para impor disciplina aos alunos: *“Se não se comportam - a gente tem essa relação aberta eu com as professoras - é um caminho de tentar pôr um pouco de disciplina. Falar que vai ficar sem aula de Educação Física, isso para eles é a morte”*.

²⁵

A entrevista, como já havia sido informado, foi feita por aplicativo (*whatsapp*).

V CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este estudo das práticas docentes, realizadas na E. E. M. Camilo Cuquejo, tínhamos em mente como seria trabalhar em uma escola com estas características, uma escola situada no meio rural do município de Itaguaí - RJ.

Ao conhecer de perto a realidade dela, com a leitura do PPP da escola e com as entrevistas feitas com as professoras, foi observado que nesta escola as professoras realizam práticas que afirmamos serem práticas pedagógicas, na perspectiva dos estudos de Franco (2008, 2016 e 2018).

Desse modo, as professoras mostraram que são conhecedoras do contexto em que a escola está inserida, têm uma interpretação dos acontecimentos que ocorrem nela e fazem um esforço reflexivo para realizar um trabalho que resulte em conteúdos significativos para seus alunos.

Parte das professoras neste estudo, embora não conseguissem qualificar as práticas docentes de suas próprias professoras como práticas pedagógicas, revelaram que foram profundamente afetadas por elas. No resgate de suas memórias, lembram-se de ações de professoras que foram realizadas para atender suas necessidades como alunas, ações carregadas de intencionalidade que visavam à superação de suas dificuldades.

As práticas pedagógicas também se mostraram na hora do planejamento das professoras, que, mesmo não tendo um local adequado para realizá-lo, fazem-no para reelaborarem as atividades de forma a atender as especificidades de seus alunos.

As práticas pedagógicas também se mostraram na elaboração do PPP da escola, que, de acordo com uma professora, sempre é revisto, reformulado para atender as necessidades da escola e da comunidade escolar: ele é vivo, estando em constante movimento para atender uma realidade que existe e não se constituir uma utopia; deste modo o projeto da escola está carregado de intencionalidade.

Esta escola esteve a ponto de ser fechada em 2017. O que não pôde ser reproduzido aqui foi a tristeza nas falas das professoras com essa possibilidade. Contudo, no ano seguinte, constatamos a força que elas ainda tinham depois de vencer mais uma batalha.

Sabemos que as práticas do professor são o resultado do acúmulo das experiências que ele teve ao longo da vida, em diferentes espaços, experiências pessoais e profissionais.

Ter ações reflexivas, ter a vigilância crítica sobre a aprendizagem de seus alunos, respeitar suas singularidades, foram o que as professoras nos revelaram neste estudo: as professoras desta unidade escolar mostraram não apenas reproduzir conteúdo, uma vez que não estão alheias aos problemas e dificuldades de seus alunos, procurando conhecê-los para, quando for necessário, encaminhá-los aos órgãos competentes para um atendimento especializado.

Este estudo revelou que as professoras, com todas as dificuldades que a carreira do magistério traz para quem a escolhe, com toda a desvalorização social que o poder público expressa em inúmeras decisões que a envolve, exercem um trabalho digno, acreditando que podem fazer a diferença com suas ações.

No que se refere a mim, como orientador educacional, este estudo possibilitou a reflexão sobre as práticas pedagógicas. O levantamento da bibliografia e a leitura dos textos selecionados para este trabalho me permitiram fazer a distinção entre diferentes práticas dos professores. Percebi que os termos prática docente, prática educativa e prática pedagógica não são sinônimos, mas são carregados de significados que me auxiliaram a diferenciar as ações dos docentes no exercício do seu trabalho.

Refletir sobre a ação dos professores me levou a refletir também sobre a minha própria atuação como profissional da educação, tendo chegado à conclusão de que devo orientar minhas ações para que o professor veja que pode adaptar o conteúdo do que ensina para que o aluno tenha aprendizagens significativas, recusando-se a ser mero reprodutor de conteúdos.

