

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO

FLÁVIA APARECIDA DOS SANTOS SILVA

A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE  
PROFESSORAS DE CRIANÇAS EM ESCOLAS NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE  
IPIRANGA/PR

PONTA GROSSA  
2023

FLÁVIA APARECIDA DOS SANTOS SILVA

A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE  
PROFESSORAS DE CRIANÇAS EM ESCOLAS NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE  
IPIRANGA/PR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta  
Grossa (UEPG), na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilúcia Antônia de Resende  
Peroza

PONTA GROSSA  
2023

S586 Silva, Flávia Aparecida dos Santos  
Aprendizagem da docência: narrativas autobiográficas de professoras de crianças em escolas no campo do município de Ipiranga/PR / Flávia Aparecida dos Santos Silva. Ponta Grossa, 2023.  
213 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza.

1. Docência - aprendizagem. 2. Educação infantil. 3. Educação - campo. 4. Prática pedagógica. I. Peroza, Marilúcia Antônia de Resende. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.12



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>**TERMO****FLÁVIA APARECIDA DOS SANTOS SILVA****A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS DE CRIANÇAS EM ESCOLAS NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE IPIRANGA/PR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a): Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza - UEPG (Presidente)

Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG

Dra. Maria Antônia de Souza - UTP/PR



Documento assinado eletronicamente por **Simone Regina Manosso Cartaxo, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado**, em 12/12/2023, às 10:07, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Marilucia Antonia de Resende Peroza, Professor(a)**, em 12/12/2023, às 10:08, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Antonia de Souza, Professor(a)**, em 12/12/2023, às 10:25, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1738290** e o código CRC **305C3928**.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão primeiramente a Deus por me guiar durante todo esse processo de crescimento pessoal e com vistas ao social.

Aos meus amados pais Carlos dos Santos e Irene Orlovski dos Santos, que a todo momento me apoiaram, seja com palavras, cuidando da minha filha, enfim, apoiando-me em todos os momentos de dúvidas, incertezas e vitórias.

Ao meu esposo Carlos Leandro Galvão da Silva, que me apoiou em todos os momentos, seja com incentivos, com auxílios e, sempre que possível, me acompanhando nas viagens de minha casa no território rural do município de Ipiranga/PR até o município de Ponta Grossa/PR.

A minha amada filha Isadora Galvão da Silva, a qual, mesmo com seus 7 anos de idade, respeitou meus momentos de estudos, brincando sozinha para a “mamãe estudar”.

A minha querida orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilúcia Antônia de Resende Peroza, a qual na sua “boniteza” (termo utilizado por Paulo Freire) desde o início me acolheu com muito amor, carinho, paciência e respeito; orientou-me de forma gentil, alegre, ética e comprometida, permitindo que eu pudesse produzir o melhor para o momento.

Agradeço imensamente às queridas professoras Doutoras Maria Antônia de Souza, Simone Regina Manosso Cartaxo, Patrícia Correia de Paula Marcoccia e Vania Finholdt Angelo Leite por se disponibilizarem a compor a banca e colaborarem com o aprimoramento desta pesquisa.

Agradeço aos meus colegas de turma pela grande parceria, amizade e companheirismo em todos os momentos.

## RESUMO

A pesquisa tem como objeto a aprendizagem da docência de professoras da Educação Infantil no município de Ipiranga-Paraná/PR. Questiona-se: como se constitui a aprendizagem da docência das professoras de crianças nas escolas no campo do município de Ipiranga/PR? Para responder a esse questionamento, tem como objetivo geral compreender os aspectos que configuram a aprendizagem da docência de professoras de crianças em escolas localizadas no campo de Ipiranga/PR. Os objetivos específicos estabelecidos foram: caracterizar os aspectos referentes à trajetória formativa das professoras de escolas localizadas no campo de Ipiranga que atuam na Educação Infantil; identificar as características do trabalho de professoras de escolas localizadas no campo na Educação Infantil do município; e conhecer os desafios enfrentados pelas professoras do município de Ipiranga no trabalho com a Educação Infantil. A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada por meio do estudo bibliográfico e da produção e análise de dados a partir de narrativas autobiográficas. O estudo considerou as 6 escolas rurais do município de Ipiranga/PR. Com relação aos instrumentos para a geração de dados, foi aplicado questionário via *Google Forms* com questões que delineiam o perfil das 12 professoras de Educação Infantil das escolas rurais. Destas, 3 professoras participaram da segunda etapa, que consistia na produção da narrativa autobiográfica, tratando de suas trajetórias de aprendizagem da docência. Ao final, foram propostas uma roda de conversa e uma entrevista narrativa com as participantes. Subsidiaram as análises Mizukami (2005, 2010), Freire (2023), Arroyo (1999, 2023), Caldart (2002, 2003, 2012), Fernandes e Molina (2004), Souza (2004, 2006, 2008, 2016, 2020, 2022), entre outros. O estudo conclui que a aprendizagem da docência das professoras que atuam com crianças pequenas em escolas localizadas no campo do município de Ipiranga/PR se constitui a partir de relações familiares, sociais e formativas diversas, como casamento, chegada dos filhos, de experiências de vida em que ressaltam atos, como cuidar de irmãos mais novos, ajudar os pais, oportunidades encontradas ao longo da vida e os desafios enfrentados. No aspecto formativo e profissional, assinalam a importância do auxílio de colegas de trabalho mais experientes, encontrar no espaço escolar carinho, dedicação e amparo, bem como na formação inicial e continuada, nas reflexões e nas tomadas de decisões sobre o trabalho docente. Dessa maneira, o estudo traz como contribuição social reflexões e análises referentes a como professoras da Educação Infantil aprendem a ser docentes, objetivando seu reconhecimento social e profissional dentro e fora dos espaços escolares.

**Palavras-chave:** Aprendizagem da Docência. Educação Infantil. Educação do Campo. Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

This research focuses on the teaching learning process of preschool teachers in the municipality of Ipiranga-Paraná/PR, Brazil. The central question is: How does the teaching learning process of teachers working with children unfold in schools in the rural area of Ipiranga/PR? In order to address this question, the general objective is to comprehend the aspects shaping the teaching learning process of preschool teachers in schools located in the rural area of Ipiranga/PR. The specific objectives are: to characterize the aspects related to the formative journey of teachers in rural schools of Ipiranga engaged in Early Childhood Education; to identify the characteristics of the work of teachers in rural schools in Early Childhood Education in the municipality; and to understand the challenges faced by teachers in the municipality of Ipiranga in their work with Early Childhood Education. This qualitative research employed a bibliographical study and the production and analysis of data from autobiographical narratives. The study focused on six rural schools in the municipality of Ipiranga/PR. Data generation instruments included a questionnaire administered via Google Forms, addressing the profiles of the 12 preschool teachers in rural schools. Of these, three teachers participated in the second phase, which involved producing autobiographical narratives about their teaching learning trajectories. Finally, a roundtable discussion and a narrative interview with the participants were proposed. The analyses were informed by scholars such as Mizukami (2005, 2010), Freire (2023), Arroyo (1999, 2023), Caldart (2002, 2003, 2012), Fernandes and Molina (2004), Souza (2004, 2006, 2008, 2016, 2020, 2022), among others. The study concludes that the teaching learning process of preschool teachers working with young children in schools in the rural area of Ipiranga/PR is shaped by diverse familial, social, and formative relationships, such as marriage, the arrival of children, life experiences emphasizing acts like caring for younger siblings, assisting parents, opportunities encountered throughout life, and challenges faced. In terms of formative and professional aspects, the teachers highlight the importance of support from more experienced colleagues, finding care, dedication, and support in the school environment, as well as in initial and ongoing training, reflections, and decision-making in teaching work. In this way, the study contributes to social reflections and analyses regarding how Early Childhood Education teachers learn to be educators, aiming for their social and professional recognition within and beyond school spaces.

**Keywords:** Teaching Learning Process. Early Childhood Education. Rural Education. Pedagogical Practice.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> - Eixos teóricos para a aprendizagem da docência.....	25
<b>QUADRO 2</b> – Temáticas de pesquisas excluídas da análise.....	56
<b>QUADRO 3</b> – Formação inicial das professoras participantes da primeira etapa da pesquisa.....	80
<b>QUADRO 4</b> – Tempo de trabalho docente.....	81
<b>QUADRO 5</b> – Caminhos para a docência.....	83
<b>QUADRO 6</b> – Mulheres do campo.....	84
<b>QUADRO 7</b> - Instituição de formação inicial e conclusão da graduação.....	88
<b>QUADRO 8</b> – Trechos das narrativas que abordam a formação inicial docente.....	88
<b>QUADRO 9</b> - Processo formativo para aprendizagem da docência para o trabalho na Educação Infantil.....	90
<b>QUADRO 10</b> – Vivências no processo formativo.....	91
<b>QUADRO 11</b> – Trabalho em escolas no campo.....	92
<b>QUADRO 12</b> - Vivências do trabalho docente.....	93
<b>QUADRO 13</b> – Desafios para o trabalho em escolas no campo: deslocamento.....	94
<b>QUADRO 14</b> – Trabalho em escolas no campo e urbanas.....	96
<b>QUADRO 15</b> - Desafios no trabalho em escolas no campo em Ipiranga/PR - participantes Professoras Maria, Lívia e Laís.....	99

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b> - Frequência das publicações.....	54
<b>GRÁFICO 2</b> – Pesquisas no território brasileiro.....	55
<b>GRÁFICO 3</b> – Frequência de publicação das pesquisas – etapa de seleção.....	57
<b>GRÁFICO 4</b> – Pesquisas por região brasileira – etapa de seleção.....	57
<b>GRÁFICO 5</b> – Parâmetros de tempo de trabalho docente.....	82

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> - Mapa do município de Ipiranga/PR com limites geográficos.....	42
<b>FIGURA 2</b> – Localização do município de Ipiranga no mapa do estado do Paraná.....	42
<b>FIGURA 3</b> – Mapa do município de Ipiranga/PR com a localização das 6 escolas rurais.....	44
<b>FIGURA 4</b> – Fachada e a frente da Escola de Avencal.....	73
<b>FIGURA 5</b> – Fachada e a frente da Escola de Avencal.....	73
<b>FIGURA 6</b> – Caracterização da Professora Maria.....	74
<b>FIGURA 7</b> – Fachada da Escola de Lustosa.....	75
<b>FIGURA 8</b> – Fachada da Escola de Lustosa.....	75
<b>FIGURA 9</b> – Caracterização da Professora Lúvia.....	76
<b>FIGURA 10</b> – Fachada da Escola São José.....	77
<b>FIGURA 11</b> – Fachada da Escola São José.....	77
<b>FIGURA 12</b> – Caracterização da Professora Laís.....	78
<b>FIGURA 13</b> – Relação entre a caracterização das participantes.....	79
<b>FIGURA 14</b> – Pontos favoráveis do aprender a ser docente das Professoras Maria, Laís e Lúvia (2013).....	100
<b>FIGURA 15</b> – Constituição da aprendizagem da docência das Professoras Maria, Laís e Lúvia (2013).....	101

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara da Educação Básica
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PC	Proposta Curricular
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PR	Paraná
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSS	Processo Seletivo Seriado
RCP	Referencial Curricular do Paraná
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS: MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA.....</b>	<b>12</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>23</b>
1.1 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA .....	23
1.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	32
1.3 O MUNICÍPIO DE IPIRANGA/PR E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DO CAMPO ....	42
<b>CAPÍTULO 2 – OS CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>51</b>
2.1 REVISÃO DE LITERATURA .....	53
2.2 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS.....	59
2.3 TEMPOS DE ANÁLISE DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA .....	67
<b>CAPÍTULO 3 – A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE CRIANÇAS ATUANTES EM ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO .....</b>	<b>70</b>
3.1 MULHERES DO CAMPO, MÃES, PROFESSORAS: AS PARTICIPANTES E SUAS REALIDADES .....	71
3.2 AS TRAJETÓRIAS DE SI DE PROFESSORAS DO CAMPO.....	80
3.3 AS NARRATIVAS DE SI .....	82
3.4 TRAJETÓRIAS INICIAIS NA DOCÊNCIA .....	87
3.5 TRAJETÓRIAS DA DOCÊNCIA NA PRÁTICA .....	91
3.6 CAMINHOS E DESCAMINHOS NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA.....	94
<b>E O MEU APRENDIZADO DOCENTE.....</b>	<b>102</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE B – QUADRO DE COERÊNCIA .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>117</b>

<b>APÊNDICE D – NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS - FOTOS DOS MATERIAIS ENTREGUES PARA AS PROFESSORAS .....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE E – NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS - TEXTOS PROVOCATIVOS INCLUÍDOS NOS MATERIAIS .....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE F – RODA DE CONVERSA .....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE G – ENTREVISTA NARRATIVA.....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE H – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DAS 6 ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE IPIRANGA E SEUS ENTORNOS.....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE H – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DAS 6 ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE IPIRANGA E SEUS ENTORNOS.....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE I – QUADRO DE BUSCA (BUSCA 1).....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE J – QUADRO DE BUSCAS (BUSCA 2) .....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE K – QUADRO DE BUSCAS (BUSCA 2) - PRIMEIRO REFINAMENTO .....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICE L – QUADRO DE BUSCAS (BUSCA 2) - SEGUNDO REFINAMENTO</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICE M – RODA DE CONVERSA – REGISTROS FOTOGRÁFICOS .....</b>	<b>190</b>
<b>ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>198</b>
<b>ANEXO B – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>200</b>
<b>ANEXO C – FOLHA DE ROSTO .....</b>	<b>202</b>
<b>ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>204</b>
<b>ANEXO E – MAPA DO MUNICÍPIO DE IPIRANGA COM A LOCALIZAÇÃO DAS 6 ESCOLAS RURAIS .....</b>	<b>209</b>
<b>ANEXO F – RECORTE 2 DO MAPA DO MUNICÍPIO DE IPIRANGA, PARA MELHOR VISUALIZAÇÃO DAS 6 ESCOLAS RURAIS.....</b>	<b>211</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS: MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA

*“Tudo no mundo começou com um sim.”*

Clarice Lispector

Desde pequena, acompanhei minha mãe em seu trabalho como docente em escolas do território rural do município de Ipiranga/PR, em turmas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, uma vez que somente o Ensino Fundamental era ofertado nas escolas rurais nessa época (década de 90). A oferta da Educação Infantil aconteceu entre 2004 e 2018 nas escolas rurais do município de Ipiranga/PR. Pude, como filha e também como aluna, perceber as dificuldades e alegrias por ela enfrentadas. Minha mãe, nesse período com 3 filhos pequenos, precisava ajudar meu pai a prover o sustento da casa, visto que somente o trabalho de ambos na agricultura familiar não bastava para manter a família. Meus pais possuíam pouca escolaridade e para poder trabalhar como docente minha mãe não encontrou empecilhos, pois na década de 80 o critério exigido para docência no município era possuir o primário completo e aptidão materna para a função.

Minha mãe prestou concurso na rede municipal de Ipiranga/PR na década de 80, recebendo na época em torno de 60% do salário mínimo do referido período. Para poder lecionar, mamãe precisava andar cerca de 8 km por dia a pé ou de bicicleta e, mesmo quando gestante, esse percurso permanecia. Em muitos momentos minha mãe precisou levar consigo, no bagageiro da bicicleta, meu irmão mais velho, que possuía na época menos de 10 anos de idade. Muitas dificuldades climáticas, cansaço – pois, além das aulas, minha mãe também ajudava meu pai na lavoura –, acidentes, enfim, vários percalços enfrentou durante os anos que realizou esse trajeto, pois a dificuldade financeira exigia dela esse grande, e muitas vezes, penoso esforço diário.

No período em que minha mãe estava lecionando, eu e meu outro irmão ficávamos em casa sob os cuidados de nosso pai, ou de minha avó e de minha tia, que cuidavam de nós quando nosso pai estava na lavoura. No decorrer dos anos, mamãe passou a trabalhar em outras escolas rurais mais próximas de nossa casa. Com o tempo, para se manter atuante em sala de aula frente às novas exigências para a docência, precisou realizar o Projeto Logos, um programa do governo federal (ensino à distância) que teve origem em 1976 com o intuito de capacitar a nível de magistério um grande número de professores leigos que atuavam principalmente em escolas rurais. Os estudos eram realizados por meio de materiais impressos e ocorriam avaliações semanais para conclusão dos módulos ofertados (Vale; Goés, 2013). As disciplinas eram voltadas para a prática docente, *“com muitos ensinamentos valiosos para a época, um curso muito bom”* (nas palavras de minha mãe). Mamãe realizou o Projeto na década de 1980 e, após

a sua conclusão, recebeu o certificado do 2º grau, dessa forma, passou a receber seus vencimentos referentes ao salário mínimo da época.

Foram 25 anos atuando em escolas rurais com condições precárias de trabalho: prédios escolares fragilizados – entre os anos de 1990 a 2003 as escolas que possuíam estrutura de madeira, passaram a ser construídas em alvenaria; recursos humanos reduzidos, pois minha mãe atuava em classes multisseriadas, era a zeladora e a cozinheira da instituição de ensino; recursos materiais e pedagógicos escassos; deslocamento até a instituição de ensino somente de bicicleta ou a pé, realizando longos trajetos grávida, levando o filho consigo no bagageiro da bicicleta; enfrentamento de adversidades climáticas; comunidade escolar com problemas diários; falta de reconhecimento com baixíssimo salário, entre tantas outras dificuldades aqui não elencadas. Através de todas essas adversidades, minha mãe, comprometida com a educação e com as crianças que ela ensinou, lecionou e constituiu com muita garra e perseverança sua docência.

Minha trajetória de constituição do desejo de ser docente foi sendo forjada ao vivenciar que minha mãe, em tantas adversidades, lutas e anseios, perseverou em sua profissão de ensinar; assim também fui me identificando com a profissão docente, falando desde pequena para meus pais que seria professora igual a minha mãe. Vivenciei a etapa de ensino de 1ª a 4ª série em uma escola rural do município de Ipiranga/PR. Também realizei trajetos a pé para estudar, os desafios que a realidade escolar apresentava. Contudo, tendo minha mãe como professora e vendo toda a sua luta, pude valorizar ainda mais a educação.

Enquanto estudante, minha trajetória sempre foi cercada de muitos desafios. Por morar em território rural, caminhava, no ano de 1997, 12 km por dia para cursar os anos finais do Ensino Fundamental, pois não havia transporte escolar para deslocamento até o colégio central. Por esse motivo, percebi que muitos dos meus colegas de escola acabaram por finalizar seus estudos na 4ª série. Pelo fato de morarem distantes do colégio central, seus pais não os deixaram continuar os estudos, ou eles mesmos não quiseram mais estudar. Foram períodos de sol, chuva, poeira, frio, enfrentados para que eu pudesse aprender cada vez mais e realizar uma significativa preparação escolar, a qual oportunizasse melhores condições de vida.

Aos poucos, a partir do final da década de 1990, o transporte foi sendo incluído no município e os trajetos a serem realizados a pé foram diminuindo. Realizávamos, eu e demais alunos, o trajeto escolar por mais de 1 hora, pois o mesmo ônibus trafegava em várias localidades rurais para levar os alunos para o colégio central; acordávamos muito cedo, almoçávamos muito tarde e quando o ônibus estragava tínhamos que, novamente, realizar o trajeto para o colégio ou para casa a pé. Houve situações em que chegávamos a ganhar carona com tratores, caminhões ou carros que nos encontravam pelo caminho.

No ano de 2004, prestes a finalizar o Ensino Médio, minha mãe também muito comprometida com a educação dos filhos, incentivou-me a prestar o vestibular de verão da UEPG. Mesmo relutante, pois não me sentia preparada para essa importante iniciativa, realizei minha inscrição para o vestibular de Pedagogia e, com muita alegria, fui aprovada. Em 2005, ao iniciar a graduação em Pedagogia, iniciaram os deslocamentos para a cidade de Ponta Grossa/PR; todos os dias vários quilômetros percorridos, pernoitar ou morar com familiares e amigos em território urbano do município de Ipiranga/PR e, até mesmo, em Ponta Grossa/PR. Em muitos momentos meu pai se deslocava com trator ou carro para me levar até o centro e ficava esperando meu retorno às 23:30 horas.

Outros desafios enfrentados em meu trajeto de aprender a ser docente: trabalhar durante o período de estudos; dias sem poder se alimentar por falta de recurso financeiro; estágios realizados com muitas dificuldades de locomoção, de moradia e, também, no que tangia à questão financeira, envolvidas para a efetivação de minha graduação.

Após minha formação inicial, lecionei em 2009 em uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental, alunos com 9 anos, em uma escola particular do município de Ipiranga/PR. De 2010 a 2012 atuei como coordenadora pedagógica, professora de Filosofia e Inglês em outra instituição de ensino, um colégio particular, no mesmo município. No ano de 2011 também exerci a função de pedagoga pelo Estado, contratada pelo PSS – Processo Seletivo Simplificado. Nos anos seguintes, 2013 a 2016, atuei no mesmo colégio particular no qual fui coordenadora e professora, porém, exercendo a função de secretária escolar.

Em 2017, por um período de 9 meses, exerci a função de diretora administrativa hospitalar no Hospital Municipal de Ipiranga/PR e, no mesmo ano, regressei para o colégio particular no qual atuei de 2010 a 2016, novamente na função de secretária escolar. Em 2019 assumi o concurso do município de Ipiranga/PR e, desde então, permaneço atuando somente nesse cargo. Como docente da rede municipal já lecionei em turmas do 2º ao 5º Ano, Infantil IV (como professora regente) e, atualmente, como diretora escolar em uma escola rural de Ipiranga, instituição essa em que minha mãe também atuou como docente.

Com relação a minha formação continuada, nos anos de 2009 a 2015 realizei especializações *latu sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Gestão Escolar: Orientação e Supervisão; e Educação Infantil e Filosofia para o Ensino Médio. No ano de 2016 me tornei mãe e minha vida acabou possuindo, por alguns anos, novos objetivos e prioridades.

Sentindo-me inquieta sobre algo que há muito me tocava, aprender a ser docente, no ano de 2021 decidi tentar novamente a seleção para o Programa de Mestrado em Educação da

UEPG, – pois já havia participado por 4 vezes da seleção em anos anteriores –, no qual fui aceita, uma grande alegria por mais este importante passo em minha aprendizagem docente.

Penso que o processo de pesquisa tornará mais claras as respostas para indagações que tanto me inquietam em minha trajetória docente, inclusive pelo fato de vivenciar as várias interfaces educacionais, no que tange à educação básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio), as realidades e peculiaridades de um ensino particular em instituição religiosa, de uma educação pública e laica, aos mais variados discursos docentes e, principalmente, por fazer parte integrante de uma escola rural e estar diretora nessa instituição de ensino. Esse trabalho vai ao encontro com uma necessidade *a priori* pessoal, mas que se torna algo maior quando se aborda a realidade de todo um município.

Em 13 anos de trabalho na educação, vivenciei como docente vários desafios, tais como a falta de reconhecimento pessoal pelo fato de ser recém-formada, jovem, por não ser mãe, tempo de trabalho, entre outros fatores, os quais acabavam sendo critérios que socialmente me “desqualificavam” enquanto professora. A carga horária de trabalho era exaustiva para obter melhor renda mensal. Por muitas vezes, a busca solitária por formação continuada era um grande empecilho, mas não me desmotivou para alcançar a qualificação pessoal e profissional. Entre tantos desafios diários que a docência me apresentou, posso dizer que, dia a dia, estou aprendendo a ser professora de crianças na realidade do campo, com muito orgulho!

## INTRODUÇÃO

O trabalho docente é envolvido por muitos desafios, escolhas, buscas e trocas de conhecimentos. As ações desempenhadas pelo docente são amplas, pois o professor precisa planejar, imaginar, prevendo resultados e possíveis intempéries; ser flexível, pois se as práticas seguem outros direcionamentos, necessitará mudar, redirecionar suas ações.

A prática pedagógica se constitui de muitas formas, na formação inicial e continuada, na reflexão crítica, no compartilhamento de aprendizagens e de experiências, para se configurar no constante e exigente processo de ensinar.

A docência precisa ser construída de subsídios pedagógicos e conhecimentos que vão sendo apropriados ao longo da trajetória profissional, a partir da formação inicial, continuada, nas constantes aprendizagens, reflexões críticas e práticas. Concordamos que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2023, p. 40).

Todo esse movimento compõe o que nomeamos aqui como um caminho de aprendizagem da docência (Mizukami *et al.*, 2010), aprendizagem essa que vai constituindo o ser docente por meio de processos de diversas experiências e modos de conhecimento, sendo uma “[...] reflexão sobre a ação pedagógica considerada uma estratégia poderosa e formativa para professores [...]” (Mizukami *et al.*, 2010, p. 47), pois o ato de refletir faz com que novas conexões de conhecimentos sejam efetivados, levando o docente a ampliar seus saberes e transformar suas ações.

Essa dissertação busca analisar como se constitui a aprendizagem da docência de professoras de crianças em escolas localizadas no campo que atuam em uma das principais etapas da educação básica, a Educação Infantil. Consideramos que é uma fase de imersão da criança na comunidade humana e de apropriação de conhecimentos que favorecem a descoberta do mundo e a exploração de todas as suas potencialidades.

Destaca-se que a pesquisa toma como referência as trajetórias profissionais de professoras de escolas localizadas em território rural do município de Ipiranga/PR, que atuam em turmas com crianças de 4 e 5 anos de idade (a faixa etária atendida nessas instituições de ensino). As docentes da Educação Infantil que atuam nessas instituições vivenciam desafios que não estão presentes em escolas que se situam na área urbana do município, como por exemplo, as distâncias percorridas por professoras e crianças, bem como sua organização estrutural e pedagógica, o que implica muitas vezes que as professoras ora atuem na Educação

Infantil, ora em turmas de Ensino Fundamental<sup>1</sup>. Além disso, as discentes não possuem a oferta de um calendário escolar e de uma Proposta Curricular (PC) que contemplem a realidade de suas famílias, as quais, em sua maioria, sobrevivem da agricultura familiar, empregos em empresas rurais ou localizadas no centro urbano municipal, visto que têm dificuldades para sobreviverem somente com a renda de pequenas propriedades.

Vale ressaltar que em Ipiranga as escolas da rede municipal localizadas no campo são nomeadas como escolas rurais, não tendo desenvolvida uma identidade a partir do movimento de Educação do Campo. Isto se evidencia pelo fato de o referido termo e suas políticas não serem referenciados na Proposta Curricular municipal e no Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino do município de Ipiranga. A única referência feita à Educação do Campo se apresenta no questionário sobre a existência, nas instituições de ensino, de materiais pedagógicos sobre o movimento, realizada no censo escolar no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A Educação do Campo para Marcoccia e Souza (2011) tem como referência as escolas cuja ação educativa acontece no contexto rural. As autoras problematizam “[...] aspectos da escola pública localizada no campo no contexto das ruralidades brasileiras [...]” (p. 192), visto que a educação rural “[...] vincula-se à política de valorização do agronegócio.” (Marcoccia; Souza, 2011, p. 193). Já a Educação do Campo possui uma trajetória nos movimentos sociais e, de modo especial, no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), constituindo sua identidade “[...] na prática coletiva de construção de conhecimentos emancipatórios e no cenário de um projeto nacional transformador das relações de exclusão, exploração e de desigualdades.” (Marcoccia; Souza, 2011, p. 193), valorizando igualmente a realidade e as especificidades das localidades onde as escolas no campo se encontram localizadas.

Sobressaem aqui algumas peculiaridades da oferta de Educação Infantil no município nas escolas rurais, uma delas é o fato de que há oferta somente a partir da pré-escola, segmento que atende crianças de 4 e 5 anos, cuja matrícula passou a ser compulsória em 2009. As famílias que necessitam deixar seus filhos em creches, precisam se deslocar para o centro do município de Ipiranga/PR. Os pais que não possuem veículos próprios para se deslocarem com seus filhos dependem do transporte escolar municipal ou, quando têm a possibilidade, deixam seus filhos com familiares ou vizinhos.

---

<sup>1</sup> No município de Ipiranga/PR o concurso prestado se configura em trabalho de 25 h semanais, em turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo a distribuição das turmas por critérios de: vagas disponíveis, tempo de trabalho na escola e número de alunos matriculados.

Perante todos esses desafios da oferta da educação pública municipal, as docentes vivenciam a experiência de se constituírem professoras de crianças, atuando ora com crianças pequenas da pré-escola, ora com crianças maiores, no Ensino Fundamental. Aprender a ser docente, aprender a ensinar, é um processo cujas etapas constituem a vida do professor. Por meio de vivências e experiências pessoais e profissionais, em sua formação inicial e continuada, das práticas que realiza em seu trabalho docente, vão se definindo sua profissionalidade.

Para realização da pesquisa submetemos o projeto ao comitê de ética no dia 05 de novembro de 2022, com a devida carta de apresentação (*anexo a*), declaração de aprovação para realização da pesquisa, emitida pela Secretária Municipal de Educação e Cultura do município de Ipiranga (*anexo b*), Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (*apêndice a*), folha de rosto (*anexo c*), comprovante de envio do projeto (*anexo d*) e parecer consubstanciado do CEP, com número de Parecer 5.778.591 (*anexo e*), o qual foi emitido em 25 de novembro de 2022.

O município de Ipiranga/PR, no ano de 2023, possui 10 escolas municipais, estando 6 delas localizadas em território rural. Atualmente, conta com 104 professores efetivos, 4 professores PSS e 50 estagiários. Com relação ao número de matriculados, são 1.524 crianças, dessas, 747 estão nas escolas rurais do município.

Fica evidente que a maioria das escolas municipais estão localizadas em território rural, as quais ainda utilizam a terminologia “rural” em sua documentação, e todas atendem crianças de 4 e 5 anos de idade. Essa pesquisa se revela importante para as comunidades escolares e, conseqüentemente, para o município de Ipiranga/PR por possibilitar uma análise sobre como as docentes que estão atuando na Educação Infantil nas escolas localizadas no campo aprendem a ser professoras (formação inicial, continuada, experiências, vivências, entre outros fatores). Assim como os desafios enfrentados: deslocamentos, distribuições de turmas, inexistência de um concurso com vistas ao trabalho somente na Educação Infantil, entre outros fatores, a fim de que se possa elaborar políticas públicas para a superação destes desafios.

Essa pesquisa, no âmbito pessoal, possui grande relevância, pois possibilita analisar minha própria realidade, pessoal e profissional, a qual, dia após dia, me ensina a ser docente, a aperfeiçoar minhas práticas pedagógicas para a busca de processos de ensino-aprendizagem mais significativos e coerentes. Como estou há pouco tempo atuando na rede pública de ensino (4 anos), realizar essa pesquisa se torna uma contribuição pessoal e coletiva, tornando-me uma profissional e uma pessoa mais qualificada dentro desse processo formativo.

Os dados da pesquisa e suas análises fornecerão um aporte teórico para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Ipiranga/PR, trazendo subsídios para sua equipe

gestora, bem como dos docentes, para que sejam analisadas as especificidades da formação e do acompanhamento desses profissionais. Trata-se de um estudo que traz elementos para pensar a qualidade de ensino por meio de fatores essenciais para uma formação e um processo educativo coerente com o aporte teórico-metodológico estabelecido no município.

A revisão de literatura realizada no início da pesquisa, e atualizada ao longo dela, demonstrou, conforme tópico apresentado no capítulo 2 deste estudo, que existem poucos trabalhos que abordam a temática aqui proposta, ou seja, da aprendizagem da docência de professoras do campo que atuam na Educação Infantil. Portanto, traz uma importante contribuição para a área da educação como um todo e, mais especificamente, para pensar o trabalho docente na Educação Infantil em escolas localizadas no campo.

É válido, portanto, compreender como as professoras da Educação Infantil das escolas rurais do município de Ipiranga vêm aprendendo a ser docentes nas adversidades diárias da vida social e profissional; como se preparam para desempenhar um trabalho educativo que permita à criança descobrir o mundo e desenvolver suas potencialidades.

Ao longo de minha trajetória profissional, e de modo especial com o processo da pesquisa, venho levantando vários questionamentos sobre a educação e a formação de professoras no campo. Como as docentes aprendem a ser professoras de crianças? Quais aspectos de suas práticas pedagógicas são desafiadores e quais foram superados ao longo de suas trajetórias? O que pensam da docência em escolas do território rural? O que as motiva a continuarem na profissão? Quais os impactos do fato de ora estarem atuando na Educação Infantil, ora no Ensino Fundamental, uma vez que o concurso público municipal não propõe escolha entre as etapas de ensino? Destas indagações, emerge o questionamento que este estudo buscou responder: **como se constitui a aprendizagem da docência das professoras de crianças nas escolas localizadas no campo do município de Ipiranga/PR?**<sup>2</sup>

Para orientar a pesquisa, buscamos estabelecer alguns objetivos que auxiliaram na obtenção de resultados. Para tanto, propusemo-nos como objetivo geral **compreender os aspectos que configuram a aprendizagem da docência de professoras de crianças em escolas localizadas no campo de Ipiranga/PR.**

Para complementar nossas reflexões, estabelecemos como objetivos específicos: **a) caracterizar os aspectos referentes à trajetória formativa das professoras de Educação Infantil que atuam em escolas localizadas no campo em Ipiranga; b) identificar as**

---

<sup>2</sup> Quadro de coerência organizado pelas autoras (*apêndice b*).

**características do trabalho de professoras de escolas localizadas no campo na Educação Infantil do município; c) conhecer os desafios enfrentados pelas professoras do município de Ipiranga no trabalho com a Educação Infantil no campo.**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual considera o ambiente natural para a geração de dados e a relação entre o investigador e os participantes da pesquisa como elemento principal. (Bicklen; Bogdan, 1994).

Os instrumentos utilizados para geração de dados, respondendo aos objetivos propostos, são: aplicação de questionário (*apêndice c*), elaboração das narrativas autobiográficas (*apêndice d*), realização de roda de conversa (*apêndice e*) e entrevista narrativa (*apêndice f*); instrumentos metodológicos que possibilitam compreender como as professoras que estão atuando nas turmas de Educação Infantil nas escolas no campo o município de Ipiranga/PR percebem seus processos de aprendizagem da docência.

Para que todo o material gerado fosse analisado como um conjunto de informações, foi realizada a análise das narrativas autobiográficas, tendo como referencial Souza (2006) *apud* Souza (2014) “[...] na ideia metafórica de uma leitura em três tempos, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido.” (p. 43). Esta abordagem permite que as análises ocorram de maneira criteriosa e ponderada, a fim de se obter dados consistentes para contribuição acadêmica e social.

Entendemos que um importante momento da pesquisa é a revisão de literatura que “[...] se realiza a partir do registro disponível decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” (Severino, 2007, p. 122). Sobre a *aprendizagem da docência e educação infantil* utilizamos as obras de Mizukami (2005, 2010), Freire (2023), Marcelo (2009a, 2009b), Silva e Pasuch (2010), Lima e Silva (2015), Silva *et al* (2013), entre outros. Sobre a temática *educação do campo e as políticas públicas da escola do campo*, e *prática docente* referenciam-se Arroyo (1999, 2023), Caldart (2002, 2003, 2012), Fernandes e Molina (2004), Souza (2004, 2006, 2008, 2016, 2020, 2022), entre outros.

O *lócus* da pesquisa foram as escolas localizadas no campo no município de Ipiranga/PR, e as participantes desse processo as professoras que estão atuando na Educação Infantil do município no ano de 2023. Foi aplicado questionário via *Google Forms* com questões que delineiam o perfil dessas 12 profissionais de Educação Infantil das escolas rurais.

Nesse instrumento, obtivemos retorno de 8 questionários, sendo desses, 5 selecionados para a próxima etapa da pesquisa<sup>3</sup>.

Das 5 docentes escolhidas, 3 participaram da segunda etapa, com a produção da narrativa autobiográfica, viabilizando a comparação e o esclarecimento dos registros obtidos em um caderno-diário, a partir do qual foi possível perceber como a aprendizagem da docência dessas profissionais foram e estão sendo caracterizadas no decorrer de seus processos de constituição do ser docente.

A última etapa se deu por meio da realização de roda de conversa com 2 docentes e entrevista narrativa com 1 docente<sup>4</sup>. Na geração dos dados, obtivemos as respostas às inquietações para conclusão das análises aqui estabelecidas. Após a conclusão desse trabalho, retornaremos com os resultados, apresentando-os para as instituições e para as professoras participantes, para que se sintam, de fato, parte constituinte dessa pesquisa.

Organizamos essa dissertação em 3 capítulos. No primeiro capítulo abordamos a aprendizagem da docência, compreendendo como ela se constitui e quais são fatores que possibilitam sua constante ressignificação. Em seguida, trazemos um breve histórico sobre a constituição da Educação do Campo, sua organização de acordo com a legislação brasileira, as lutas que a objetivaram e a frequente necessidade de diálogo sobre a sua importância na educação dos homens do campo. Por fim, dialogamos sobre o município de Ipiranga/PR, sua caracterização e a ausência das políticas públicas de Educação do Campo, a importância da Educação Infantil para a infância e a Educação Infantil do campo, realidades e importância; concepções essas que subsidiarão as discussões e análises propostas nos próximos capítulos.

No segundo capítulo dialogamos sobre como as etapas da pesquisa foram sendo construídas, pensadas, refletidas e reconstruídas em cada objetivo, em cada questionamento. Primeiramente trazemos os dados obtidos na revisão de literatura, sendo possível perceber que são poucas as pesquisas publicadas que abordam as temáticas aqui levantadas. Na sequência, trazemos a compreensão sobre o que é uma narrativa autobiográfica e sua contribuição na geração de dados diversos e para a consistência de análise da aprendizagem da docência. No último tópico, discorreremos sobre as etapas realizadas para análise dos dados gerados nas

---

<sup>3</sup> Os critérios de seleção dessas 5 professoras foram: tempo de trabalho na rede, formação inicial e demonstração de interesse na participação da segunda etapa da pesquisa.

<sup>4</sup> A priori, nossa proposta era somente de realizarmos a roda de conversa com as docentes; como uma delas não poderia participar dessa etapa de geração de dados, por problemas particulares e de deslocamento, realizamos a entrevista narrativa com essa profissional.

narrativas, roda de conversa e entrevista narrativa, obtendo compreensão sobre os discursos e registros narrativos.

No terceiro capítulo analisamos os discursos apresentados pelas docentes em suas narrativas, percebendo o ponto de partida para a docência e as realidades de vida que propiciaram essa formação. As trajetórias que cada docente percorreu em sua formação inicial e social do ser professor. O aprender a ser professor em início de carreira e ao longo da caminhada formativa. E, por fim, os desafios encontrados nesse aprender a ser docente, alegrias, buscas, desafios, vivências, reflexões sobre o que constitui a vida do ser professor.

Por fim, apresentamos nas considerações finais uma síntese sobre os conhecimentos gerados na pesquisa, assim como suas contribuições. Conclui-se que a aprendizagem da docência das professoras que atuam com crianças pequenas em escolas localizadas no campo do município de Ipiranga/PR se constitui a partir de suas experiências pessoais - familiares, sociais e formativas diversas -, assim como pelas oportunidades encontradas ao longo da vida e os desafios enfrentados. Ressalta-se a importância do auxílio de colegas mais experientes, bem como na formação inicial e continuada.

## **CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesse capítulo buscamos apresentar as concepções teóricas que embasam as análises sobre as temáticas da aprendizagem da docência, da Educação do Campo, Educação Infantil, e perceber a ausência de políticas públicas de Educação do Campo no município de Ipiranga/PR. Esses são os temas que perpassam a pesquisa, fazendo com que, por meio de estudo possamos, ao avançar nas discussões e análise de dados gerados, demonstrar as conclusões obtidas nesse momento.

O capítulo está organizado em 3 tópicos. No tópico 1 abordamos a aprendizagem da docência a partir de uma reflexão sobre a ação pedagógica, como resultado de múltiplas variáveis. A consciência sobre a própria formação se efetiva por meio de pensamentos, reflexões, organização e compreensão de processos que compõem a aprendizagem da docência (Mizukami *et al.*, 2010).

No tópico 2 discorreremos sobre o percurso de reconhecimento e importância da Educação do Campo, abordando legislações que a fundamentam – Constituição Federal de 1988 (CF/88); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/96); o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Pronera); as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo; e as Resoluções CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, e nº 2, de 28 de abril de 2008. Além desse respaldo legal, também especificamos o que é uma escola do campo, quais são suas especificidades, a relação com os movimentos sociais que lutaram e lutam por sua existência, sua importância e representatividade social.

No tópico 3 caracterizamos a constituição do município de Ipiranga/PR, desde dados geográficos até educacionais, apresentando a organização legal perante a Proposta Curricular do município referente à etapa de ensino Educação Infantil, como está organizada e a ausência da discussão sobre a Educação do Campo. Para finalizar, refletimos sobre a Educação Infantil e a Educação Infantil do campo, pensando as infâncias do campo, as culturas, realidades existentes nesse meio de existência e de aprendizagem (Silva *et al.*, 2013).

### **1.1 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA**

Aprender a ser docente é um processo reflexivo, crítico e sistemático, que ocorre a partir de múltiplas percepções e motivações que fazem parte da vida do indivíduo. Assim, é necessário compreender a “[...] educação como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto

dos homens” (Saviani, 2016, p. 17). Neste sentido, podemos pensar a educação ao longo da vida – ou processo permanente de formação – como geradora, incentivadora e influenciadora da aprendizagem docente, fortalecida por meio da formação profissional.

Partimos do pressuposto de que o professor aprende a ser docente por meio das várias relações que vivencia, das experiências de vida pessoal, profissional – formação inicial e continuada, convivência entre profissionais – e das constantes reflexões críticas sobre a prática pedagógica, realizadas de maneira socializada (coletivamente) e de forma individual. Dessa forma, o professor amplia e transforma a sua docência constantemente, visto que a prática docente é um processo de autoconhecimento e, espera-se, de construção permanente do ser professor.

Nesta pesquisa, optamos por discutir a constituição do ser professor de crianças tomando como base a aprendizagem da docência, conceito discutido por Mizukami *et al* (2010). A autora considera a aprendizagem da docência na perspectiva da reflexão docente sobre a ação pedagógica, a qual se constitui de alguns eixos teóricos, os quais, também, acreditamos serem fundamentais para um significativo processo de aprender a ser docente.

Pontuamos abaixo os eixos abordados por Mizukami *et al.* (2010).

**QUADRO 1** - Eixos teóricos para a aprendizagem da docência

(continua)

<b>Eixos</b>	<b>Breves apontamentos</b>
<i>Processos de pensamento do professor</i>	Constitui em um complexo processo de aprender e ensinar que: “[...] envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, entre outros” (Cole; Knowles, 1993 <i>apud</i> Mizukami <i>et al</i> 2010, p. 48). Entendemos que estes aspectos são realizados por constantes desafios e que todas as experiências vividas pelos docentes, sejam positivas ou desafiadoras, acabam por incidir em suas aprendizagens de modo a ressignificar suas práticas.
<i>Reflexão como orientação conceitual</i>	Quando o docente usa da reflexão para pensar sua prática pedagógica, fazendo uso do “[...] conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico” (Mizukami <i>et al.</i> , 2010, p. 55), para aprender e refletir sobre o seu ser docente, buscando uma integralidade sobre sua formação, ao articular as dimensões pessoal e profissional. Nesse eixo, o professor, além de pensar sobre sua ação (reflexão-na-ação), pensa sobre seu crescimento pessoal, preocupa-se com sua formação, além de considerar, na aprendizagem da docência, os processos sociais e políticos que envolvem o ato de aprender e de ensinar.
<i>Respeito à emergência de teorias de ensino e a importância das teorias no processo de ensino (ensino-em-contexto).</i>	Para explicitar sobre esse eixo, Schoenfeld (1997) <i>apud</i> Mizukami <i>et al</i> (2010) expõe que: “[...] o ensino é um ato dinâmico, responsivo – por parte do professor – ao que acontece em interação com os alunos, ocorre em e é função de um contexto institucional. O professor, ao ensinar, encontra-se constantemente monitorando o que ocorre durante a aula e agindo com base em percepções e interpretações sobre o que está acontecendo.” (p. 62).
<i>O conhecimento para o ensino: base de conhecimento e processo de raciocínio pedagógico</i>	Refere-se ao aprendizado de conteúdos que o professor adquire em seu processo de formação inicial e continuada, assim como, da reflexão que faz com que o professor organize suas ideias, realize conexões de informações adquiridas, e formas de pensar.