VI-REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALMEIDA, José Luís Vieira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere; OLIVEIRA, Edilson Moreira de. **Mediação pedagógica: dos limites da lógica formal à necessidade da lógica dialética no processo ensino-aprendizagem**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião da ANPEd, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

ALVES, Rubem. O Preparo do Educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O educador: Vida e Morte**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O educador: Vida e Morte**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Lei nº 11. 738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Programa Novo Mais Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>> acessado em: 05/08/2018

CALDEIRA, A.M.S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CARABETTA JÚNIOR, Valter. Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, vol.34, n.4, p. 580-586, 2010.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p.47-63, maio 1996.

_____. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

_____. Bernard Charlot: "O conflito nasce quando o professor não ensina". Revista Nova Escola. 01 de outubro de 2006. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/871/bernard-charlot-o-conflito-nasce-quando-o-professor-nao-ensina>> acesso em: 15/07/2018

_____. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010.

ESCOLAS. **Rio de Janeiro – Itaguaí-RJ.** Disponível em: <<https://www.escol.as/cidades/3204-itaguaui>> Acessado em 28/04/2019

FRANCO, Maria Amélia do Rosário S. **Pedagogia como ciência da educação.** 2ª ed. Rev. Ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia e Prática docente.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v, 41, n. 3, p. 601 -614, jun./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>> acesso em : 15/01/2017

_____. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on- line), Brasília, v.97, n.247, p.534-551, set/dez 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>> acesso em 27/11/2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50ª ed. Rev. e Atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

ITAGUAI. Lei nº 3,324 de junho de 2015. **Institui o Plano Municipal de Educação.** Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documents/20184/174657/Itaguaui_Lei_3.324_15_Plano_Municipal_de_Educacao.pdf> acessado em: 28/04/2019.

MACENHAN, Camila *et al.* Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 505-525, maio/agosto. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/8738/5156>> acesso em: 15/01/2017.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração.** Catalão: UFG, 2011. Disponível em <https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf> acesso em: 15/07/2018.

PINHEIRO, Tatiana. O pesquisador francês investiga na prática como os alunos se relacionam com o saber. **Revista Nova Escola**. 01 de junho de 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/543/bernard-charlot-ensinar-com-significado-para-mobilizar-os-alunos>> acesso em: 15/07/2018.

REVISTA NOVA ESCOLA. 2010 Disponível e: <<https://novaescola.org.br/conteudo/444/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura>> acessado em: 17/05/2018.

SANTIAGO, Eliete e BATISTA NETO, Jose. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016.

SILVA, Edileuza Fernandes da. **A prática pedagógica de professoras da educação básica: entre a criação e a imitação**. Trabalho apresentado na 30ª Reunião da ANPEd, 2007.

STANO, Rita de Cassia M.T. O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 275-290, jul./set. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ANEXOS

ANEXO A- Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

INSTITUTO DE AGRONOMIA

Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – Mestrado

QUESTIONÁRIO

INFORMAÇÕES PESSOAIS

I – IDENTIFICAÇÃO

01. Sexo:

Feminino (); Masculino ()

02. Idade:

18 a 25 anos ()

26 a 33 anos ()

34 a 41 anos ()

42 a 49 anos ()

50 ou mais ()

03. Estado civil:

Casado(a) ()

Solteiro(a) ()

Divorciado(a) ()

Outro (), Qual _____

04. Você tem filhos?

Não ()

Sim ()

II – ESCOLARIDADE FAMILIAR E PESSOAL

05. Escolaridade dos pais e cônjuges:

	Pai	Mãe	Cônjuge
Nunca foi à escola			
Ensino Fundamental incompleto			
Ensino Fundamental completo			
Ensino Médio			
Superior incompleto			
Superior completo			
Pós-graduado			

06. Profissão:

Pai: _____

Mãe: _____

Cônjuge: _____

07. Tipo de escola que você estudou:

	Pública	Particular	Outro tipo, qual
Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)			
Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)			
Ensino Médio			
Educação Superior			

08. O salário que você ganha é suficiente para sua manutenção e de sua família?

Sim ()

Não (), caso não, relacione abaixo o que complementa os seus rendimentos:

09. O que faz com mais frequência em seu tempo livre (marque apenas duas opções)?

Atividades de lazer ()

Atividades esportivas ()

Atividades culturais ()

Atividades turísticas ()

Atividades religiosas ()