**QUADRO 1** - Eixos teóricos para a aprendizagem da docência

(conclusão)

<b>Eixos</b>	<b>Breves apontamentos</b>
<i>A escola como organização que aprende: comunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores</i>	A escola é um local de constante processo de aprendizagem, não somente para alunos, mas também para professores. No ato de reflexão realizado pelo docente, nas trocas de experiências e de saberes entre os pares, no processo formativo e ativo; um professor em ação, é um docente em reflexão. Mizukami <i>et al</i> (2010) afirma que: “[...] os professores necessitam tempo e oportunidades significativas de aprendizagem, de forma que possam repensar seus papéis em sala de aula e suas práticas pedagógicas e vencer resistências eventuais no sentido de construção de práticas mais compatíveis com a população que frequenta a escola e com os princípios defendidos por políticas públicas de educação.” (p. 73).
<i>Novas visões sobre conhecimento e pensamento e a pesquisa sobre a aprendizagem do professor</i>	Aprendizagem como uma construção, um ato de produzir cultura através do trabalho educativo, que interliga os processos de luta, de movimentos, de igualdade, de desenvolvimento de potencialidades docentes. Nesta perspectiva “[...] a aprendizagem, pois, não consiste em fenômeno unidirecional: a comunidade também aprende a partir das ideias e das formas de pensar que os membros trazem consigo.” (Mizukami <i>et al.</i> , 2010, p. 94). Todas as informações, culturas, formas de pensar, de agir, afetam a aprendizagem docente.
<i>Educação de adultos: algumas considerações</i>	Docência como a realização de um trabalho de aprendizagem permanente entre adultos, possuindo, para sua positiva efetivação, atitudes de colaboração, de companheirismo, de possibilidade de capacitação, um ato potente, formativo, de reciprocidade, capaz de diagnosticar, planejar, de superar desafios.
<i>Escola, professores e a complexidade da mudança</i>	O crescimento profissional e pessoal do docente, acontece no espaço escolar, porém, faz-se necessário possuir a compreensão de que a aprendizagem docente “[...] nunca está pronta. Ela exige que regularmente reorganizemos o que ‘sabemos’” (Mizukami <i>et al.</i> , 2010, p. 105). Nesse sentido é importante que se tenha a consciência de que há sempre novas habilidades de gerar, de gerenciar e aplicar novas ideias, novas propostas, possuindo como objetivo a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte do discente.

**Fonte:** Mizukami *et al* (2010), sistematizado pela autora, 2023.

As ações do professor demandam um compromisso político, comportamentos, valores e escolhas que o levam a pensar a aprendizagem da docência como um processo de construção do conhecimento que, embora se expresse no âmbito individual, pressupõe um caminho formativo que se fortalece no coletivo, ou seja, se compõe na relação com seus pares e crianças.

Quando os professores descrevem, analisam e fazem inferências sobre eventos de sala de aula, eles estabelecem seus próprios princípios pedagógicos. A reflexão oferece-lhes a oportunidade de objetivar suas teorias práticas/implícitas. (Mizukami *et al.*, 2010, p. 49).

Neste aspecto, entendemos como importante favorecer espaços e momentos em que o professor possa registrar sobre as experiências vividas, contar sobre suas vivências e, numa leitura de seus processos, repensar ações, métodos, intencionalidades, voltando seu olhar para experiências, formação e também para sua vivência social, visto serem todas essas ações também constituintes da aprendizagem da docência. Esse processo de tomada de consciência de si e de sua profissionalidade envolve uma série de elementos que interferem diretamente nas práticas, como:

[...] as crenças e as metas dos professores são elementos fundamentais na determinação do que eles fazem em sala de aula e de por que o fazem; que aprender a ensinar é *desenvolvimental* e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas; que as mudanças que os professores precisam realizar de forma a contemplar novas exigências sociais e de políticas públicas vão além de aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais dos processos educacional e instrucional e da própria prática (Mizukami *et al.*, 2010, p. 48).

Aprender a ser docente é um processo que demanda tempo, esforço, dedicação, vivências, experiências, reflexões sobre a prática. Quando Mizukami *et al* (2010) propõe que as crenças e as metas dos professores são elementos fundamentais de suas práticas, suas crenças culturais e objetivos, metas pessoais, todas essas questões impelem o docente a se constituir como tal, sendo seu ser e o processo que o levou para chegar a sua identidade profissional, único e rico.

Entendemos que ensinar e aprender são processos de desenvolvimento pessoal e profissional. Ao obtermos registros do percurso docente de 3 professoras da Educação Infantil de escolas rurais no município de Ipiranga/PR, recebemos informações potentes sobre como, entre sonhos, alegrias e desafios, essas docentes perpassaram e ainda vivenciam suas práticas dia após dia para ampliar conhecimentos, atingir objetivos, buscando o crescimento do aprendizado e ampliando seus conhecimentos pessoais e profissionais.

Para um trabalho docente, no sentido de aprendizagem e constituição da docência, espera-se que além da formação inicial, o profissional tenha acesso à formação continuada, pois se aprende a ser docente “[...] também, pela vivência da discência” (Cartaxo; Romanowski, 2021, p. 744), ou seja, o professor aprende a docência quando se dispõe a acessar “[...] conteúdos disciplinares, aulas, eventos acadêmicos e a realização de pesquisa, foram evidenciados como determinantes na aprendizagem da docência.” (Cartaxo; Romanowski, 2021, p. 744). Num movimento individual e coletivo, a aprendizagem da docência se efetiva, também, nos espaços dialógicos, epistemológicos, locais que propiciam a interação e a ampliação de conhecimentos sobre a profissão.

O trabalho docente consta de práticas planejadas e as que emergem no decorrer do processo de ensino. Nesse sentido, emerge, então, um percurso de reflexão crítica, de repensar a prática docente, um contínuo processo de organização e ampliação do seu ser profissional. Assim, como o autor quando diz que é:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. [...] Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha na prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigurosidade. (Freire, 2023, p. 40).

A reflexão crítica sobre a prática pedagógica, para Freire (2023), faz com que o sujeito possa melhorar sua próxima prática, permitindo que o professor seja “[...] capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (Freire, 2023, p. 40), um processo de reflexão crítica e epistêmica sobre a ação pedagógica.

Para Valli (1992) *apud* Mizukami *et al* (2010) essa reflexão da prática pedagógica é uma reflexão-na-ação, visto ser a reflexão sobre a prática docente, constitui-se como um processo frequente do professor repensar de forma “[...] descritiva, dialógica e crítica [...]” (Mizukami *et al.*, 2010, p. 60).

Complementando essa compreensão a respeito da reflexão sobre a prática, a autora também salienta a importância da aprendizagem dos mecanismos de operacionalização das ações.

[...] que, grosso modo, poderia ser denominada de ‘dimensão técnica do aprender a ensinar’, a qual enfatiza experiências práticas realizadas em situações geralmente controladas e simuladas com feedback imediato e focalizadas em habilidades técnicas, que parecem ser um estágio inicial de aprendizagem profissional a ser considerado pelos cursos/programas de formação que se preocupam em facilitar o desenvolvimento de reflexão em futuros professores. (Mizukami *et al.*, 2010, p. 61).

Essa questão de apropriação dos conhecimentos técnicos para a ação docente precisa ser considerada na formação inicial, visto que o indivíduo já possui em sua história de vida pessoal concepções, pré-disposições e exemplos do processo de aprender e de ensinar por ele vivenciados. No entanto, por vezes, esses conhecimentos precisam ser confrontados e ressignificados para que este seja coerente com novas formas de educar.

Após o processo de formação inicial, faz-se necessário que o professor se reconheça na condição de docente e, não mais, de aluno. Esse salto na compreensão de si traz ao professor um novo movimento de formação que, reconhecendo-se como aprendiz na prática da profissão, empreenda um caminho de autoformação.

O docente também se constitui como profissional por meio do seu trabalho. A relação homem – trabalho promove no indivíduo uma identificação profissional. De acordo com Pimenta (1997, p. 7), “[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”, o profissional docente vai dando sentido ao seu fazer. Vale ressaltar que, na perspectiva das práticas pedagógicas culturalmente estabelecidas, as inovações que são demonstradas no decorrer do tempo e do confronto entre teoria e prática, a construção de novas teorias (Pimenta, 1997) estão contidas na complexa teia que forma a compreensão do ser pessoal do professor. Esse entendimento se articula às contribuições de Freire (2023) quando afirma que:

Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. (Freire, 2023, p. 67).

O docente, enquanto ator social, confere ao seu trabalho e à sua prática, seu conhecimento adquirido a partir de sua formação, seus valores, sua história, sua cultura.

Com relação ao processo de aprendizagem, consideramos que “[...] nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de *aprender* a substantividade do objeto aprendido.” (Freire, 2023, p. 67, grifos o autor). Isso significa aprender com propriedade em cada conhecimento adquirido, cada reflexão crítica sobre a prática realizada, cada experiência compartilhada.

Todas as situações vivenciadas pelo professor caracterizam sua prática, seu modo de ser docente e compõem sua trajetória pessoal e profissional. Mesmo as experiências obtidas antes de sua formação inicial, como exemplo as experiências com seus próprios professores, que auxiliaram ou não no processo de construção do conhecimento. Também os estereótipos sociais a respeito da profissão docente e outras informações historicamente acumuladas, a alteração histórica da profissão docente e as condições de trabalho de professores que, muitas vezes, revelam a falta de reconhecimento e a baixa remuneração influenciam de alguma forma a imagem de docência que o professor alimenta (Pimenta, 1999).

Nesse sentido, temos por um lado as situações de agressões verbais, morais e físicas, o desinteresse gradual pela profissão docente causado pelo desprestígio da profissão como fatores que influenciam negativamente. Mas, por outro lado, as experiências vivenciadas após sua formação por meio da prática desenvolvida, refletida e transformada, a convivência com a comunidade escolar e pessoas que fazem parte do seu círculo familiar e social contribuem de forma positiva para a continuidade na trajetória docente. De alguma forma, todas essas experiências vão compondo a complexa estrutura da aprendizagem da docência.

O professor, na sua vivência, encontra-se em processo de constante reflexão sobre sua prática, sobre sua formação e trabalho docente no processo de ensinar. Uma questão necessária para que o aprendizado das crianças e também do docente se efetive, refere-se ao professor conhecer as crianças, suas culturas (sociais, étnicas, de gênero), sua realidade. Dessa forma, conhecendo as crianças e sobre os processos educativos que as envolve, o docente pode ampliar o potencial dos discentes.

A partir dessas reflexões, consideramos que aprender a ser docente passa a ser entendido como:

[...] uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (Marcelo, 2009, p. 11).

As formações inicial e continuada constituem-se como elementos importantes do aprender a ser docente. Isso porque, abertos às possibilidades de estabelecer relações com os pares e com as crianças, aprendendo, ensina; e ensinando, aprende. Concordamos com Freire (2023) ao defender que a prática docente exige rigorosidade, pesquisa, saberes, criticidade, ética, estética, aceitação, reflexão crítica e identidade cultural, pois ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim ter consciência do próprio inacabamento e se abrir para aprender com o outro.

Todas as conexões, diálogos, relações criadas entre os pares que constituem o espaço escolar, faz com que o professor reflita e modifique sua prática, estando, dessa forma, em contínuo processo de aprendizado e, portanto, de formação.

Durante o exercício profissional, os professores acabam desenvolvendo um novo tipo de conhecimento da área específica, que é melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimento (do aluno, do currículo, de conteúdos relacionados a outras áreas, do conteúdo pedagógico (Mizukami *et al.*, 2010, p. 68).

Na relação destes diferentes aspectos que marcam a aprendizagem da docência, o professor aprende novas formas de interagir no espaço social da escola, com equipe escolar, crianças, famílias e comunidade, passando a agir intencionalmente em sua prática pedagógica.

[...] somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (Freire, 2023, p. 68, grifos do autor).

Essa perspectiva de Freire (2023) encontra ressonância na abordagem de Mizukami *et al.*, que consideram que a aprendizagem da docência promove uma “[...] reconfiguração e construção sobre ideias e compreensões já existentes [...]” (Mizukami *et al.*, 2010, p. 76), por meio da qual o professor amplia conhecimentos e qualifica a sua prática. É necessário pois, que a docência se caracterize como vivência de momentos de investigação, de experimentação e de avaliação do trabalho diário, a fim de subsidiar as transformações necessárias à prática pedagógica qualificada e consciente.

Pimenta (1997) afirma que “[...] conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (p. 8). Conhecimento é poder, portanto, a ação docente de ensinar está diretamente relacionada com

os meios de produção e de conhecimento, os quais inserem os indivíduos, tanto os professores quanto as crianças na vida social.

Pensar o ensino nessa perspectiva sugere “[...] o tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo” (Pimenta, 1997, p. 12). Pode-se constatar que a docência pressupõe um reconhecimento das situações de exploração e opressão inerentes às relações estabelecidas socialmente e um posicionamento de luta contra toda forma de desvalorização da ação docente.

Especificadamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente. (Freire, 2023, p. 68).

Esse posicionamento exige uma constante desconstrução e reconstrução do sentido profissional e do papel que o docente exerce na sociedade e na vida de cada pessoa com quem compartilha a sua existência e o seu fazer.

O professor é, também, o autor de sua própria aprendizagem docente, pois toda busca por formação, experiências, reflexões, práticas, teorias, metodologias, relacionamentos, dependem de uma iniciativa pessoal. Na atualidade têm crescido as ofertas de formação continuada propostas por instituições distantes do contexto escolar. Na maioria das vezes, não é ofertada ao professor a opção de escolha, mas sim a obrigação de participar de processos formativos que pouco contribuem com as demandas pessoais e profissionais.

Mesmo não sendo foco do estudo, levantamos a importância de o profissional docente desenvolver uma reflexão crítica a respeito do seu processo formativo e se posicionar reivindicando uma formação em contexto, que atenda às necessidades da comunidade educativa. Neste sentido, concordamos com Marcelo (2009, p. 8), para quem:

O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores — da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões — se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal.

Nessa perspectiva, a prática do professor deve ser a base estrutural da formação no contexto escolar. Essa formação deve ser pensada a partir do coletivo. Conforme Mizukami *et al* (2010, p. 101), é preciso:

[...] refletir em equipe sobre as possibilidades e limitações desta modalidade de trabalho, convidando todos os membros para que o assumam como fundamental na

formação solidária, evitando inibir o ‘protagonismo’ de cada participante e tolerando as mais diversas propostas.

Uma sólida base de conhecimentos e o compromisso coletivo permitem aos docentes um melhor desempenho de seu trabalho, nas mais variadas circunstâncias, assumindo atitudes e práticas investigativas para a ampliação de sua aprendizagem (Mizukami, 2005).

Cabe ressaltar que o professor precisa cultivar a curiosidade para conhecer, ou seja, estar “[...] ‘repousado’ no *saber* de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer.” (Freire, 2023, p. 84). Através das múltiplas associações de conhecimentos, de experiências, de relacionamentos, o docente adquire capacidades cada vez mais elaboradas para poder ensinar.

O ato reflexivo frisado por Mizukami *et al* (2010) propõe o repensar e o movimento constante do professor, de modo que esteja preparado, aberto para o conhecimento, para o aprendizado de novas práticas, de novas ações. Essa busca, ao longo da vida profissional e social, possibilita novos processos de aprender, de modo que esses “aprenderes” fortaleçam o ser docente. Para Mizukami (2005, p. 9):

[...] O conhecimento de processos de aprendizagem da docência [...]. Implica reconhecer e explorar concepções/teorias pessoais dos professores / futuros professores, seja no sentido de reafirmar tais concepções ou no de alterá-las.

Os processos de aprendizagem do professor são envolvidos por contextos formativos escolares, de políticas públicas e teorias que as embasam, conhecimento pedagógico do conteúdo, estratégias de desenvolvimento pessoal e conhecimento de casos de ensino (Mizukami, 2005). Ou seja, todos esses conhecimentos auxiliam o professor a aprender sua profissão, que é, em suma, desafiadora.

Compreendemos que a docência não pode ser sinônimo de possuir pré-disposição, ser mãe, gostar de criança. Pelo contrário, ser professor demanda trabalho árduo, estudo contínuo e várias responsabilidades que envolvem uma profissão desafiadora. Nessa perspectiva, passamos a pensar os desafios da profissão docente no contexto da Educação do Campo, da ação e da importância dos movimentos sociais para a existência dessa modalidade de ensino.

Essa dimensão aponta para a valorização do trabalho na concretude da vida, a importância da ação consciente do professor, a compreensão de seu ser inacabado e de seu papel na transformação da vida dos educandos e da comunidade na qual está inserido. Dessa forma, torna-se possível valorizar a cultura das crianças na escola do campo, reconhecendo suas famílias, seus legados, suas histórias.

## 1.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO

O docente, ao aproximar sua prática com as realidades das crianças e suas culturas de vida em uma escola do campo, cria um contexto em que todos se reconhecem integrados no espaço escolar pelo que elas (crianças) e suas famílias são na sociedade. O professor, nesse contexto de reflexão, aprende a ser docente no dia a dia da escola e nas relações estabelecidas.

Nas políticas educacionais brasileiras, após longo período de lutas e desafios enfrentados principalmente por movimentos sociais, a Educação do Campo passou a ser compreendida dentro da Educação Básica. Fica visível esse entendimento nas Diretrizes Complementares de 2008, nas quais, em seu artigo 1, estabelece que:

[...] A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.” (Brasil, 2008, p. 1).

Na década de 1980 o êxodo rural era uma constante e políticas públicas voltavam o olhar para a educação rural, devido às:

[...] conjunturas econômicas e políticas que levaram aos processos migratórios, processos de exclusão social, e neles a exclusão escolar. Cada conjuntura deve ser analisada diante dos condicionantes estruturais históricos, a exemplo da concentração da riqueza e da terra, que tamanha contradição social gera no país. (Marcoccia; Souza, 2011, p. 194).

Nesse novo cenário educacional, escolas passam a ser fechadas ou ocorrem processos de nucleação “[...] sob a alegação de que o número de alunos não era suficiente para a manutenção das turmas e classes escolares (Marcoccia; Souza, 2011, p. 193).

Houve debate sobre o transporte escolar, que foi incluído a passos lentos nas rotas rurais. O transporte escolar ainda é um assunto bem delicado por existirem discussões sobre os trajetos, as condições físicas das estradas, o estado de rodagem dos veículos, motoristas habilitados e capacitados para a função, entre outras preocupações.

De acordo com Saviani (2016), outro descaso ocorrido se reflete no julgamento, principalmente por parte da elite brasileira de que, ao aprender a ler e a escrever, os filhos dos camponeses abandonariam seus pais e o trabalho na lavoura. Lançou-se, então, a concepção de que para os “pobres laboriosos” bastariam como ensinamentos os sermões dominicais nas igrejas. Além, é claro, do problema enfrentado com relação à propriedade, conforme afirma o autor:

Nos países periféricos e especificamente no Brasil prevaleceu a grande propriedade agravando o problema agrário caracterizado pela grande concentração da propriedade da terra; pelo uso predatório da terra e dos recursos naturais de modo geral; pela secundarização da produção de alimentos reservando-se as melhores terras para a monocultura de exportação, o que vem resultando no agravamento da fome que assola dezenas de milhões de brasileiros; pela migração forçada que obriga grande número de camponeses a se mudar para as cidades ou regiões distantes; pela produção de bens e insumos agroindustriais de iniciativa de empresas multinacionais lançando mão de sementes transgênicas e fazendo largo uso de agrotóxicos que poluem o meio ambiente e envenenam os alimentos. (Saviani, 2016, p. 34).

Todos esses agravantes favoreceram a organização de movimentos sociais que estabeleceram pautas de luta pela Educação do Campo. Ações, conferências e manifestos passaram a ser realizados para discussão sobre o enfrentamento de problemas que assolavam essa luta.

Em 1997 foi produzido o documento *Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro*, no qual foram realizados alguns apontamentos para o trabalho da Educação do Campo, dos quais destacamos:

1. Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de Acampamentos e Assentamentos de todo o Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela Reforma Agrária e das transformações sociais.  
[...]
5. Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse trabalho.
6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.  
[...]
8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo (Caldart, 2003, p. 80).

Essa voz das educadoras de escolas de assentamentos trouxe muita força para o movimento de luta social pela Educação do Campo e fez ressoar suas necessidades, suas perspectivas, seus desafios.

No processo de lutas, ocorreu o Encontro Nacional de Reforma Agrária, realizado pelo MST e, no mês de agosto do ano de 1997, deram-se os preparativos para a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), que aconteceu em 1998.

A Conferência contou com a participação do movimento “[...] MST, a UnB, Unicef, Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).” (Brasil, 2006, p. 19). Nessa conferência, os problemas que faziam parte da Educação do Campo foram sistematizados e passaram a ser pauta de reivindicações.

- Faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens.
- Falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a qualificação necessária.
- Falta uma política de valorização do magistério.
- Falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica.
- Há currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.
- Os mais altos índices de analfabetismo estão no campo, e entre as mulheres do campo.
- A nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. Crianças e jovens têm o direito de aprender da sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer no campo (Caldart *et al.*, 2002, p. 12).

Sobre as reivindicações realizadas, Arroyo (1999) ressalta as discussões que emergiram com intuito de reparar os problemas que diziam respeito à qualidade de vida e à aprendizagem das crianças do campo: mergulhar a criança, desde o primeiro dia na escola, no conhecimento; valorizar a relação da criança, do homem, da mulher com a terra, tornando esse tema uma disciplina para ser incorporada na matriz curricular e cultural das escolas do campo; necessidade de possuir não somente professores titulados, mas também preparados para ensinar nas escolas do campo; compreender a escola do campo como um movimento social e educacional; ensino, direito de todos, independentemente do número de alunos a serem atendidos. É necessário compreender que:

[...] a escola tem que estar vinculada às raízes de suas vivências, de sua família, de sua experiência completa. A escola tem que estar colada às raízes mais imediatas das vivências de infância.” (Arroyo, 1999, p. 35).

Neste sentido, a instituição escolar precisa estar onde a criança está, possuindo vínculos de significância para os educandos, criando e produzindo memórias.

Outras discussões levantadas por Arroyo (1999) dizem respeito ao ensino multisseriado que, para o autor, é um ensino falido. Neste sentido, chama a atenção para a pauta do movimento observar os processos de ensino e aprendizagem das crianças, pensar muito bem o reprovar a aprovar alunos. No movimento, professores e alunos precisam estar envolvidos nas lutas sociais; superar o analfabetismo com turmas seriadas; recuperar o humanismo com cooperação, participação, cidadania, esperança, justiça, entre outras ações. Todas essas discussões realizadas na Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo moveram a sociedade para um olhar mais atento à necessidade e à importância da Educação do Campo.

Em 1998 se pode constatar o surgimento do primeiro programa voltado para a valorização da Educação do Campo, “[...] o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pelo governo federal [...]” (Caldart, 2012, p. 260) e que ainda

se encontra em vigência, mesmo perante os vários desafios de permanência encontrados. Este programa se constitui como:

[...] uma política pública de Educação do Campo, instituída pelo Decreto n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010. Seu objetivo é desenvolver projetos educacionais de caráter formal, a serem executados por instituições de ensino, para beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do Crédito Fundiário, e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo Incra (Brasil, 2004, p. 13).

As verbas destinadas ao programa têm como premissa subsidiar o desenvolvimento do processo educativo da Educação do Campo, sobre a qual o PRONERA traz a compreensão de sua gênese (Souza, 2016), alterando concepções e transformando os modos de produção do conhecimento. A compreensão é de que, mais do que uma localização geográfica, uma valorização regional, cultural, a escola do campo é aquela:

[...] que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa. (Fernandes, 1999, p. 51-52).

Sendo assim, o desenvolvimento econômico ligado ao trabalho com a terra e com a valorização do trabalhador no movimento social da Educação do Campo “[...] representa uma nova consciência dos direitos, à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação” (Arroyo, 1999, p. 18). Por meio da efetivação e do avanço desses direitos, a Educação Básica foi universalizada, porém “[...] a situação pedagógica e de infraestrutura nas escolas públicas ainda é bastante precária.” (Souza, 2008, p. 1098). Isso porque muitas escolas foram fechadas, nucleadas, impelindo os que continuam a estudar a se deslocar por longos trajetos até a escola mais próxima.

Em 2002 a Câmara de Educação Básica (CEB) aprovou a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, a qual institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Doebec nº 1 de 2002). Em seu artigo 2º, estabelece a constituição a identidade e a quem compete a manutenção e organização da escola do campo.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos

que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Brasil, 2002, p. 1).

Com vista a estabelecer diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, em 2008 foi aprovada a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que traz o amparo legal para a não nucleação das escolas com oferta de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. No Artigo 3 a Resolução especifica que:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. (Brasil, 2008, p. 1).

Uma grande conquista e reconhecimento da sociedade campesina como um todo, visto valorizar os sujeitos que nela habitam e se constituem seres sociais de direito.

Seguindo no resgate histórico de constituição do movimento pela escola do campo, é importante destacar o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) que aconteceu em 2010, com o intuito de reforçar e retomar a luta pela Educação do Campo. Participaram desse Fórum os movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, tais como Universidades e Institutos Federais de educação. Nesse evento foi postulado em seu documento de criação a interposição à possibilidade de fechamento das escolas do campo, sendo, inclusive, reivindicada a criação de novas instituições (Caldart, 2012). O fechamento de instituições aconteceu entre 2003 e 2011, finalizando o funcionamento de 24.000 escolas. Este fato foi denunciado pelo MST “[...] na Campanha ‘Fechar escola é crime’ [...]” (Saviani, 2016, p. 28). A partir dessa denúncia, o movimento conseguiu mostrar para a sociedade a infeliz realidade das ações realizadas contra a escola do campo.

Contudo, o propósito da Educação do Campo é a busca por um ensino que valorize a realidade na qual está inserida, os sujeitos, sua cultura e suas peculiaridades de vida e de subsistência. Em seu Artigo 2º, o Decreto nº 7.352 expõe os princípios da Educação do Campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo

adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;  
e  
V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (Brasil, 2010a, p. 1-2).

Pensar a Educação do Campo pressupõe possuir um outro olhar sobre esse âmbito social que, por vezes, se vê tão desamparado pela camada mais favorecida da sociedade, a classe burguesa - capitalista. O próprio contexto de opressão reconfigura as lutas e conquistas pela terra, delineando novas perspectivas, uma nova realidade de vida. Nas palavras de Gohn (2010, p. 31), [...] um movimento social não assume ou ‘veste’ uma identidade pré-construída apenas porque tem uma etnia, um gênero ou uma idade. Este ato configura uma política de identidade e não uma identidade política”.

É possível compreender o uso dos termos Educação Rural e Educação do Campo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que articulou os termos “vida rural” e “educação do campo”, respaldando sua legitimidade como constituinte da Educação Básica no artigo 28º da atualização da LDBEN nº 9394/96 em 7/11/2014 nos seguintes termos:

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.

<sup>5</sup>Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Brasil, 2014, p. 21).

O movimento de Educação do Campo propõe que a escola se organize de acordo com a realidade da comunidade na qual está inserida. Nesse viés:

[...] o campo é compreendido no conjunto das relações sociais desiguais que caracterizam o modo de produção capitalista e, especialmente, como lugar de vida e de trabalho. É lugar de violentos confrontos sociais que marcam a história do Brasil. No campo, existem dois modelos de desenvolvimento econômico: de um lado, um modelo que está atrelado à produção para exportação e que exclui os trabalhadores; de outro lado, um modelo vinculado à agricultura familiar e sustentável” (Souza, 2016, p. 63).

---

<sup>5</sup> Parágrafo único acrescido pela Lei nº 12.960, de 27-3-2014.

As dificuldades expressas nas reivindicações de trabalhadores e trabalhadoras levam a refletir a necessidade de avançar nas pautas, no sentido de fortalecer a Educação do Campo.

Nessa perspectiva, em 2015 aconteceu o II ENERA e a reunião do FONEC, a partir de documentos produzidos em 2013. De acordo com Souza (2016), nesse momento houve grande “[...] ênfase às disputas presentes na relação capital x trabalho, em particular as ações que fortalecem o papel do mercado na educação”. (Souza, 2016, p. 49). Essas discussões levantadas pelo movimento acabaram por serem percebidas na efetivação de uma política educacional cada vez mais centrada no mercado.

Percebe-se que a visão e concepção das escolas do campo, bem como de seu público, mesmo com o reconhecimento de sua importância para a sociedade, da sua real necessidade, ainda é distorcida pela compreensão da população em geral. A Educação do Campo não existe sem a agricultura, sem o trabalho do camponês.

Sem movimento não há ambiente educativo; sem movimento não há escola do campo em movimento. Por isto não se trata de construir modelos de escola ou de pedagogia, mas sim de desencadear processos, movidos por valores e princípios, estes sim referências duradouras para o próprio movimento. Uma escola em movimento é aquela que vai fazendo e refazendo as ações educativas do seu dia a dia, levando em conta e participando ativamente dos seguintes níveis do movimento pedagógico que a constitui enquanto ambiente educativo: o movimento da realidade, da história [...] o movimento das relações sociais que constituem o ambiente educativo [...] o movimento da formação humana, no coletivo e em cada pessoa [...] (Caldart, p. 76-77, 2003).

A escola do campo se constitui no constante movimento de busca pela valorização dos sujeitos que a compõem (famílias, crianças, professores, comunidade escolar), no aspecto socioeconômico e cultural da população camponesa. Uma escola em movimento, é uma escola que luta, que ultrapassa barreiras em busca de melhorias educacionais e sociais, que busca educar transmitindo e construindo saberes e conhecimentos.

Com relação à instrução nas escolas do campo, Arroyo (1999, p. 15) afirma que a educação, em termos gerais, “[...] faz parte da dinâmica social e cultural mais ampla”. E pode ser entendida como “[...] a força pedagógica que tudo domina.” (Saviani, 2016, p. 20). Nesses termos, a instituição escolar é parte essencial da sociedade e, nos processos educativos, educa para a vida por meio das práticas sociais. Portanto:

O campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais. O conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre a agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos projetam distintos territórios. (Fernandes; Molina, 2004, p. 32).

Verifica-se que para se compreender a Educação do Campo, deve-se considerar o território em que essa instituição se constitui, os valores culturais, econômicos e sociais que postulam essa região. Assim, tal especificidade educacional, de acordo com Caldart (2012), configura-se como uma categoria de análise, ou como práticas e políticas, com (e não somente) os trabalhadores do campo, os indivíduos que vivem para e com a terra, plantando, cultivando e colhendo os frutos de, espera-se, dias melhores.

[...] a trajetória da educação do campo é recente e fruto das lutas dos movimentos sociais de trabalhadores. A sua gênese foi marcada por lutas pela viabilização de processos educativos planejados no coletivo de trabalhadores do campo, no contexto da luta pela terra; por diagnósticos da realidade educacional do país; por iniciativas do tipo parcerias na oferta da educação de jovens e adultos; e por demandas direcionadas aos governos (federal, estadual e municipal) no que tange à efetivação do direito fundamental e social que é a educação. E o mais importante é que a sua origem integra o cenário das lutas por um projeto popular para o Brasil e por um projeto de campo em que terra, trabalho e cultura são indissociáveis. (Marcoccia; Souza, 2011, p. 192).

Um só país, uma só nação, nessa perspectiva a luta de movimentos sociais mais relevante para essa discussão é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, que solicitou ao Estado “[...] iniciativas no âmbito da oferta de educação pública e da formação de profissionais para trabalhar nas escolas localizadas no campo” (Souza, 2008, p. 1090). A partir desse momento histórico, muitas proposições foram estabelecidas e formuladas no sentido de consolidar os princípios da Educação do Campo. Ademais, a educação é direito adquirido para todos, sendo “todos” uma definição que inclui os cidadãos brasileiros, o que fica explícito na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988)<sup>6</sup> em seu Artigo 6°:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Brasil, 2016, p. 18).

E, como direito social, a educação é para toda a população brasileira. Neste sentido, faz-se necessário pensar as especificidades dos povos do campo conforme Souza (2016, p. 276): “[...] a defesa da Educação do Campo vem valorizar o camponês, o trabalhador assalariado rural, e especialmente, o direito social à educação pública”. A Educação do Campo propõe o acesso de qualidade à educação, vislumbrando o bem social, a fim de se compreender as

---

<sup>6</sup> De acordo com Brasil (2001) na Constituição de 1934, surge uma referência à educação rural, um modelo de educação rural do patronato. Na Constituição de 1967 e na emenda de 1969, sob o controle ditatorial (Ditadura Militar de 1964), reforçam esse sistema. Somente com a Constituição de 1988 é que a educação é promulgada como direito de todos.

relações de trabalho, os impactos da divisão social do capital, assim como, valorizar as relações dos povos com cultura, economia e política que compõem as salas de aula (Souza, 2006). Nessa mesma perspectiva, Arroyo (1999, p. 21) afirma que:

[...] os processos educativos passam pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo de sua vida. E a experiência que nos marca a todos, é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos produz como pessoas. O ser humano não produz apenas alimentos, roupas, ele se produz na medida em que produz. Lembrem daquela frase de Dom Tomás Balduino: “Terra é mais do que terra”. Lembram? Uma frase bonita: A terra é mais do que terra. A produção é mais do que produção. Por quê? Porque ela produz a gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso, vocês não separam produção de educação, não separem produção de escola.

O ato de produzir cultura através do trabalho educativo interliga os processos de lutas, de movimentos pela igualdade, do desenvolvimento de potencialidades nas escolas do campo. Luta-se por direitos e por uma educação de qualidade, luta-se por uma escola:

[...] vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, vinculada à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo. Precisa-se recuperar os vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano de existência, aí que está o educativo. (Arroyo, 1999, p. 21).

Neste sentido, fica clara a consciência que começa a vigorar no interior do movimento, de que as transformações sociais passavam, necessariamente, pelo processo educativo.

A intenção da Educação do Campo é a de produzir conhecimento, sendo esse um elemento muito forte no MST (Souza, 2016). Os trabalhadores da educação, mesmo nas dificuldades, persistem, desenvolvem seus trabalhos “solucionando” os problemas que são de ordem pública; o sistema permanece falho, não há perspectivas de mudanças, pois sabem que o professor sempre “dá um jeitinho” para a falta de verbas públicas, as quais deveriam ser destinadas para recursos materiais, estruturais e humanos.

Partindo desse pressuposto, as condições reais de acesso e permanência indicam o descaso com a educação dos povos do campo, em que:

O sentimento de exclusão escolar fica expresso em cada frase que indica a “desistência da escola, num tempo passado”; a “impossibilidade de chegar até a escola, em função da distância e da falta de transporte”; a “dificuldade na conquista de um emprego melhor, em função da exigência da escolaridade”, entre tantas outras características que indicam a exclusão e desigualdade social no Brasil (Souza, 2006, p. 2).

Infelizmente, esses resquícios negativos de uma sociedade desigual, muitas vezes até desumana, acabaram por impregnar desprivilegio nos povos camponeses; se “[...] questiona a predominância dos conteúdos de cunho meramente urbano nos materiais didáticos e o total

despreparo de muitos profissionais da educação para tratar de algumas características do Brasil [...]” (Souza, 2016, p. 276), de valorizar e conhecer a realidade do povo campesino.

[...] as populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub)desenvolvimento do país feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de ‘muitas letras’. (Caldart, 2003, p. 66).

Essa é uma inverdade que ainda persiste no discurso de alguns indivíduos do campo por falta de conhecimento e da elite para manutenção da dominação, compreensão que precisa ser desmistificada. A Educação do Campo precisa ser concebida para além da escola, pois ela é um projeto de vida social, construído pelas pessoas que vivem na, pela e da terra (Gehrke; Souza, 2022). Nesse sentido, a Educação do Campo busca estar:

Sintonizada teórica e praticamente com o novo papel que cabe ao campo desempenhar na luta pela construção de uma sociedade que supere a divisão em classes por meio da socialização de todos os meios de produção e das forças produtivas em benefício da humanidade em seu conjunto. Uma educação, em suma, que torne acessíveis aos trabalhadores do campo os conhecimentos produzidos pela humanidade permitindo-lhes, assim, incorporar em sua atividade os avanços tecnológicos sem o que não será viável o tão almejado desenvolvimento sustentável (Saviani, 2016, p. 42).

Na defesa da Educação do Campo, Souza (2016) ressalta que são sempre as diferenças dos povos que são discutidas, mas pouco se ouve sobre suas semelhanças, suas lutas, desafios, perseveranças em comum. Nem toda a riqueza cultural, humana e educacional é valorizada em nosso país.

Dentro do movimento social da escola do campo, “Os movimentos sociais sempre têm um caráter educativo e de aprendizagem para seus protagonistas.” (Gohn, 2010, p. 16). São princípios e objetivos que se unem para um bem comum, que tendem a constituir, após sua conquista, em um ganho coletivo, o qual permite a visibilidade dos povos do campo, o reconhecimento de seus valores e de sua importância social para a nação brasileira.

Analisaremos no próximo tópico o município de Ipiranga/PR, o qual se configura em um dos municípios componentes dos Campos Gerais que possui número significativo de sua população habitando a região rural e, conseqüentemente, crianças ao atendimento educacional nas escolas no campo do município.

Conhecer sua caracterização e realidade, valorizar a população do campo de Ipiranga/PR, é constituir diversidade, trabalho, vidas, culturas, lugares de produções materiais e imateriais (Souza, 2016); saberes que compõem a ‘boniteza’ da população do campo.

### 1.3 O MUNICÍPIO DE IPIRANGA/PR E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DO CAMPO

Fica evidente, a partir do tópico anterior, que as constantes lutas travadas pelos movimentos sociais, organizações sociais e a pressão política frente à instância federal, trouxeram o merecido reconhecimento da Educação do Campo como legítima. Com reconhecimento ímpar, o MST persistiu e legitimou a escola da terra, uma proposta de educação aberta para os povos do campo de todo país.

Na pesquisa, abordaremos a etapa de ensino da Educação Infantil do município de Ipiranga/PR. Ipiranga é um município do estado do Paraná, localizado na região sudeste do estado, nos Campos Gerais. Faz limite com os municípios de Ponta Grossa, Tibagi, Imbituva, Ivaí e Teixeira Soares, e possui unidade territorial de 926.138 km<sup>2</sup> (IPARDES, 2023), como demonstrado no mapa abaixo.

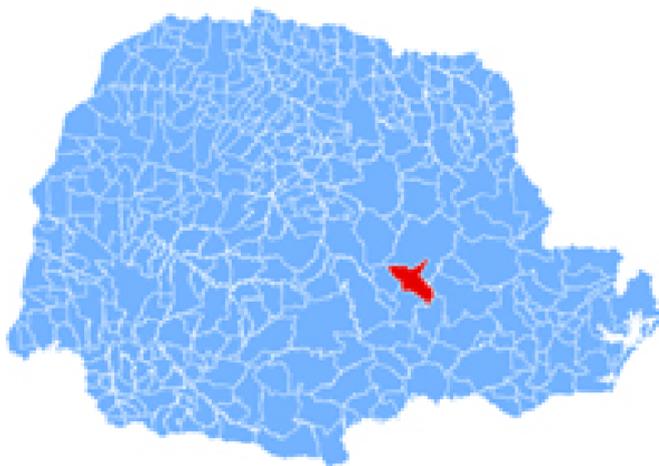
**FIGURA 1** – Mapa do município de Ipiranga/PR com limites geográficos



**Fonte:** Caderno IPARDES (2023).

Ipiranga foi desmembrado do município de Ponta Grossa, sendo 07/12/1894 a data da instalação do município. A distância da sede municipal à capital é, de acordo com o Caderno IPARDES (2023), de 167,02 km. A autoridade eleita do município de Ipiranga é o Sr. Douglas Davi Cruz. O mapa abaixo mostra onde o município de Ipiranga está localizado no estado do Paraná.

**FIGURA 2** – Localização do município de Ipiranga no mapa do estado do Paraná



**Fonte:** Caderno IPARDES (2023).

De acordo com o censo 2022 (IBGE, 2023) e o Caderno IPARDES (2023), o município de Ipiranga possui população de 14.150 habitantes, desses, 4.889 (2.416 homens e 2.473 mulheres) estão no território urbano, e 9.261 (4.912 homens e 4.349 mulheres) estão no território rural do município. A densidade demográfica é de 15,70 hab./km<sup>2</sup> (IBGE, 2022), sendo um município que possui poucos moradores em sua extensão territorial.

No campo econômico, Ipiranga possui significativa produção de soja, trigo, fumo (tabaco), cevada, milho e feijão como as principais fontes econômicas do município; muitos desses plantios, 1.529 estabelecimentos (4.133 pessoas), são de lavouras temporárias (IPARDES, 2023), as quais fornecem renda familiar ao homem do campo. Na pecuária, o município se destaca na produção de galináceos, suínos, bovinos e ovinos.

Na área educacional, Ipiranga possui 10 escolas municipais, estando 6 delas localizadas no território rural. Atuando na etapa de ensino Educação Infantil, Ipiranga possui 45 professores efetivos (professores regentes, professores de Educação Física e Arte), 4 professores PSS (contratados) e 35 estagiários<sup>7</sup>. No Ensino Fundamental anos iniciais, o município possui 59 professores efetivos (professores regentes) e 15 estagiários<sup>8</sup>.

Com relação ao número de alunos matriculados, Ipiranga possui 1.524 crianças nos segmentos de Creche, Pré-Escola e Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano). Desse total de alunos,

---

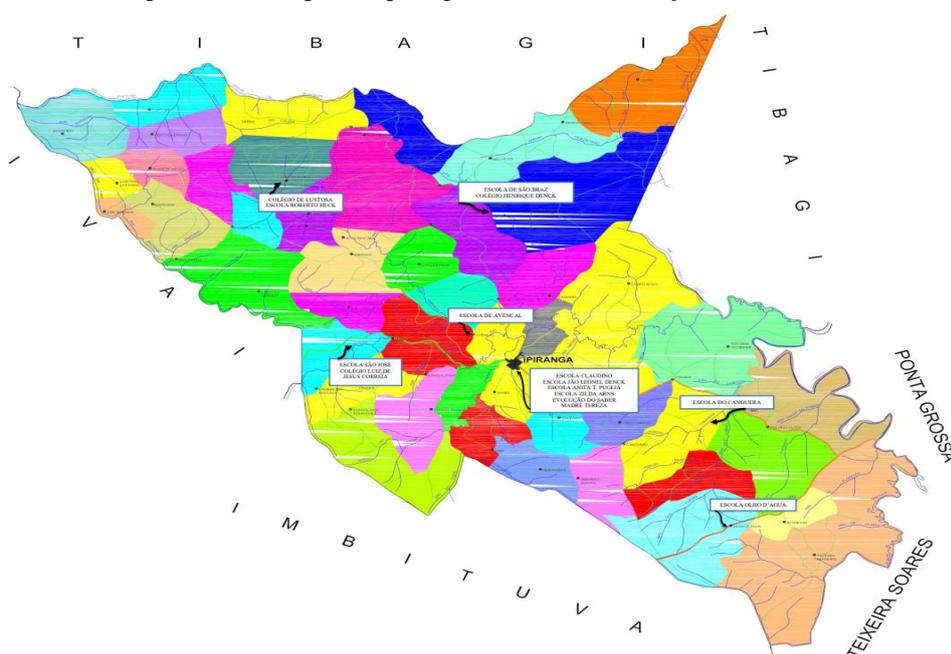
<sup>7</sup> Desses professores, atuam em escolas rurais em turmas da educação infantil: 21 professores efetivos (contabilizados professores regentes, professores de educação física e arte), 3 professores PSS (contratados), e 5 estagiários.