Outras atividades (), Quais _____

III – INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

10. Formação Acadêmica:

Nível Curso Ano de conclusão _____

Médio _____

Graduação _____

Cursando graduação _____

Especialização _____

Cursando Especialização _____

Mestrado _____

Cursando Mestrado _____

Doutorado _____

Cursando Doutorado _____

11. Formação continuada:

Marque o item que esclarece seu nível de participação em programas de formação continuada:

Nunca participou ()

Não participa há bastante tempo ()

Participou recentemente ()

Participa atualmente ()

12. Experiência profissional Tempo de atuação no magistério (em anos)

13. Tempo de atuação na escola E. E. M. Camilo Cuquejo

14. Você trabalha em outra instituição além desta?

Sim () Onde? _____

Não ()

16. Regime de trabalho:

01 turno ()

02 turnos ()

03 turnos ()

Obrigado!

ANEXO B- Roteiro de Entrevista – Professores



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – Mestrado

Roteiro de Entrevista – Professores

Identificação:

Nome ou pseudônimo: _____

Naturalidade: _____

Formação

Acadêmica: _____

Entrevista

1. Por que você escolheu ser professor (a)?
2. Algum professor (a) influenciou na sua escolha?
3. Sua família influenciou nessa escolha?
4. Você já trabalhou em outra escola além da E.E.M. Camilo Cuquejo?
5. Como você chegou a essa Escola? Você mesmo (a) escolheu vir trabalhar aqui ?
6. Você acha que a sua vivência quando era estudante (tempo de escola e não graduação) influencia as suas ações?
7. O que você estudou na sua formação (curso Normal; de Formação de Professores; ou graduação)a/o ajudou a dar aulas na E.E. M. Camilo Cuquejo?
8. Você teve que mudar alguma prática sua para dar aulas nessa localidade?
9. Você teve alguma capacitação específica para dar aula nessa escola?
10. Você faria algum curso, ou faria uma formação específica para atuar nessa escola, caso lhe fosse oferecido?

11. Você acha necessária uma capacitação ou formação específica para atuar em escolas consideradas de área rural como essa Unidade escolar?
12. Você vê alguma diferença entre dar aula nessa escola, que é em área rural, e dar aula em escolas de área urbana?
13. Você acha que a matriz curricular ou o currículo é apropriado para a realidade dessa Unidade Escolar?
14. Você, como professor (a), acha necessário realizar alguma prática diferenciada para adaptar o currículo para essa escola?
15. Há espaços de discussões para as práticas realizadas em sala de aula?
16. Onde você realiza o planejamento das suas aulas?
17. Você considera esse(s) lugar(es) o(s) mais adequado(s) para planejamento?
18. Você acha que o Projeto Político Pedagógico dessa unidade escolar atende as necessidades dela?
19. Para você o PPP da escola deveria ser reformulado?
20. As atividades realizadas nessa Unidade Escolar atendem as necessidades da comunidade?
21. Você acha que essa Unidade Escolar é menos favorecida em relação a outras escolas do município por ser situada em uma área distante?
22. Conte os motivos que contribuem para sua permanência nessa escola.
23. Como é a sua atuação em sala de aula?

Obrigado!

ANEXO C_ Resolução ° 066 de 16 de Novembro de 2017



Governo do Estado do Rio de Janeiro
PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAGUAÍ
Secretaria Municipal de Educação
Gabinete da Secretária

RESOLUÇÃO N.º 066 DE 16 DE NOVEMBRO DE 2017.

Aprovada pelo Conselho Municipal de Educação

Dispõe sobre a suspensão temporária das atividades de Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino.

Considerando que é dever do Poder Público Municipal ofertar educação pública de qualidade, conforme dispõe o artigo 206, VII da Constituição Federal.

Considerando que compete ao Município organizar as instituições de seu Sistema de Ensino, consoante o artigo 11, da Lei n.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), através da Secretaria Municipal de Educação, nos termos do artigo 9º da Lei Municipal n.º 2.662/08.

Considerando a necessidade de aproveitar eficientemente as Unidades Escolares da rede municipal de ensino.

Considerando a necessidade de adequar o orçamento às receitas municipais, em observância ao Princípio da Eficiência, previsto no artigo 37 da Constituição Federal.