<sup>8</sup> Desses professores, atuam em escolas rurais em turmas do ensino fundamental: 31 professores efetivos (professores regentes) e 6 estagiários. Vale ressaltar que não foram incluídos nos números de professores efetivos; os docentes que se encontram na direção e na coordenação das 10 escolas, esses profissionais totalizam mais 17 professores concursados.

777 se encontram matriculados nas escolas urbanas (desses, 302 crianças estão na Educação Infantil e 475 no Ensino Fundamental) e 747 nas escolas rurais (desses, 217 crianças estão na Educação Infantil e 530 no Ensino Fundamental)<sup>9</sup>.

As 6 escolas rurais do município de Ipiranga se encontram localizadas em regiões distantes umas das outras, assim, o atendimento educacional gera deslocamentos via transporte escolar de praticamente todos os alunos do território rural. O mapa abaixo mostra a localização das escolas rurais no município de Ipiranga.

**FIGURA 3** – Mapa<sup>10</sup> do município de Ipiranga/PR com a localização das 6 escolas rurais



**Fonte:** Ipiranga<sup>11</sup> (2023).

As 6 escolas rurais do município<sup>12</sup> não possuem atendimento a crianças de 0 a 3 anos (creche); todas as 6 instituições atendem crianças na pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano). Os responsáveis que moram em território rural e buscam atendimento para crianças de 0 a 3 anos, precisam se deslocar para o território urbano de Ipiranga; quando esse deslocamento se torna inviável devido à distância, ao acesso ao meio de transporte, entre outros fatores, a busca, em sua maioria, passa a ser por cuidadores (familiares ou vizinhos) para essas crianças.

<sup>9</sup> Os dados referentes a discentes e docentes, são referentes até o mês de novembro do ano de 2023.

<sup>10</sup> Para melhor visualização das escolas no mapa, arquivo no *anexo f*.

<sup>11</sup> Figura organizada por Renato Jorge Eleutério – licenciado em Geografia, funcionário atuante na Secretaria Municipal de Educação de Ipiranga-PR.

<sup>12</sup> No *apêndice h* se encontram registros fotográficos das escolas rurais do município de Ipiranga, e seus entornos.

A etapa de ensino da Educação Infantil está organizada no município de Ipiranga de acordo com a Proposta Curricular (PC) do município, a qual segue as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como o Referencial Curricular do Paraná (RCP): Princípios, Direitos e Orientações, documentos esses que expressam normativas federais e estaduais de organização curricular.

No trabalho com as crianças na Educação Infantil e Ensino Fundamental, respeitamos e consideramos os princípios orientadores da Educação Básica e compreendendo-a como direito universal e como espaço de construção de identidade, conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB faz-se necessário rever princípios fundamentais para a garantia desse direito e para a formação das capacidades ao pleno exercício da cidadania pelos estudantes (Ipiranga, 2022, p. 26).

Sobre a oferta da Educação Infantil, o município de Ipiranga reconhece e respeita sua oferta a toda população. Na PC do município é possível verificar os documentos orientadores da Educação Infantil no que se refere à organização quanto aos princípios e direitos de aprendizagens, como disposto na BNCC, assim como à estrutura curricular de modo geral. No entanto, ainda não fica evidente a observação quanto às especificidades das crianças do campo, conforme a DCNEI Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

- Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (Brasil, 2010, p. 24).

Fatores esses de reconhecimento e de valorização da criança do campo, de seu meio, de suas brincadeiras, origem familiar, cultural, de modos de produção e de sobrevivência do homem do campo.

A BNCC (2017), embora não traga de forma explícita os princípios da diversidade que se tem na DCNEI, estabelece a orientação de contextualizar, organizar, selecionar e adequar os conteúdos nas instituições escolares, em todas as modalidades, abrindo a possibilidade de considerar a Educação do Campo.

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. (Brasil, 2017, p. 17).

Finalizando a organização da Proposta Curricular do município, no que tange à legislação na Educação Infantil, referenda a LDBEN nº 9394/96, definindo que a Educação Básica é direito de todos e, como obrigação dos estados e municípios, deve ofertar as etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais e Educação de Jovens de Adultos - EJA. “Desse modo a escola é obrigatória para as crianças e tem papel relevante em sua formação para agir na sociedade e para participar ativamente das diferentes esferas sociais.” (Ipiranga, 2022, p. 30).

A educação precisa ter por objetivo defender os direitos do povo, suas culturas, suas crenças, seus princípios, fazendo com que se sintam parte do meio em que vivem. Neste sentido, possibilitar que os cidadãos prossigam os estudos, ampliem conhecimentos, partindo da Educação Infantil, visto ser essa uma das mais importantes etapas de ensino.

O trabalho desenvolvido na Educação Infantil do campo nos desafia a dialogar sobre o lugar que a criança pequena ocupa na sociedade de modo geral, mas também na especificidade dos povos do campo, nas políticas públicas e na cultura em que está inserida. A trajetória de pesquisa nos aponta a invisibilidade das crianças do campo como um reflexo da visão que a sociedade possui em relação aos movimentos de luta pela terra, são “[...] vozes, saberes, culturas abafadas a que os outros oprimidos re-existem desde a infância.” (Arroyo, 2023, p. 4).

Reconhecer a criança como um cidadão constituído de direitos, e como tal, imbuída de valores que caracterizam a infância se faz necessário, pois em um passado não muito distante, “a criança, o adolescente, o jovem estavam escondidos na figura de um aluno passivo, receptor de conhecimentos e valores, que era entendido principalmente enquanto projeto de futuro adulto.” (Campos, 2012, p. 13). A criança era entendida como um ser de faltas, um adulto em miniatura, que vivia um tempo de espera para alcançar a vida adulta e ter um lugar na sociedade.

A partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito de todas as crianças, um dever do estado, conforme o artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 2016, p. 123).

Sendo no artigo 206 estabelecidos os princípios de igualdade e liberdade para a aprendizagem. A partir da Constituição Federal de 1988, foi estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN nº 9394/96), na qual a Educação Infantil

passa a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, e no seu artigo 28º, em sua atualização no ano de 2014, reconhece a educação rural, a Educação do Campo.

Com a Constituição Federal, a LDB e seus desdobramentos em outras normativas que buscam a garantia dos direitos de crianças e adolescentes, torna-se dever do Estado ofertar a: “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 2016, p. 124).

O Ministério da Educação organizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) - Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 -, a qual estabelece orientações no sentido de caracterizar a educação da criança pequena nos ambientes coletivos, definindo como eixos do trabalho as interações e as brincadeiras por meio de propostas de cuidado e educação.

Esse documento também caracteriza uma proposta de atendimento à diversidade no sentido de respeitar, de forma específica, os valores e a cultura da criança indígena e do campo, reconhecendo seus modos de vida, de relações com sua cultura, tradições, flexibilizando “[...] se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;” (Brasil, 2010b, p. 24), valorizando os saberes dessas populações e prevendo “[...] a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.” (Brasil, 2010b, p. 24).

A perspectiva de valorização e respeito pela realidade, a cultura, o trabalho desenvolvido pelas comunidades destacadas, enfim, pela vida da criança que está e é do campo, traz uma nova dinâmica para a organização das instituições de Educação Infantil no atendimento a essa infância.

As crianças do campo vivenciam “[...] suas infâncias imersas em seus grupos culturais e constroem, com adultos e outras crianças, sua autoestima e suas identidades pessoais e coletivas.” (Silva; Pasuch, 2010, p. 1). Nas relações sociais dentro do espaço escolar, as identidades das crianças da Educação Infantil também são forjadas. Para tanto, é necessário oferecer condições para que as crianças possam:

[...] espelhar positivamente seu grupo, suas tradições culturais, modos de pensar, de sentir e de se relacionar de modo a favorecer relações positivas da criança com suas origens, com seu grupo de referência;  
- traduza o campo como lugar de vida e de produção humana. (Silva; Pasuch, 2010, p. 4).

A valorização da cultura, das origens das crianças, pode ser abordada nas rotinas, nas brincadeiras, nas propostas pedagógicas. Alguns exemplos sobre formas de abordar o contexto das crianças do campo são aqui propostos:

Construir peças de argila, brincar com sagu colorido, preparar o suco do lanche, construir brinquedos e instrumentos sonoros com produtos naturais, esculpir em frutas, preparar e ambientar os espaços para as atividades, construir cabanas com tecido e folhas embaixo de árvores ou cantinhos descobertos pelas crianças, dispor de elementos na contação de história que viabilize o jogo dramático da tradição local, disponibilizar roupas e acessórios de personagens regionais, conhecer fontes e nascentes [...]

Ler histórias e contar histórias embaixo de árvores, em redes e varandas, tecer um tapete colorido com as crianças, forrar o chão com folhagens e materiais que construam um cantinho aconchegante para o envolvimento das crianças [...] (Silva; Pasuch, 2010, p. 9).

Essas são algumas propostas que valorizam o contexto do campo, seus sujeitos e suas realidades sociais e culturais, permitindo que a criança desde a Educação Infantil, sinta-se parte integrante de sua comunidade, valorizada e visibilizada.

O atendimento educacional à criança deve ser um ambiente rico de experiências, no qual precisam ser realizadas propostas voltadas ao desenvolvimento integral da criança. No caso das crianças do campo, um trabalho significativo precisa considerar sua realidade, sua cultura, sua relação com a produção da vida. Nesse contexto pensemos a creche, considerando o espaço físico do campo como lugar de vida, onde as crianças ocupam diferentes lugares, no sentido de sustentar a “[...] compreensão da participação das crianças nas atividades da comunidade [...]” (Araújo; Silva *apud* Silva *et al.*, 2013, p. 54). As crianças de 0-3 anos precisam viver experiências, ser respeitadas em suas expressões, em seus gestos, em suas culturas.

As creches nos espaços do campo são pouco frequentes, assim, as crianças de territórios rurais passam a ser atendidas em creches urbanas (instituições essas que raramente possuem organização de uma instituição do campo), sendo afetadas e afetando espaços que não estão organizados com vistas à realidade, cultura e aprendizagens do campo.

Para que um processo educativo para as crianças do campo aconteça de maneira favorável, profissionais, instituições de ensino e o poder público devem mobilizar esforços para o bom desenvolvimento da educação, buscando alinhar as políticas educacionais e suas diretrizes com as aspirações sociais dos cidadãos.

Problema esse que ultrapassa os termos de organização educacional, ainda existente nas creches e pré-escolas brasileiras, pois são gerações educadas, ensinadas a serem subordinadas pelas classes mais favorecidas da sociedade. O que se pôde, e ainda se pode

perceber, é o fato de que “no Brasil, as professoras são formadas para a escola primária e, subsidiariamente, para a educação infantil. A estrutura de suas carreiras é toda baseada numa escola organizada em aulas. Os prédios são construídos como uma sucessão de salas de aula” (Campos, 2012, p. 16).

Os meios estruturais afetam, portanto, o desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil, pois a organização arquitetônica antiga (e algumas atuais) das instituições escolares foram organizadas para crianças maiores, não sendo pensada para ampliação do desenvolvimento de suas potencialidades educacionais.

Trabalhar com crianças pequenas é um constante processo de mobilização de saberes e fazeres metodológicos que exigem um grande comprometimento, ações integrativas e uma ação-reflexão-ação, assim “A primeira tarefa profissional é a tomada de consciência crítica [...]” (Formosinho, 2016, p. 136), nesse processo, o docente “[...] vislumbra o respeito pela competência [...]” (Formosinho, 2016, p. 136) que ele precisa trabalhar com as crianças para a construção significativa da identidade das crianças.

Nessa busca, o docente, além da construção de seus conhecimentos sobre processo de ensino-aprendizagem, constrói sua identidade na relação com seus educandos, num contexto em que todos se reconhecem dentro de uma cultura e ampliam seu olhar na vivência e na produção do mundo. As crianças do campo:

[...] vivem relações sociais, identitárias e com o ambiente construído e natural de formas diferenciadas, compondo assim possibilidades que, se olhadas de perto, recortam e estruturam sentidos particulares de existência, de possibilidade de ação no mundo, de constituição e expressividade de si, por meio de diferentes linguagens. (Silva *et al.*, 2013, p. 16).

Essas peculiaridades precisam ser consideradas e reconhecidas pelo docente em seu trabalho na Educação Infantil. Ao valorizar a realidade, os espaços, a cultura da criança, ela se sente participante do processo educativo, pois concordamos que “[...] as infâncias do campo e o próprio campo [...] é produto, mas também produtora das relações, espaços e tempos que configuram a paisagem do seu meio.” (Silva *et al.*, 2013, p. 16-17).

O professor que atua na Educação Infantil, ele precisa possuir, de acordo com a LDBEN nº 9394/96, Artigo 62 - Dos Profissionais da Educação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 2023, p. 41).

Sendo igualmente pontuada no artigo 62 da LDBEN nº 9394/96 a formação continuada, a qual entendemos ser crucial para a construção da aprendizagem docente para o trabalho na Educação Infantil.

Os movimentos sociais do campo alegam que “[...] há o desafio e a necessidade de que a educação do campo forme os próprios educadores e que eles assumam a identidade do campo.” (Souza, 2022, p. 115). Desafio em decorrência da existência de mais políticas públicas que permitam a formação acontecer nesses moldes. Necessidade ao estar mergulhado na realidade do campo, o profissional docente possui ferramentas, condições que compreendem e valorizam esse espaço educativo, social e cultural.

Ao fazer-se parte do meio, o profissional imbuído de saberes de cultura, do ser, do fazer, do interagir (Campos, 1999), possui vivências, experiências, que no processo de reflexão para aprendizagem da docência reconhecem e valorizam as crianças do campo.

As docentes que atuam na Educação Infantil no município de Ipiranga/PR, ao conhecer os espaços, as vivências, culturas, relações e costumes das regiões rurais do município, podem contribuir, valorizar e reconhecer ainda mais a criança que está na Educação Infantil, reconhecendo práticas que podem potencializar ainda mais um aprendizado significativo e significativo para as crianças do campo.

## CAPÍTULO 2 – OS CAMINHOS DA PESQUISA

O caminho da pesquisa é árduo e exigente. Pressupõe escolhas e dedicação que estão diretamente ligadas a objetivos e metas de vida. Em meu trajeto de pesquisa dentro do programa de pós-graduação, muitas expectativas, desafios e anseios foram sendo vivenciados e conquistados. O processo de crescimento e de aprendizagem do ser docente exigiu organização de minha vida profissional: autorização da SMEC e do setor jurídico da Prefeitura Municipal de Ipiranga para participação das aulas, compensação das horas de trabalho e autorização para realização da pesquisa. Organização de minha vida pessoal: horário de trabalho, dedicação diária aos estudos – minha família acolheu, valorizou e respeitou muito esse momento, horas sem dormir, vida social (lazer) reduzida significativamente para efetivação desse processo de aprendizagem significativa.

Em meus estudos diários realizei leituras, pesquisas, sistematização dos novos conhecimentos adquiridos, os quais, em minhas reflexões, ampliaram o meu conhecimento docente e pude em minha ação como diretora escolar de uma escola no campo, melhorar o ambiente da escola não somente na estrutura física, mas principalmente nas relações humanas, na formação das professoras e na aprendizagem das crianças.

Com o compartilhamento de experiências percebo meu aprendizado no processo da produção da escrita acadêmica, de estudos, de valorizar meu percurso docente, minha história de vida pessoal e profissional e da trajetória de minha mãe como mulher do campo e docente.

O conhecimento adquirido nos últimos 21 meses estão, de forma explícita e implícita, transcritos nesse trabalho. A pesquisa, de acordo com os objetivos propostos, organizou-se na perspectiva da pesquisa qualitativa, que considera o ambiente natural para a geração de dados e a relação entre o investigador e os participantes da pesquisa como elemento principal na produção dos dados e de suas análises (Bicklen; Bogdan, 1994).

Como instrumentos, delineamos o uso de questionários, de registros autobiográficos, a realização de entrevista e roda de conversa com as participantes, pautando-se nas narrativas autobiográficas, as quais nos possibilitam compreender as trajetórias de aprendizagem da docência das professoras que atuam nas turmas de Educação Infantil nas escolas no campo o município de Ipiranga/PR.

Com a finalidade de conhecermos e delimitarmos os critérios de seleção das participantes, optamos por utilizar, inicialmente, um questionário com questões objetivas.

Nesse momento o acesso aos dados ocorreu via formulário *Google Forms*<sup>13</sup>. O objetivo do instrumento foi apresentar e caracterizar o grupo de professoras que atuam na Educação Infantil em escolas localizadas no campo em Ipiranga, permitindo-nos conhecer dados gerais sobre a formação docente, tempo de trabalho na Educação Infantil e desafios vivenciados no trabalho nessa etapa de ensino.

O *lócus* da pesquisa foram as escolas localizadas no campo no município de Ipiranga/PR e as participantes desse processo foram as professoras que estão atuando na Educação Infantil do município no ano de 2023. O questionário aplicado consta de questões que permitem delinear o perfil das 12 professoras de Educação Infantil das escolas rurais. Obtivemos retorno de 8 questionários, sendo desses, 5 selecionados para a próxima etapa da pesquisa<sup>14</sup>.

Na segunda etapa da geração de dados, após a seleção das professoras participantes, procedemos ao convite para realizarem os registros da narrativa autobiográfica, a qual possui por objetivo “[...] descobrir a realidade que nos é apresentada, mas compreender o relato construído social e historicamente para facilitar sua transformação.” (Flores *et al.*, 2022b, p. 195). Por meio dos materiais<sup>15</sup> e textos provocativos<sup>16</sup> que serviram como instrumentos para registro, buscamos uma forma de compreendermos como a aprendizagem docente dessas professoras se constituiu e podem ser caracterizadas. Os materiais para a produção da narrativa foram entregues de forma presencial para as professoras em suas instituições escolares.

Das 5 docentes escolhidas, 3 participaram da segunda etapa com a produção da narrativa autobiográfica. Este instrumento foi importante por nos permitir perceber como a aprendizagem da docência dessas profissionais foram e estão sendo caracterizadas no decorrer de seus processos de construção docente. Na última etapa foi realizada roda de conversa, a qual “[...] é estabelecida sob o propósito de dar voz aos sujeitos, visando possibilitar sua participação efetiva no processo [...]” (Pinheiro, 2020, p. 4) da pesquisa, trazendo experiências e vivências para geração de dados, na roda de conversa participaram 2 docentes.

Também realizamos uma entrevista narrativa com a última docente, pois ela ficou impossibilitada de participar da roda de conversa. A entrevista narrativa é realizada de forma

---

<sup>13</sup> Foi encaminhado o link via WhatsApp às equipes gestoras das escolas apontadas pela Secretaria Municipal de Educação e se encontra, como já citado, no *apêndice b* do trabalho.

<sup>14</sup> Os critérios de seleção dessas 5 professoras foram: tempo de trabalho na rede, formação inicial e demonstração de interesse na participação da segunda etapa da pesquisa.

<sup>15</sup> A fotografia dos materiais pode ser visualizada no *apêndice d*.

<sup>16</sup> Os textos provocativos podem ser visualizados no *apêndice d*.

individual, em que o sujeito fala sobre si (Souza; Meireles, 2018) no intuito de gerar dados para constituir a conclusão das análises aqui estabelecidas.

Para a realização da análise de dados a partir dos materiais oferecidos pelo caminho da pesquisa, optamos pela análise das narrativas autobiográficas utilizando os “[...] três tempos de análise – pré-análise e leitura cruzada, leitura temática e leitura interpretativa-compreensiva [...]” (Souza, 2014, p. 46).

Nesta perspectiva, a triangulação de fontes narrativas e biográficas pode permitir a apreensão de questões relacionadas as trajetórias e percursos de vida-formação dos sujeitos, aprendizagens e experienciais construídas ao longo da vida, bem como questões concernentes ao cotidiano escolar, ao trabalho docente [...] (Souza, 2014, p. 46).

Realizar análise inicial, leitura mais detalhada e cruzada e, por fim, leituras interpretativas a fim de se obter a compreensão dos dados entendidos e subentendidos se faz prática coerente para organização de dados científicos.

Após a conclusão desse trabalho, retornaremos para as instituições e para as professoras participantes, apresentando-lhes os resultados obtidos para que os sujeitos envolvidos se sintam, de fato, parte constituinte dessa pesquisa.

O objetivo deste capítulo, portanto, é discorrer sobre o processo de elaboração da pesquisa em sua estrutura, apresentando o caminho metodológico que permitiu gerar os dados do estudo. Ele está organizado em 3 tópicos. No primeiro tópico discorreremos sobre o estado do conhecimento, etapa que trouxe dados importantes, revelando que há poucas pesquisas publicadas que abordam algumas das temáticas aqui elencadas.

No segundo tópico discorreremos sobre a narrativa autobiográfica, sua importância na geração de dados para realizarmos apontamentos sobre como as professoras da Educação Infantil das escolas localizadas no campo aprenderam e continuam a aprender a ser docentes.

Para finalizar o capítulo trazemos a metodologia que fundamentará a análise das narrativas autobiográficas, a análise em três tempos, a qual trouxe auxílio para a compreensão dos dados explícitos e implícitos nas vivências e experiências docentes das professoras participantes.

## 2.1 REVISÃO DE LITERATURA

Uma das etapas dessa pesquisa teve como objetivo a revisão de literatura, desenvolvida por meio de uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) de

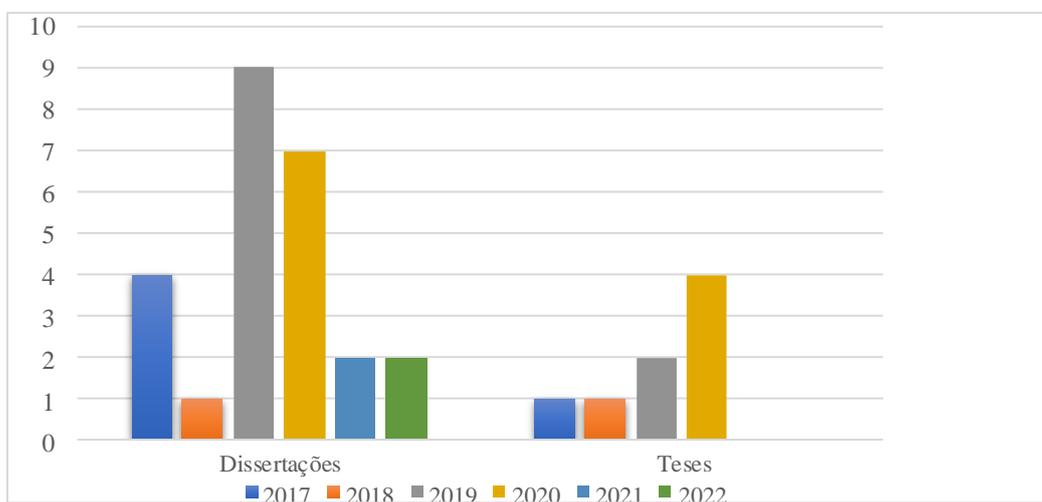
produções científicas que no período de 2017 a 2022<sup>17</sup> se voltaram para a abordagem das temáticas: aprendizagem da docência, Educação do Campo e Educação Infantil.

Nesta primeira busca realizada na data de 02 a 16 de maio de 2023 obtivemos como resultado 52 trabalhos, porém, desses, houve 8 trabalhos duplicados, finalizando assim, em 44 trabalhos. Dos 44 trabalhos identificados, 36 deles são dissertações e 8 teses<sup>18</sup>.

Ao percebermos a importância de incluirmos nessa pesquisa a palavra-chave “prática pedagógica”, procedemos a nova busca que foi realizada entre o período de 16 a 18 de maio de 2023, no portal da BDTD, com as palavras-chave: aprendizagem da docência, Educação do Campo, Educação Infantil e práticas pedagógicas. O intervalo de tempo que usamos na busca, novamente, foi de 2017 a 2022<sup>19</sup>. Nesta segunda busca, encontramos 38 trabalhos, porém, 7 deles estavam duplicados, resultando assim em 31 produções, sendo 23 dissertações e 8 teses<sup>20</sup>.

Com relação à frequência das publicações, as 31 pesquisas foram contínuas, ou seja, não ocorreram períodos de interrupção de publicações nos anos de 2017 a 2022 de teses e dissertações, como demonstra o Gráfico 1. No entanto, percebe-se que, nos anos de 2019 e 2020, houve um aumento significativo na quantidade de dissertações defendidas e, em 2022, de teses publicadas.

**GRÁFICO 1** – Frequência das publicações



**Fonte:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

<sup>17</sup> Delimitamos o período de 2017 a 2022 na busca, visto não existir diferença significativa entre os períodos de busca: sem período 85 resultados; 10 anos, de 2012 a 2022, 79 resultados; além de nosso intuito ser a percepção de trabalhos atuais sobre as temáticas.

<sup>18</sup> Quadro de buscas (busca 1) – sem refinamento, *apêndice i*.

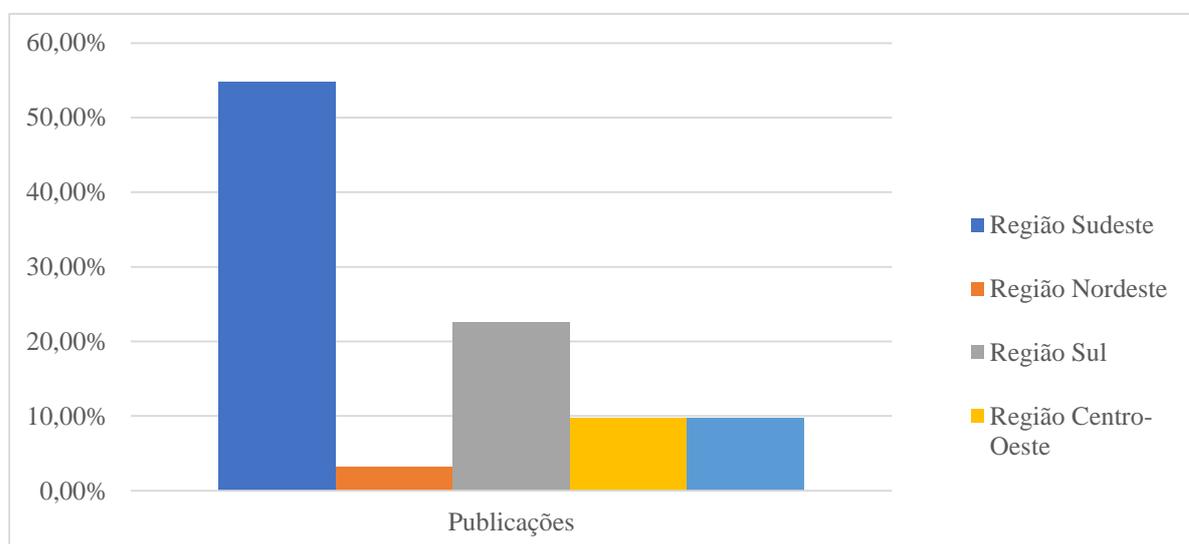
<sup>19</sup> Delimitamos o período de 2017 a 2022 de busca, visto não existir diferença significativa entre os períodos de busca: sem período 62 resultados; 10 anos, de 2012 a 2022, 57 resultados; além de nosso intuito ser a percepção de trabalhos atuais sobre as temáticas.

<sup>20</sup> Quadro de buscas (busca 2) – com refinamentos, *apêndice j*.

**Nota:** Dados organizados pela autora, 2023.

O Gráfico 2 se refere à quantidade de pesquisas desenvolvidas no território brasileiro disponíveis na plataforma, indicando as regiões do país. Pode-se perceber que a maioria das pesquisas realizadas se localizam na Região Sudeste do Brasil, 54,84% (17 trabalhos) do total de produções. Na sequência, temos a Região Sul, com 22,58% (7 trabalhos) das pesquisas realizadas. As Regiões Norte e Centro-Oeste tiveram as mesmas quantidades de publicações, 3 trabalhos em cada região, gerando assim, em cada região, 9,68% do total de publicações. Por fim, temos a Região Nordeste com 1 publicação, 3,22% do total de trabalhos desenvolvido sobre as temáticas aqui pesquisadas.

**Gráfico 2** – Pesquisas no território brasileiro



**Fonte:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**Nota:** Dados organizados pela autora, 2023.

Na apresentação dos dados do Gráfico 2 é possível observar a maior concentração de pesquisas na região Sudeste. De acordo com o Geocapes (2021), as regiões Sudeste e Sul concentram o maior número de bolsas para Programas de Pós-Graduação, sendo na Região Sudeste 45.042 bolsas e na Região Sul 21.342 bolsas. Nessas regiões ocorre um maior investimento da Capes em bolsas e fomentos e são as regiões onde há o maior número de programas de pós-graduação, sendo essas as possíveis justificativas para as estatísticas apresentadas. Nas regiões Nordeste o número de bolsas é de 16.317, seguida da região Norte com 4.289 bolsas e Centro-Oeste com 4.108 bolsas.

Os gráficos 1 e 2 acima mencionados demonstram que existem pesquisas que relacionam as temáticas: aprendizagem da docência, Educação Infantil, Educação do Campo e práticas pedagógicas no Brasil e que tais pesquisas encontram-se publicadas em diversos

estados brasileiros. No entanto, o número de produções é pequeno quando se analisa a articulação entre as temáticas e sua frequência em relação ao conjunto de pesquisas divulgadas na área da Educação. Percebe-se a ininterrupta busca por essas pesquisas, o que valida a sua importância para o campo educacional.

Realizando análise em trabalhos que relacionassem a aprendizagem da docência com o trabalho na Educação Infantil nas escolas do campo, na segunda etapa de pesquisa procedemos à leitura dos resumos das 31 pesquisas encontradas. Dessa maneira, excluíram-se nessa etapa 24 pesquisas por abordarem as temáticas relacionadas no quadro abaixo.

**QUADRO 2** – Temáticas de pesquisas excluídas da análise

<b>Pesquisas</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Número de trabalhos</b>
1	Corporeidade na educação infantil	3
2	Yoga na educação infantil	1
3	Práticas inclusivas na transição da educação infantil para o ensino fundamental	1
4	Inclusão de aluno de deficiência intelectual no ensino técnico	1
5	Ensino da Matemática	1
6	Estudo de aula para aperfeiçoamento docente no ensino da Matemática no 1º Ano do ensino fundamental	1
7	Revelações de sete professoras centrado no ensino dos números racionais em curso de extensão	1
8	Abordagem do CTS para o ensino de ciências em uma turma da educação infantil	1
9	Implantação da BNCC em uma creche	1
10	Avaliação na educação infantil	1
11	Trabalho em grupo da educação infantil	1
12	A escuta na educação infantil	1
13	Educação musical sob perspectiva da abordagem Orff-Schulwerk	1
14	Autonomia docente no Curso de Licenciatura Plena em Música	1
15	Contribuições do PIBID	1
16	Mecanismos de alfabetização de alunos com TEA	1
17	Estágio supervisionado	1
18	Formação continuada para a educação profissional e tecnológica	1
19	Desenvolvimento do raciocínio científico no ensino das disciplinas de Ciências e Biologia	1
20	Revistas didáticas no estilo “Passatempo” para o ensino de Morfofisiologia do Sistema Endócrino	1
21	Contribuição do Ensino Religioso nas escolas públicas	1
22	Desempenho escolar dos discentes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária	1

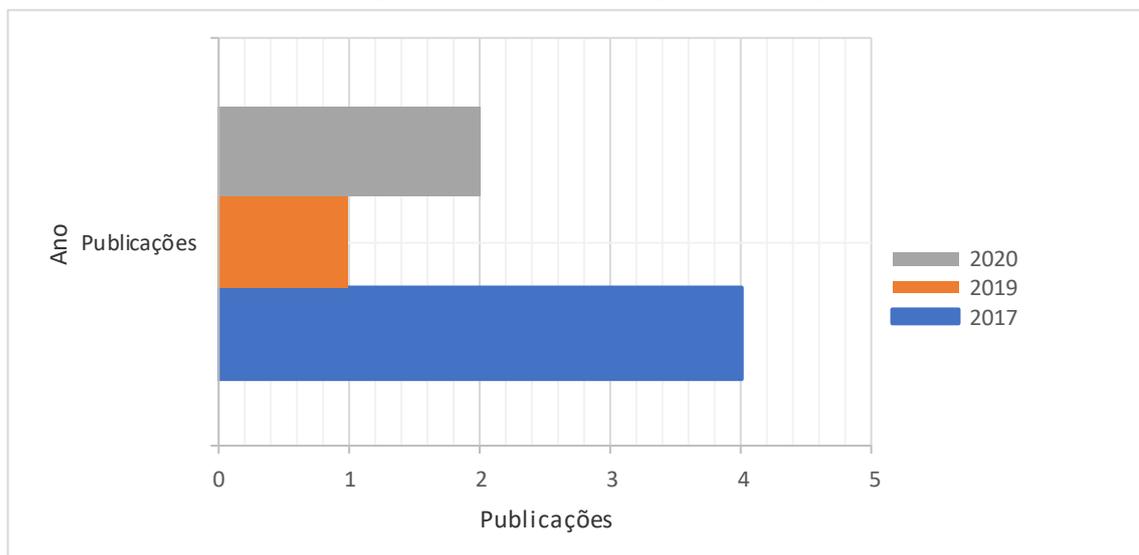
**Fonte:** Teses e Dissertações do site **BDTD**, sistematização da autora, 2023.

Pode-se constatar a multiplicidade de temáticas encontradas e, ao mesmo tempo, que fogem ao propósito deste trabalho. Com a exclusão das 24 pesquisas, restaram 7 trabalhos, sendo 5 dissertações e 2 teses<sup>21</sup>. O gráfico 3 apresenta a frequência dessas publicações,

<sup>21</sup> Quadro de buscas (quadro 2) – primeiro refinamento, *apêndice k*.

podendo-se perceber nesse momento que essas pesquisas não ocorreram de forma contínua, apresentando períodos de interrupções.

**Gráfico 3** – Frequência de publicação das pesquisas – etapa de seleção

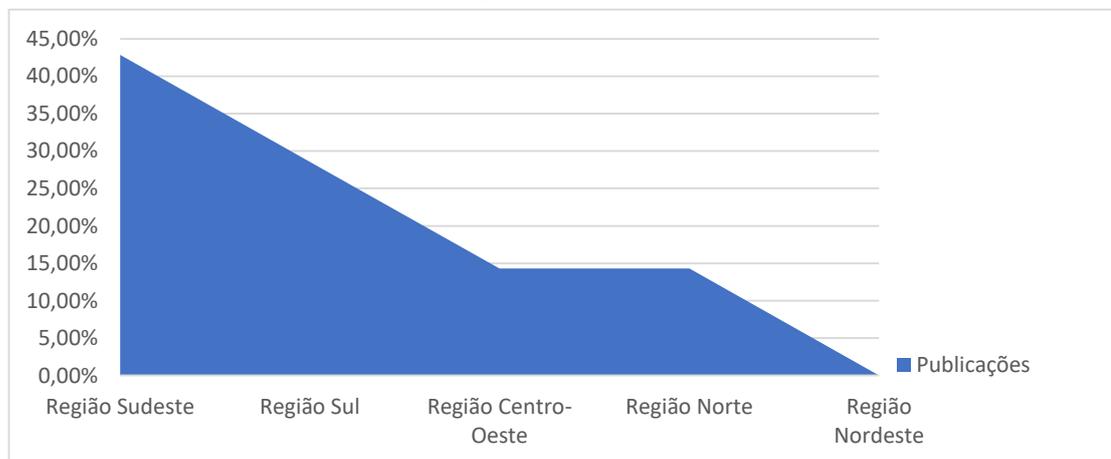


**Fonte:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**Nota:** Dados organizados pela autora, 2023.

No que se refere às regiões em que as 7 pesquisas foram publicadas, o gráfico 4 traz a informação de que a Região Sudeste permaneceu com o maior número trabalhos publicados, correspondendo a 42,85% das pesquisas (3 trabalhos). A Região Sul se destaca por compreender 28,57% dos trabalhos (2 pesquisas), a Região Centro-Oeste e a Região Norte correspondem com 14,29% dos trabalhos (1 pesquisa em cada região). A Região Nordeste não registrou trabalhos publicados nas temáticas já mencionadas.

**Gráfico 4** – Pesquisas por região brasileira – etapa de seleção



**Fonte:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**Nota:** Dados organizados pela autora, 2023.

Dando continuidade às análises, prosseguimos posteriormente à leitura das introduções das 7 pesquisas. Pode-se constatar, com esta leitura, que a maioria das pesquisas não contemplam as temáticas de busca de forma articulada. Assim, obtivemos somente 2 trabalhos, 1 dissertação e 1 tese<sup>22</sup>, que mais se aproximaram de algumas das temáticas, visto não encontrarmos pesquisas que abordassem todas as palavras-chave aqui propostas no mesmo documento.

As duas pesquisas selecionadas na última etapa de análise foram publicadas no ano de 2017, uma na Região Sul e outra na Região Centro-Oeste.

O trabalho de Fleig (2017) aborda a aprendizagem do ser professora com egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para o trabalho na Educação Infantil. Fleig (2017) entende em sua pesquisa que:

As interações sociais na docência são decorrentes do desenvolvimento humano e cultural, processo conjunto e permanente. Aprender a ser professora é uma apropriação coletiva e individual de saberes e fazeres, a partir do contexto pessoal, das trajetórias de formação e profissionalização. (Fleig, 2017, p. 18).

A pesquisa revela que a aprendizagem da docência se constitui nas interações sociais, o que prevê as relações com outros professores mais experientes, com a própria prática desenvolvida com os discentes e com a busca pessoal pela apropriação dos saberes inerentes ao fazer pedagógico.

O trabalho de Díaz (2017) aborda a docência no trabalho na Educação Infantil a partir de sua própria experiência como professora de crianças, como constituidora de seu ser docente.

O que tenho percebido em meus anos como professor da Educação Infantil é que a docência é constituída por meio de um processo amplo, contínuo e extremamente complexo. Este processo se constrói ao longo da experiência do sujeito no contexto educacional e se faz presente no curso de seus descobrimentos (Díaz, 2017, p. 14).

Dessa forma, o professor da Educação Infantil, para se constituir professor, necessita vivenciar um processo ao longo de sua trajetória de vida profissional e pessoal. As decisões que toma, as opções pedagógicas, as transformações conscientes que realiza em sua ação prática, o definem, o caracterizam e o formam como ele o é, sempre num sentido de que há algo além a ser alcançado em sua trajetória docente.

Ao finalizarmos as análises da revisão de literatura, concluímos que não há pesquisas nesta plataforma que analisem a aprendizagem da docência de professoras da escola do campo

---

<sup>22</sup> Quadro de buscas (busca 2) - segundo refinamento, *apêndice 1*.

que atuam na Educação Infantil. Com relação às práticas pedagógicas, as duas pesquisas selecionadas abordam o assunto, porém, não possuem foco de discussão da forma como a propomos neste estudo. Assim, destacamos a importância e contribuição de nosso estudo para a área da Educação e da formação de professores do campo.

## 2.2 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Considerando o processo de pesquisa, a partir de uma tomada de consciência sobre a aprendizagem da docência, percebemos que um caminho de investigação que buscasse uma análise de trajetórias a partir de narrativas seria o mais coerente com nossos objetivos. Assim, buscamos, neste tópico, dialogar sobre o que são as narrativas autobiográficas e como sua organização discursiva e narrativa se organiza, de modo que contemple informações de vida pessoal e social, as quais são ricas em dados e abrem novas perspectivas de análise sobre as relações sociais.

Flores e Melo (2022), organizadores da obra “*Pesquisa Narrativa: Teoria, Práticas, e Transformação Educativa*”, explicitam estudos realizados sobre a pesquisa narrativa e a pesquisa narrativa na perspectiva autobiográfica, apresentando as contribuições dessa estratégia metodológica para a área da Educação. Flores (2022d) afirma que:

[...] a pesquisa narrativa supõe uma forma de conhecimento que interpreta a realidade (educativa, no nosso caso) sob uma ótica particular: a da identidade como uma forma de aprendizagem dos contextos nos quais os sujeitos vivem e dos modos como narramos essa vivência para explicar o mundo no qual vivemos. (p. 20).

Discursos e estudos sobre a importância e aplicabilidade da metodologia narrativa autobiográfica no âmbito educacional surgiram na década de 1980, porém, somente na década de 1990 essas discussões ganharam força e reconhecimento. Flores (2022d) retoma alguns autores difusores dessa metodologia:

[...] Goodson (1981, 1992, 1995, 1996), desde os princípios dos anos 1980, que se converteu no grande difusor dessa abordagem, com sucessivas monografias que abrem esse tipo de perspectiva aos educadores [...] (Flores, 2022, p. 29).

Portanto, pode-se constatar que a narrativa autobiográfica possui uma história recente, que se encontra vinculada às pesquisas qualitativas, as quais: “[...] englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises [...]” (André, 2001, p. 54). Por meio da narrativa autobiográfica é possível resgatar os estudos de memória, ou seja, histórias de vida, discursos construídos no coletivo.

Na narrativa autobiográfica o indivíduo narra, registra, comunica a sua própria história social, cultural e profissional, fazendo com que se utilize de recursos de constante: “[...] revisão pessoal e epistemológica sobre os princípios que o sustenta.” (Flores, 2022d, p. 32). Nesta perspectiva, ao ser realizada com professoras, como é o caso de nossa pesquisa, as narrativas possibilitam a reflexão sobre seu próprio trabalho, prática e sua aprendizagem docente, a qual se faz durante toda a trajetória profissional.

A abordagem narrativa “[...] só tem sentido se relacionada com a transformação social” (Mello, 2022, p. 13), ou seja, trata-se de uma perspectiva que possibilita a transformação a partir da palavra, dos discursos, da memória individual e coletiva.

Entendemos que, quando se pensa na pesquisa em educação, há que se considerar o quanto uma temática investigada pode gerar transformação na vida da comunidade (professores, estudantes, família, gestores) (Melo, 2022). Na narrativa autobiográfica, por meio da “voz própria” (Flores, 2022d) dos sujeitos docentes, pode-se obter relatos de experiências, histórias de vidas, que permitem melhor compreender a realidade em que vivem, fornecendo dados para a informação e interpretação, assim como “[...] para análises e com alto potencial de abstração para outras experiências” (Melo *et al.*, 2023, p. 7), as quais enriquecem a pesquisa, dando a ela características e dados potentes, pois:

[...] acreditamos que as experiências coletivas vivenciadas e narradas não podem apenas pertencer a um círculo fechado de pessoas, mas que existe a possibilidade de que estas sejam compartilhadas. (Melo *et al.*, 2023, p. 8).

Entendemos que, a partir do momento em que o conhecimento é dividido, novos saberes e reflexões são ampliadas e podem gerar mudanças efetivas, portanto, é necessário ter a clareza de que os participantes da narrativa autobiográfica:

[...] atuam de acordo com uma multiplicidade de possibilidades, que não somente se dão em função da variedade de contextos nos quais se interage, mas que são dados pelos diferentes tipos de autoconsciência gerada pela luta política, cultural e social [...] (Flores, 2022d, p. 27).

As lutas constantemente travadas e projetadas nos âmbitos individuais e coletivos podem ser articuladas com o objetivo de transformação social. Na narrativa autobiográfica, as realidades são expressas dentro das particularidades dos sujeitos participantes que, falando sobre o seu eu, indicando as fragilidades e consistências das experiências vivenciadas, acabam por oferecer elementos para reflexões mais amplas que se fazem presentes em determinado espaço e tempo, o que proporciona olhares diversos sobre uma sociedade naturalmente multifacetada.

Goodson (2004) *apud* Flores (2022d) afirma que a narrativa autobiográfica é um gênero que recebe escassa atenção pela maioria dos países. As narrativas e as biografias são leituras que cada indivíduo faz do contexto escolar, institucional no qual está inserido, destacando “[...] o tipo de experiência que é gerada e de que maneira cada sujeito nela intervém de acordo com diversos fatores: sua condição social, seu gênero, seu status no coletivo dos alunos, sua vida familiar etc.” (Goodson, 2004 *apud* Flores, 2022d, p. 28).