A Secretária Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, conferidas pela Lei n.º 3.280/14.

Resolve:

Art. 1º – Suspender a partir de 1º de janeiro de 2018, pelo prazo de 01 (um) ano, renovável por igual período, as atividades das Unidades Escolares abaixo relacionadas:

I – E. E. M. Santa Rosa;

II – E. E. M. Taciano Basílio;

III – E. E. M. Camilo Cuquejo.

Art. 2º – Aos alunos atualmente matriculados nas escolas elencadas no artigo 1º, do Pré-Escolar ao 4º ano do Ensino Fundamental, residentes do Município de Itaguaí, será disponibilizada vaga na Unidade Escolar da Rede Municipal de Ensino mais próxima de sua residência indicada pela Secretaria Municipal de Educação, conforme relação constante do Anexo I, que integra a presente Resolução.

ANEXO D – Resolução n° 069 de 08 de dezembro de 2017

RESOLUÇÃO Nº 069 DE 08 DE DEZEMBRO DE 2017 REVOGA A RESOLUÇÃO Nº 066 DE 16 DE NOVEMBRO DE 2017

A Secretaria Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, conferidas pela Lei nº 3.280/14.

Resolve:

Art. 1º - Revogar a Resolução nº 066 de 16 de novembro de 2017, publicada na Edição nº 603 do Jornal Oficial do Município, página 22.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Itaguaí, 08 de dezembro de 2017.

(a) **Andréia Cristina Marcello Busatto**

ANEXO E – Lei nº 3.450 de 28 de junho de 2016



LEI Nº 3.450 DE 28 DE JUNHO DE 2016

INCLUI O ART. ART. 23-A NA LEI Nº 1.981 DE 15 DE DEZEMBRO DE 1997, QUE DISPÕE SOBRE O ESTATUTO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER DO MUNICÍPIO DE ITAGUAÍ.

O PREFEITO MUNICIPAL DE ITAGUAÍ - RJ;

Faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu Sanciono a seguinte Lei:

Artigo 1º Fica incluído o Art. 23-A na Lei 1.981 de 15 de dezembro de 1997, com a seguinte redação:

“Art. 23-A. A ampliação definitiva de jornada de trabalho consistente na majoração de carga horária dos profissionais de educação, regime previsto nos termos do Art. 206 do Estatuto dos Servidores Municipais, configura faculdade da Administração Pública, havendo interesse público devidamente justificado, disponibilidade orçamentária e expressa anuência do servidor, observará as seguintes regras:

§1º A majoração da carga horária atenderá ao acréscimo proporcional do respectivo vencimento e consectários legais.

§2º A majoração da carga horária de que trata o caput observará o limite máximo porventura estabelecido pela legislação de regência de cada categoria.

§3º O servidor contemplado com a majoração de carga horária incorporará ao seu vencimento 20% (vinte por cento) do respectivo acréscimo por cada atuação ininterrupta de 05 (cinco) anos no regime de ampliação definitiva de carga horária.



CÂMARA MUNICIPAL

Rua Amélia Louzada, 277 - Centro - Itaguaí - RJ - CEP: 23015-180
Fone: (24) 2486.7122 / 2486.7123 - e-mail: camara@itaguai.rj.gov.br




CÂMARA MUNICIPAL

Rua Anália Luiza, 277 - Centro - Itaguai - RJ - CEP: 23015-100
Tel: (021) 2686-1136 / 2686-1136 - www.camaraitaguai.rj.gov.br



§4º O Poder Executivo regulamentará a forma e o prazo de aplicação dos benefícios e adicionais do programa de ampliação de jornada de trabalho estabelecido pela Lei 3.337/15."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

ITAGUAI, 29 de junho de 2015

WESLEY GONÇALVES PEREIRA
PREFEITO

Autoria: Poder Executivo



CÂMARA MUNICIPAL

Rua Anália Luiza, 277 - Centro - Itaguai - RJ - CEP: 23015-100
Tel: (021) 2686-1136 / 2686-1136 - www.camaraitaguai.rj.gov.br

ANEXO F - FOTOS

Fachada da Unidade escolar e o caminho que leva à escola