Todas as vozes e leituras que são expressas nas narrativas autobiográficas demonstram um sentido existencial do indivíduo, bem como reflexões sobre o seu ser no mundo. Dessa forma, pode-se dizer que a narrativa é uma estratégia de pesquisa com caráter “[...] dinâmico, aberto e vivo, portanto, requer constantemente uma revisão pessoal e epistemológica sobre os princípios que o sustenta.” (Flores, 2022d, p. 32). Assim, a revisão precisa ser imparcial e sem implicações externas, de modo que se possa elaborar interpretações com intuito de extrair informações (Flores *et al.*, 2022c, p. 44) que possam gerar dados significativos para a pesquisa.

Outro fator que incorpora o processo da narrativa autobiográfica é a sua dimensão política. No caso de nossa pesquisa, que envolve as narrativas sobre a aprendizagem da docência, entendemos que o trabalho docente é um ato político e a atividade cotidiana da escola é estabelecida e embasada em “[...] parâmetros sociais e políticos” (Flores, 2022d, p. 33), os quais regem o trabalho educacional.

Flores (2022d) propõe três características da biografia que envolvem esse tipo de narrativa. A primeira característica é a possibilidade de *compartilhar* informações, dados, perspectivas, as quais fazem parte da constituição docente. A segunda característica é o *processo democrático e colaborativo*, o qual admite espaços de trocas de experiências. A terceira e última característica se refere ao *processo de desconstrução ideológica, teórica e prática* dos sujeitos envolvidos com base no processo de reflexão que o processo em si nos insere, fazendo com que ocorra um movimento de construção e reconstrução contínua do indivíduo que se dispõe a participar.

Numa perspectiva histórica das práticas humanas na sociedade, pode-se constatar que:

Os diversos coletivos construíram, historicamente, diferentes marcos de interpretação que permitiram a apropriação singular de cada sujeito. Falamos, então, de um conhecimento caracterizado pela diversidade, pela diferença e pela complexidade, dentro de um marco de compreensão compartilhada, na qual essa variedade de relatos ganha sentido (Flores *et al.*, 2022c, p. 46).

Neste sentido, temos dados, informações plurais que corporificam a pesquisa, trazendo para esse trabalho intelectual uma discussão democrática, com princípios de equidade, emancipação e solidariedade (Flores *et al.*, 2022c). Em decorrência, temos avanços, melhorias

sociais que advém com indivíduos intelectualmente instruídos, os quais, por meio do processo de construção do conhecimento, desenvolvem formas de transformar a sociedade, ou seja, são sujeitos históricos transformando a realidade social.

Pesquisar, segundo Castilho *apud* Flores *et al* (2022c), é um deixar vir a realidade, é “[...] reconhecer os participantes como o outro-eu em um diálogo entre iguais” (Flores *et al.*, 2022c, p. 58). Dessa forma, propõe-se uma construção horizontal do saber, aprofundando-se diálogos e reflexões a partir das investigações realizadas. Quem pesquisa precisa possuir a clareza de “[...] quem é o ‘outro, outra, outros, outra’ em mim” (Flores *et al.*, 2022c, p. 60), portanto, conhecer e entender o “outro” pra compreender sua luta, sua cultura, sua constituição docente, apropriando-se daqueles sentimentos revelados, daqueles relatos de vida, ao ponto de valorizar e contextualizar sua luta, seus objetivos e pretensões. Neste sentido:

A narrativa convida-nos a recuperar o sujeito na pesquisa, o tempo de relação e a reflexão em um compromisso com a pessoa, com o modo de nos relacionarmos, com o cuidado no processo, recuperando “o sujeito” como pesquisador ou pesquisadora e como participante (Arcos *et al.*, 2022, p. 66).

O pesquisador é coparticipante do processo de narração autobiográfica. Ele é quem qualifica a narrativa enquanto dado gerado, analisa, interpreta, organiza e o divulga, com vistas a contribuir com a área investigada. O pesquisador assume um papel de articulador dos conhecimentos gerados a partir das narrativas, uma vez que:

[...] nós, os seres humanos, adquirimos (aprendemos) muitas formas de pensar e atuar de maneira inconsciente, e, por isso, é necessário indagar – como pesquisadores – sobre o que influi em nossa forma de pensar e atuar, e nos colocarmos em distintas posições frente aos temas e problemas que queremos pesquisar. (Arcos *et al.*, 2022, p. 68).

Denzin (1970) *apud* Arcos *et al* (2022) propõe duas terminologias associadas às narrativas autobiográficas que nos ajudam a delinear a pesquisa que desenvolvemos, a *life-story* (relato de vida, uma história de vida, tal como a conta quem a viveu) e *life-history* (história de vida, estudos sobre uma pessoa) “[...] incluindo não somente seu próprio relato de vida, mas também outros documentos ou informações adicionais que permitam uma reconstrução biográfica a mais exaustiva possível.” (Arcos *et al.*, 2022, p. 68).

Por compreendermos que se configura mais com a proposta de pesquisa que estamos desenvolvendo, trataremos com maior intensidade a concepção da *life-history*. Na concepção *life-history* o pesquisador constrói a:

[...] trajetória de vida de uma pessoa por meio de diversos dados narrativos e não narrativos, diferenciando o narrador e o personagem central da história. [...] Na atualidade, encontramos uma situação terminológica polivalente no campo da

pesquisa narrativa, na qual a *história de vida* é a terminologia mais usada para descrever uma narrativa biográfica que abarca toda uma vida, ou sua maior parte, que pode ser oral ou escrita, enquanto *relatos de vida* é utilizada para apresentar uma parte da biografia de uma pessoa em palavras da própria pessoa. (Arcos *et al.*, 2022, p. 69.).

O pesquisador, portanto, é um sujeito ao mesmo tempo passivo e ativo de todo processo. Ele, ao mesmo tempo em que exerce uma atitude passiva ao acolher os discursos, relatos e histórias de vida, é ativo quando propõe e organiza os espaços de escuta, sistematiza os registros e analisa os dados. Neste exercício dinâmico, adquire consistência documental para o diálogo entre pesquisa e metodologia utilizada e a elaboração do conhecimento que dele decorre.

Pode-se afirmar que, a partir do processo de construção do conhecimento por meio das narrativas autobiográficas, ocorre uma transformação, também, na vida do pesquisador, isso porque a partir da narrativa da vida de uma pessoa e/ou grupo, ele passa a realizar reflexões mais amplas e aprofundadas sobre sua ação educacional, social e perante realidades diversas passa a ver sua realidade com um novo olhar, com novos significados.

O processo da pesquisa precisa acontecer com “[...] relações sociais baseadas no cuidado, no respeito e no amor [...]” (Arcos *et al.*, 2022, p. 74). Portanto, a narrativa autobiográfica precisa ser encaminhada com ética, empatia, atenção, confiança, cumplicidade, fazendo com que todos os participantes envolvidos se sintam parte integrante desse trabalho, fazendo dele um movimento de construção social.

Vale ressaltar, igualmente, que “[...] na pesquisa biográfico-narrativa, a entrevista, a conversa, o diálogo, o relato escrito, a troca em espaços virtuais etc. vão nos posicionando epistemologicamente [...]” (Arcos *et al.*, 2022, p. 74), fazendo com que avaliemos nossas concepções, valores, a fim de tomarmos uma posição frente a determinado assunto que constitui o campo social.

Todas as formas pelas quais se pode encaminhar o processo da narrativa, constituem-se em momentos, espaços de encontro e de trocas de conhecimento e de experiências. Ouvir ou ler várias vezes a entrevista, faz com que nos aproximemos cada vez mais do foco da pesquisa.

Por meio do processo narrativo, os/as docentes podem reconhecer as dinâmicas pelas quais construíram e geraram seus conhecimentos profissionais, como tem enfrentado suas vidas profissionais cotidianas, os modos de interação com os distintos contextos etc. (Arcos *et al.*, 2022, p. 77).

Um momento de reavaliar o seu atual ser docente, cheio de perspectivas, constituídas por meio de um processo de construção do ser social.

Um aspecto que deve ser considerado dentro da organização estrutural da narrativa biográfica diz respeito aos aspectos de “[...] gênero, classe social, orientação sexual, raça, nacionalidade, posição, interesse do/da pesquisador/a, entre outros [...]” (Flores *et al.*, 2022a, p. 90). Estes aspectos levam à valorização da vida do sujeito que, no caminhar da pesquisa, torna-se um coautor da pesquisa, pois, mesmo não tendo sua real identidade revelada, é esse ele quem dá voz à pesquisa.

Entendemos que o “[...] relato educativo que desenvolvemos em nossa docência constrói o mundo da escola no qual nossos alunos vão trabalhar.” (Mendéz *et al.*, 2022, p. 147), e que se constituirão seres capazes de realizar a transformação social. Portanto, o ato de narrar faz parte da vida dos sujeitos, somos história, somos vida; prestamos conta de nossas próprias vidas com o objetivo de transformá-las (Flores *et al.*, 2022a). Vivemos coletivamente, portanto, nossa vida é um ato social; dessa forma, todo relato é biográfico, pois fala do ser e, no caso de nossa investigação, fala do ser docente e da aprendizagem da docência na prática cotidiana.

Na pesquisa educacional, a narrativa autobiográfica busca “[...] construir relações democráticas; de comunidade como um modo de entender o coletivo [...]” (Flores *et al.*, 2022a, p. 91), compreender, através da escuta atenta, os processos educacionais que acontecem nos espaços escolares.

A metodologia narrativa, em pesquisas do campo educacional, também precisa levar em consideração as várias relações e ações que constituem a instituição escolar, respeitando os indivíduos que dão voz e características à pesquisa. Dessa forma, a narrativa autobiográfica abordada na educação possibilita aos docentes gestores “[...] a reconstrução coletiva pelas apropriações subjetivas de acordo com uma compreensão holográfica da realidade” (González, 2022, p. 133). Ela possibilita momento de reflexão, de trabalho e de luta em favor de uma educação que desequilibra, movimenta e se contribui com o ser social, com a sociedade.

Na pesquisa aqui realizada, a utilização da metodologia narrativa autobiográfica contribuirá de maneira significativa para a geração de dados e, conseqüentemente, para o entendimento do processo de aprendizagem da docência das professoras da Educação Infantil em escolas localizadas no campo do município de Ipiranga/PR.

Na organização desta pesquisa, portanto, elegemos a narrativa autobiográfica como estratégia de investigação para conhecer os processos de aprendizagem da docência de professoras de crianças em escolas no campo. Para as etapas de organização textual da narrativa, propusemos às 3 professoras de Educação Infantil que aceitaram participar da pesquisa, a organização da narrativa autobiográfica com o objetivo de conhecer como se deu o

processo de aprendizagem da docência a partir de informações e experiências pessoais e profissionais.

Parte-se do pressuposto de que esses registros produzem um reflexo de como se constituem o ser professor: “[...] o que se propõe é aceitar a visão múltipla e caleidoscópica da profissão, construída biográfica e historicamente.” (Gonzáles, 2022, p. 134). A produção da pesquisa científica se utiliza de procedimentos e métodos para sua efetivação. Uma das práticas que gera, organiza e analisa dados, através da luz da pesquisa empírica, é a narrativa autobiográfica que nessa pesquisa se volta para as histórias de vida de professoras, revelando o despertar para a profissão, as relações pessoais e as ações pedagógicas desenvolvidas.

[...] não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização. (Passeggi *et al.*, 2011, p. 371).

Os registros realizados nas narrativas autobiográficas podem acontecer com o uso de “[...] diversos *documentos pessoais* (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as *entrevistas biográficas*, que podem ser orais ou escritas.” (Souza; Meireles, 2018, p. 285, grifos dos autores). Neste sentido, as narrativas apresentam uma versatilidade de fontes, que enriquecem o modo de compreender a realidade a partir do ponto de vista dos participantes.

Nessa pesquisa, utilizamos para compor as narrativas autobiográficas o registro escrito por ser um instrumento de investigação e de geração de dados, por apresentar “[...] dois direcionamentos: o estudo da constituição e da análise de fontes (auto)biográficas e o estudo das tradições discursivas referentes aos diferentes modos de autobiografar.” (Passeggi *et al.*, 2011, p. 375). Assim, entendemos que, ao escrever sobre si, o sujeito produz um conhecimento de si, de sua história de seu aprender a ser docente.

Para complementar nosso processo de conhecer as participantes e suas trajetórias de vida, optamos por realizar a entrevista narrativa e a roda de conversa. A entrevista narrativa é realizada de maneira individualizada, na qual o sujeito participante fala de si, sobre seu percurso, vivências, experiências, processo formativo, relações e práticas pedagógicas. Com base em Souza e Meireles (2018), compreendemos que:

[...] a entrevista narrativa é reconhecida como um gênero de pesquisa sociolinguístico, sendo concebida como um dispositivo vinculado à pesquisa qualitativa, configurando-se como uma entrevista específica não estruturada, de profundidade, constituindo-se enquanto em dos *corpora* fundantes da pesquisa (auto)biográfica [...] (Souza; Meireles, 2018, p. 296).

Um *corpora*<sup>23</sup> que permite constituir dados para a pesquisa científica. A roda de conversa é uma roda de “[...] compartilhamento de experiências [...]” (Pinheiro, 2020, p. 2), ela visa a “[...] partilha de saberes e reflexividade sobre experiências individuais e coletivas.” (Pinheiro, 2020, p. 2). As pessoas que são convidadas e que aceitam participar dessa metodologia trazem muitas contribuições, fornecendo subsídios para compor com maior rigor dados científicos.

Todos os métodos de geração de dados obtidos por meio das narrativas autobiográficas permitem ao pesquisador, ao ler, ouvir e dialogar sobre a vida do outro, conhecer outras percepções sobre fatos e acontecimentos que levam a um aprendizado a respeito das condições que os sujeitos vivenciam em seu meio para construir conhecimentos, relações, práticas e significar sua formação. “Essa transcendência nos faz pensar sobre o olhar, em um jogo de ver o que não se vê e deixar de ver o que sempre se vê.” (Souza; Meireles, 2018, p. 284). Ou seja, um processo que só é possível acontecer com a busca pela familiaridade com os dados gerados, lendo e relendo a narrativa autobiográfica e em momentos distintos entre si, para captar nas entrelinhas os elementos fundamentais das narrativas.

Ao realizar a leitura, estabelecer categorias de análise a partir das recorrências, analisar à luz da teoria, o pesquisador passa a conhecer e compreender os fatos entendidos e subentendidos, o pesquisador passa também por um processo profundo de formação. Para Passeggi *et al.* (2011, p. 37), “[...] essa busca da história de vida do outro ultrapassa os limites da curiosidade gratuita para se tornar uma busca de padrões de comportamento.” e, possibilitando compreensões sobre como a sociedade se organiza, suas contradições considerando os aspectos individuais e coletivos que impactam na vida dos indivíduos. Para os autores:

A centração no indivíduo como agente e paciente, agindo e sofrendo no seio de grupos sociais, conduz cada vez mais a se investigar em Educação a estreita relação entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica. Sendo essa última considerada enquanto a capacidade de criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida. (Passeggi *et al.*, 2011, p. 372).

Essa capacidade de construir e reconstruir humano na pesquisa autobiográfica são articulados pelos “[...] princípios da pesquisa qualitativa e da constituição de outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens-experiências [...]” (Souza; Meireles, 2018, p. 285).

---

<sup>23</sup> Termo utilizado por Souza (2018) para se referir ao conjunto de dados gerados nas narrativas autobiográficas.

Experiências e vivências que levam à reflexão crítica, permitindo que se identifiquem desafios existentes e busca por melhorias no processo educacional.

[...] a pesquisa (auto)biográfica nasce de uma tradição fenomenológica constitutiva do social [...] uma teoria do social, de como as pessoas compreendem e resolvem sus problemas sociais e cotidianos, através dos modos como vivem, experienciam e narram suas histórias individuais e coletivas. (Souza; Meireles, 2018, p. 290).

Compreender como uma pessoa aprende a ser professor, como procede para ensinar e como todos esses procedimentos acontecem em meio a emoções, incertezas, dificuldades, alegrias, experiências sobre a construção do seu processo, é tarefa árdua, mas que pode resultar em diversas experiências. Ressalta-se aqui a importância de uma coerente produção textual para a narrativa, a qual precisa ser analisada, refletida e avaliada, a fim de se obter dados, experiências necessárias para se atingir os objetivos da pesquisa.

Entendemos, então, que a metodologia da narrativa autobiográfica poderá nos fornecer dados, informações para se responder aos questionamentos e objetivos propostos nesse trabalho.

### 2.3 TEMPOS DE ANÁLISE DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Utilizando a metodologia da narrativa autobiográfica, embasaremos a análise de dados utilizando a estratégia proposta por Souza (2014). O autor estabelece as etapas de análise de narrativas autobiográficas entendendo esse processo a partir de:

[...] experiências de pesquisa centradas nas práticas de formação com as histórias de vida e com a abordagem (auto)biográfica tanto em relação às práticas de formação, a construção da identidade docente, quanto em relação às memórias e trajetórias pessoais e institucionais de professores em processo de formação, de memórias e histórias de vida de educadores baianos. (Souza, 2014, p. 42).

Em suas pesquisas, centra-se os estudos nas trajetórias de professores que atuam em escolas rurais em classes multisseriadas. Essas experiências possibilitaram aos pesquisadores ampliarem seus estudos voltados à metodologia das narrativas autobiográficas e juntamente “[...] com outros grupos de pesquisa do estado da Bahia, do Rio Grande do Norte e da França, sistematizar princípios sobre as narrativas de formação e aspectos relacionados ao trabalho docente [...]” (Souza, 2014, p. 42). Desse modo, um conjunto de pesquisadores, a partir de várias possibilidades de análises, organizou essa sistematização em 3 Tempos. Souza (2014) explica a metáfora organizada e em que consistem esses tempos.

Para a análise interpretativa das fontes utilizei a ideia metafórica de uma leitura em três tempos, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido. Desta forma, a interpretação aconteceu desde o momento inicial da investigação-formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos no projeto de formação, a qual se organizou a partir dos seguintes tempos: - Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; - Tempo II: Leitura temática – unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus<sup>24</sup>. (Souza, 2006a *apud* Souza, 2014, p. 43).

No Tempo I: Pré-análise/leitura cruzada, acontece a leitura das narrativas autobiográficas, levando-se em consideração o grupo pesquisado “[...] para, em seguida, avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação.” (Souza, 2014, p. 43). Esse é o momento em que o pesquisador, com olhar atento, busca as informações entendidas e subentendidas nas produções narrativas, elementos discursivos que geram o processo de pesquisa-ação.

Nesse momento, o pesquisador “[...] no processo de leitura cruzada ou na pré-análise, faz-se pertinente considerar as singularidades de cada história de vida expressa nos textos narrativos e revelados pelos sujeitos.” (Souza, 2014, p. 44). Assim, nas peculiaridades de cada sujeito, podem ser identificadas várias informações importantes sob a perspectiva de cada sujeito, possibilitando análises distintas.

Após o Tempo I, passa-se para o Tempo II - Leitura temática – unidades de análise descritivas, que está vinculada à leitura cruzada. Este é o momento no qual se encontram as regularidades e irregularidades das narrativas, “[...] mediante a organização temática e agrupamento de unidades de análise que possibilitam a compreensão-interpretação do texto narrativo [...]” (Souza, 2014, p. 44). O Tempo II consiste em organizar, por meio de um criterioso processo de reflexão, as unidades de análise através da análise compreensiva-interpretativa, “[...] a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contém as fontes (auto)biográficas.” (Souza, 2014, p. 44).

O último tempo de análise, o Tempo III - Leitura interpretativa-compreensiva, para o autor:

[...] vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do *corpus* das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas. (Souza, 2014, p. 46, grifo do autor).

---

<sup>24</sup> Corpus, de acordo com Poirier *et al.* (1999) *apud* Souza (2014), refere-se a “[...] um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida [...]” (p. 42).

Este tempo se constitui a partir de uma retomada das leituras quantas vezes forem necessárias, até que se analise todas as informações estabelecidas nas narrativas. Esta leitura aprofundada enriquece a pesquisa, promovendo possibilidades de melhorias para o processo educacional.

A análise das narrativas, resultado desta pesquisa, será tratada no próximo capítulo e foi realizada tomando por base os 3 Tempos estabelecidos por Souza (2014). Esta estratégia de análise, na perspectiva da pesquisa qualitativa, possibilitou-nos refletir e compreender nas informações explícitas e implícitas das narrativas sobre as trajetórias de aprendizagem da docência de professoras de Educação Infantil que atuam no campo, como uma contribuição para a área.

Tendo finalizado a discussão do processo de realização da pesquisa em seus aspectos teórico-metodológicos, passamos a percorrer o caminho de análise dos dados gerados.

### **CAPÍTULO 3 – A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE CRIANÇAS ATUANTES EM ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO**

Nesse capítulo, apresentamos análise dos dados gerados a partir dos questionários e das narrativas autobiográficas (registros narrativos, roda de conversa<sup>25</sup> e entrevista narrativa), realizados com e pelas professoras participantes da pesquisa. Esses dados produzidos trazem em si anseios, desejos, buscas, encontros e desencontros que, nas vivências profissionais e sociais dessas professoras, geram experiências que no processo de reflexão permitem a constituição das aprendizagens da docência.

Os dados dos questionários foram organizados em quadros, assim como as narrativas (registros, roda de conversa e entrevista narrativa) das 3 professoras que participaram da terceira e última etapa da pesquisa.

No primeiro tópico, para conhecermos as docentes e suas realidades, trazemos seus registros e a caracterização das escolas localizadas no campo nas quais as professoras atuam. As informações sobre essas docentes e suas instituições foram extraídas das narrativas autobiográficas (registros, roda de conversa e entrevista narrativa). Analisamos, também, como a docência se estruturou na vida dessas professoras no que se refere ao tempo de trabalho na educação e no trabalho nas escolas no campo e como docentes da Educação Infantil.

No tópico dois caracterizamos as trajetórias de vida das docentes, para compreendermos como o desejo pela docência emergiu na vida delas, ainda que com outros sonhos, o que permitiu que trilhassem caminhos para a efetivação da formação inicial para professoras e seus encaminhamentos profissionais.

No terceiro tópico, buscamos compreender como a formação inicial e continuada das professoras aconteceram: as instituições de ensino, o período de conclusão dos cursos e de que forma os cursos de especialização aconteceram e acontecem na vida dessas docentes, entre outras estratégias pessoais de formação continuada que são realizadas, visto considerarmos a formação de professores “[...] um processo de desenvolvimento para a vida toda [...]” (Mizukami, 2010, p. 13).

No quarto tópico, trazemos a discussão da trajetória docente na prática, discutimos vivências, angústias, buscas e dificuldades encontradas no caminho pelas docentes. “O conhecimento profissional é concebido como um conjunto de fatos, princípios, regras e

---

<sup>25</sup> Registros fotográficos da roda de conversa no *apêndice m*.

procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais.” (Mizukami, 2010, p. 13), os quais os docentes vivenciam nos espaços escolares.

Por fim, no quinto e último tópico, discorreremos e refletimos sobre os caminhos e descaminhos da docência na vida das professoras que atuam na Educação Infantil em escolas localizadas no campo. Medos, desafios, inseguranças, aprendizagem, desconstrução e construção de práticas pedagógicas, várias vivências e reflexões que auxiliam na busca pela aprendizagem da docência.

### 3.1 MULHERES DO CAMPO, MÃES, PROFESSORAS: AS PARTICIPANTES E SUAS REALIDADES

*“Não há docência sem discência [...]”  
(Freire, 2023, p. 25).*

Iniciamos nossas análises tomando como ponto de partida as vivências das participantes de modo a identificarmos o momento em que o desejo, a escolha ou a opção pela docência se fizeram presentes em suas vidas. Entendemos este momento como Freire (2023) nesta epígrafe. A aprendizagem da docência pode acontecer tanto pela vivência na “discência”, a descoberta do ensinar pelas mãos de quem ensina, quanto pela relação da professora com as crianças com as quais trabalha.

Nessa “boniteza” do ensinar e do aprender em comum união trazemos, inicialmente, o perfil das 8 participantes da pesquisa que atuam na Educação Infantil em escolas do território rural de Ipiranga, das quais 3 permaneceram conosco até a terceira etapa do estudo.

Conforme indicamos no capítulo 2, das 8 docentes que responderam ao questionário, 3 delas manifestaram a disponibilidade de participar das próximas etapas da pesquisa. Por meio das narrativas autobiográficas foi possível conhecer três mulheres que puderam contribuir com informações importantes sobre suas realidades e seus modos de optar e aprender a ser professoras.

Passamos, então, a caracterizar cada uma delas de maneira individualizada. Isso porque identificamos no processo de pesquisa que cada professora possui uma trajetória própria e que, ainda que haja confluências em seus processos de aprendizagem da docência, a singularidade dos sentidos dados aos seus percursos exige de nós um olhar atento, propiciando conhecimento sobre cada uma das profissionais docentes que atuam em escolas no campo no município de Ipiranga/PR.

Conhecer as realidades culturais das docentes que trabalham em escolas localizadas no campo quando aquela realidade do aluno é conhecida da docente, faz parte de sua vivência, de sua experiência de vida. Dentre as 8 participantes que responderam ao questionário aplicado, 7 delas residem em regiões rurais do município de Ipiranga/PR e apenas 1 professora mora na região central da cidade. Este dado nos indica que há uma relação significativa entre as professoras e as comunidades em que elas atuam na perspectiva de valorizar o meio em que vivem (no campo), por coexistirem no mesmo meio em que as crianças e suas famílias de modo a construir seu aprender docente com “[...] as aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola.” (Mizukami, 2010, p. 31).

Nos dados das 8 docentes que responderam ao questionário, foi possível identificar o perfil das professoras de Educação Infantil das escolas localizadas no campo de Ipiranga. Com a intenção inicial de caracterizar as professoras, sua formação inicial e relação com a docência, essa etapa da pesquisa possibilitou delinear os próximos passos do estudo.

Sob o ponto de vista da formação inicial e do trabalho das docentes, no questionário, ficou evidente que as docentes têm estabelecido um caminho de aprendizagem no sentido da formação inicial e aprofundamento em formação continuada, dois pilares importantes para a aprendizagem da docência por gerarem experiência e reflexões das ações desempenhadas, visto que “[...] a formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar os professores [...]” (Mizukami, 2010, p. 23).

**Professora Maria**<sup>26</sup>: atua em uma escola localizada no campo que fica a 6 km da região central do município de Ipiranga. A instituição possui 7 turmas, são elas: duas turmas de Educação Infantil, uma do infantil 4 e uma do infantil 5; e cinco turmas do Ensino Fundamental, sendo uma de cada ano (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos), totalizando 100 alunos matriculados<sup>27</sup>. Desses, 23 estão na Educação Infantil e 77 no Ensino Fundamental. A instituição conta com o trabalho de 7 professoras concursadas, 2 professoras PSS e 1 estagiária.

---

<sup>26</sup> A Professora optou pelo nome Maria para sua identificação, porém, não justificou sua escolha.

<sup>27</sup> Esses dados são referentes ao mês de novembro do ano de 2023.

**FIGURA 4** – Fachada e a frente da Escola de Avencal

**Fonte:** Fotos retiradas pela autora (2023).

**FIGURA 5** – Fachada e a frente da Escola de Avencal

**Fonte:** Fotos retiradas pela autora (2023).

A comunidade de Avencal, na qual a docente atua e mora, possui como meios de renda familiar o plantio de fumo (tabaco), assim como de soja, milho, feijão, criação suína, bovina e de galináceos, esses são os principais meios econômicos desenvolvidos na comunidade. Outro destaque nas atividades produtivas realizadas pelas famílias da região se refere ao artesanato, já que os pequenos artesãos produzem móveis de materiais sintéticos. Logo, as crianças atendidas na escola rural da localidade são filhos desses trabalhadores da agricultura familiar, dos pequenos artesãos e de trabalhadores autônomos ou regime CLT (Consolidação das Leis de Trabalho), atuando em empresas e comércio da região.

Os relatos feitos pela Professora Maria sobre sua vida, carreira e experiências, permitem-nos conhecer o caminho de seu aprendizado docente, mas também identificar quem é ao assumir-se “[...] como ser social, formador, criador, realizador de sonhos [...]” (Freire, 2023, p. 42), e como tal, capaz de estar em constante aprendizado da docência.

**FIGURA 6** – Caracterização da Professora Maria



**Fonte:** Narrativa autobiográfica e roda de conversa da Professora Maria (2023), sistematização da autora, 2023.

De forma concisa, demonstramos fatores externos e internos que fazem parte do aprender a ser docente da Professora Maria e também compõem a sua “boniteza” docente (Freire, 2023). Aspectos que demonstram que sua aprendizagem da docência está imbuída de experiências, vivências, desafios e de satisfação. Pela sua luta e busca pela docência, tornou-se uma profissional determinada e que gosta de trabalhar em escola no campo.

[...] ser professora no campo, eu pra mim não é um desafio, pra mim é um prazer [...]  
(Professora Fernanda, 2023).

A **Professora Lívia**<sup>28</sup> atua em uma escola localizada no campo que fica a 26 km do centro do município de Ipiranga. A instituição possui 7 turmas, uma turma do infantil 4, uma do infantil 5, uma turma de cada ano do Ensino Fundamental anos iniciais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos), totalizando 151 crianças matriculadas. Dessas, 50 estão na Educação Infantil e 101 no

<sup>28</sup> A Professora optou pelo nome Lívia para sua identificação porque acha bonito esse nome.

Ensino Fundamental. A instituição conta com o trabalho de 7 professoras concursadas e 3 estagiárias.

**FIGURA 7** – Fachada da Escola de Lustosa



**Fonte:** Fotos retiradas pela autora (2023).

**FIGURA 8** – Fachada da Escola de Lustosa



**Fonte:** Fotos retiradas pela autora (2023).

A comunidade rural de Lustosa, na qual a docente atua e mora, faz divisa com o município de Ivaí/PR. Nesse sentido, a maioria dos moradores da localidade aplica seus recursos financeiros no município vizinho. Como meios de produção, os pequenos e grandes produtores plantam soja, milho, feijão, trigo e fumo (tabaco). Na pecuária, desenvolvem a engorda e abate de gado, criação de porcos e de aves, e atuam na produção de leite. As crianças atendidas na escola rural da localidade são filhas desses trabalhadores da agricultura familiar,

de grandes agricultores, de trabalhadores autônomos ou regime CLT, atuando em empresas e comércio, em sua maioria, no município de Ivaí/PR.

Na narrativa e na entrevista autobiográfica, a Professora Lívia trouxe vários aspectos que a constituem docente, desde a experiência como discente, a socialização de conhecimentos, a vivência profissional, a formação permanente e as experiências de vida. Os principais aspectos da professora Lívia se encontram na *figura 9*.

**FIGURA 9** – Caracterização da Professora Lívia



**Fonte:** Narrativa e entrevista autobiográfica da Professora Lívia (2023), sistematização da autora, 2023.

As características que a Professora Lívia traz sobre si demonstram que ela se identifica muito com o cuidar e que gosta de trabalhar na etapa de ensino Educação Infantil. Por seus pais serem professores e por desde muito cedo ter auxiliado no cuidado de seus irmãos menores, optou por trabalhar na docência.

[...] “eu quero ficar na educação infantil, não me tirem da educação infantil” (SORRISO PROFESSORA LETÍCIA), porque eu gosto da educação infantil, mesmo que tenha o cansaço, só que o carinho que eles tem pela gente assim. Todo dia a gente chega, às vezes a gente não tá bem né, tem momentos que a gente não tá bem “prof você tá linda hoje”, “ó, eu te amo”, às vezes a gente chega e a recepção deles né, ataque como eles chamam, que é agarra a gente... [...] Ficam aquela rodinha assim, tão gostoso. (Professora Lívia, 2023).

Sua vivência e superação a tornou uma mulher forte, uma professora amorosa e que gosta de trabalhar em escola no campo.

**Professora Laís<sup>29</sup>**: atua em uma escola localizada no campo que fica a 9 km do centro do município de Ipiranga. A instituição possui 11 turmas, sendo 4 turmas de pré-escola com duas turmas do infantil 4 e duas do infantil 5. São 7 turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental com duas turmas do 1º e 2º anos, e uma turma do 3º, 4º e 5º anos, totalizando 214 crianças matriculadas. A instituição conta com o trabalho de 11 professoras concursadas, 1 professora PSS e 2 estagiárias.

**FIGURA 10** – Fachada da Escola São José



**Fonte:** Fotos retiradas pela autora (2023).

**FIGURA 11** – Fachada da Escola São José



**Fonte:** Fotos retiradas pela autora (2023).

---

<sup>29</sup> A Professora optou pelo nome Laís para sua identificação porque é o nome da sua filha.

A comunidade rural de Coatis, na qual a docente atua<sup>30</sup>, é composta por famílias de pequenos e grandes agricultores. Coatis se destaca na produção de soja, milho, feijão, trigo e fumo (tabaco). Na pecuária, assim como na comunidade de Lustosa, desenvolvem a engorda e abate de gado, criação de porcos e de aves, e atuam na produção de leite. As crianças atendidas na escola rural da localidade, que utiliza o prédio do estado para este atendimento, são filhas desses trabalhadores da agricultura familiar, de grandes agricultores, de trabalhadores autônomos ou regime CLT, atuando em empresas e comércio da região.

A Professora Laís trouxe em sua narrativa autobiográfica e na roda de conversa aspectos que fazem parte da sua aprendizagem da docência, questões profissionais e sociais que permitiram e continuam a possibilitar suas vivências, experiências e reflexões de vida profissional, conforme evidenciados na figura 12.

**FIGURA 12** – Caracterização da Professora Laís



**Fonte:** Narrativa autobiográfica e roda de conversa da Professora Laís (2023), sistematização da autora, 2023.

<sup>30</sup> A Professora Laís mora na comunidade rural de Três Pontes, que fica a 3 km da Escola do Coatis.

Os aspectos que a Professora Laís trouxe de si demonstram que ela possuía uma caminhada na aprendizagem da docência, constituída nos anos finais do Ensino Fundamental. Hoje, estando na Educação Infantil, a docente se identifica professora de crianças pequenas e não abre mão de trabalhar nessa etapa de ensino.

[...] se você falar pra mim hoje, mas e hoje professora, faz 4 anos que eu tô trabalhando com criança, se for pra você deixar a educação infantil e voltar pro estado, cê volta? Eu gosto muito de História, eu gosto mesmo da disciplina, gostava de trabalhar a disciplina com os alunos, mas eu não tenho intenção nenhuma de voltar. Já dizia minha irmã mais velha, cê vai ver, você vai se apaixonar, e é verdade. (Professora Laís, 2023).

Ao trabalhar na docência, a aprendizagem docente faz com que percursos formativos e de trabalho propiciem um encontro com a etapa de ensino que o professor melhor desenvolva seu trabalho pedagógico.

Após trazermos uma breve identificação das participantes do estudo, ficam evidentes alguns aspectos que as 3 docentes possuem em comum:

**FIGURA 13** – Relação entre a caracterização das participantes



**Fonte:** Narrativa autobiográfica e roda de conversa das Professora Maria, Lívia e Laís (2023), sistematização da autora, 2023.

Estes aspectos nos provocam a pensar em condicionantes socioculturais que podem ser dirigidos, de modo especial, às mulheres do campo e que impõem certos desafios que serão tratados mais à frente nas análises.

Para conhecermos melhor as trajetórias que cada uma das 8 docentes (incluindo as participantes da primeira etapa da pesquisa), partimos para as trajetórias de si, compreendendo que somos seres inacabados e condicionados e que, conscientes do nosso inacabamento, podemos ir além. (Freire, 2023).

### 3.2 AS TRAJETÓRIAS DE SI DE PROFESSORAS DO CAMPO

No decorrer deste tópico apresentaremos os resultados do questionário em quadros revelando as trajetórias e delineamento da carreira docente das professoras. No quadro 3 são apresentadas informações sobre sua formação inicial e continuada. Entendemos que a formação é essencial para subsidiar condições teórico-metodológicas para o trabalho docente, sendo cada etapa vivenciada parte constituinte para composição da aprendizagem da docência.

**QUADRO 3** – Formação inicial das professoras participantes da primeira etapa da pesquisa

Professoras	Formação inicial	Formação continuada (nível de especialização)	Instrumento
<i>Laís</i>	Graduação em História e Pedagogia	[...] pós-graduação em educação no campo uma vez que o estado exigiu dos PSS.	Q e RC <sup>31</sup>
<i>São Braz - 1</i> <sup>32</sup>	Magistério e graduação em Pedagogia	NÃO FOI CITADO PELA DOCENTE	Q
<i>Lívia</i>	Graduação em Pedagogia	Especialização na área da educação	Q
<i>São Braz - 2</i>	Graduação em Pedagogia	Especialização na área da educação	Q
<i>Avencal - 1</i>	Não foi citado pela docente a graduação, porém, ela informa ter realizado curso de graduação	Especialização na área da educação	Q
<i>Canguera - 1</i>	Magistério e Graduação em Pedagogia	NÃO FOI CITADO PELA DOCENTE	Q
<i>Canguera - 2</i>	Magistério e Graduação em Pedagogia	NÃO FOI CITADO PELA DOCENTE	Q
<i>Maria</i>	Magistério e Graduação em Pedagogia	Especialização na área da educação	Q

**Fonte:** Questionários e roda de conversa (2023), sistematização da autora, 2023.

No quadro 3 é possível verificar que 8 docentes possuem nível superior, 1 professora não citou possuir graduação, mas como possui especialização, logo possui graduação. É

<sup>31</sup> Q é a abreviação que utilizaremos para o instrumento de geração de dados *questionário*. RC é a abreviação que utilizaremos para o instrumento de geração de dados *roda de conversa*.

<sup>32</sup> Para as professoras que não continuaram na pesquisa, as nomeamos de acordo com o nome das localidades onde as escolas em que elas atuam estão situadas.

importante ressaltar que dessas professoras, 4 também cursaram magistério, como uma aprimoração, um preparo para o trabalho na docência.

Com relação à formação continuada em nível de pós-graduação a nível de especialização, 5 professoras disseram possuir a especialização e 1 docente em específico, a Professora Laís, realizou um curso em Educação do Campo, uma formação que ela pontuou como “muito produtivo” (Professora Laís, 2023).

As docentes que possuem especialização atuam de 3 a 15 anos como professoras, sendo a realização da busca da especialização como meios de adquirir mais conhecimentos e de possuir avanço na carreira (aumento de salário). As professoras que citaram não possuir especialização, 3 delas possuem de 2 a 5 anos de trabalho na docência.

No quadro 4 podemos identificar o tempo de trabalho das docentes na instituição de ensino na qual se encontra lotada ou à disposição<sup>33</sup>, bem como o tempo que trabalham na Educação Infantil.

**QUADRO 4** – Tempo de trabalho docente

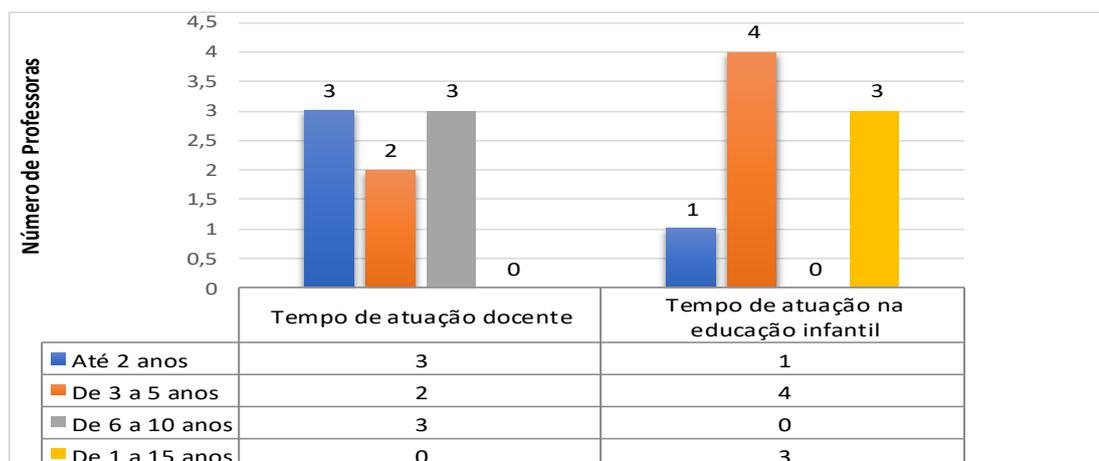
<b>Professoras</b>	<b>Tempo de trabalho na atual instituição de ensino</b>	<b>Tempo de trabalho na educação infantil</b>	<b>Instrumento</b>
<i>Laís</i>	4 anos	Até 2 anos.	Q
<i>São Braz - 1</i>	1 ano e 5 meses	Até 2 anos.	Q
<i>Lívia</i>	5 anos	De 3 a 5 anos.	Q
<i>São Braz - 2</i>	11 anos	De 6 a 10 anos.	Q
<i>Avencal - 1</i>	Menos de 1 ano	De 3 a 5 anos.	Q
<i>Canguera - 1</i>	2 anos	De 6 a 10 anos.	Q
<i>Canguera - 2</i>	1 ano	Até 2 anos.	Q
<i>Maria</i>	5 anos	De 6 a 10 anos.	Q

**Fonte:** Questionários (2023), sistematização da autora, 2023.

Das 8 professoras participantes da primeira etapa da pesquisa, o tempo de trabalho delas na rede varia de 1 a 11 anos. No entanto, observa-se que a maioria das professoras que estão atuando na Educação Infantil tem menos de 5 anos na instituição em que atuam. Quanto ao tempo de experiência na docência analisado em relação à experiência na docência com a Educação Infantil, observa-se que, em ambos os casos, a maioria das professoras têm menos de 5 anos de trabalho, sendo que as vivências na prática docente variam em até 15 anos, e menos de 2 anos de experiência. Essas informações podem ser verificadas no gráfico abaixo.

---

<sup>33</sup> Professora à disposição se refere a docente que foi aprovada no concurso municipal, porém, quando assumiu o cargo, não havia uma vaga definitiva disponível para sua lotação. Ela atua (até existir vaga definitiva) em escolas e turmas que possuem necessidade momentânea de organização do corpo docente. Todas as professoras participantes da pesquisa são efetivas do município.

**Gráfico 5** – Parâmetro de tempo de trabalho docente

**Fonte:** Questionários (2023).

**Nota:** Dados organizados pela autora, 2023.

### 3.3 AS NARRATIVAS DE SI

Narrar significa contar algo de si para alguém e nesse momento da geração dos dados as professoras expuseram momentos de formação do seu ser docente através do constante processo da aprendizagem da docência, pois é na inconclusão “[...] que nos tornamos conscientes [...]” (Freire, 2023, p. 57) de nosso permanente movimento do aprender.

Neste tópico apresentamos a análise dos relatos expressos nas narrativas autobiográficas, na roda de conversa e na entrevista narrativa pelas 3 professoras participantes. Por meio dessas fontes de dados foi possível conhecer as experiências profissionais e de vida das participantes, de modo a perceber seus anseios, desejos, receios, enfim, sentimentos e vivências que fazem parte da constituição docente de cada uma. Nas interações que estabelecemos com as participantes, através de suas narrativas (escritas ou orais), identificamos que, por caminhos diversos, o processo de aprendizagem da docência se firma nas dimensões da “[...] formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerências, capacidade de viver e de aprender com o diferente [...]” (Freire, 2023, p. 18).

No quadro 5 podemos constatar que cada uma das 3 docentes fez um caminho distinto para chegar à docência e são essas experiências que constituem a aprendizagem docente de cada uma delas. Pontuaremos no quadro 5 como foi sugerido no início dos relatos gerados por 2 das 3 docentes participantes: “O início de tudo.”

QUADRO 5 – Caminhos para a docência

Professoras	O início de tudo	Instrumento de geração de dados
<i>Lívia</i>	[...] Irmã mais velha de três filhos, sempre tive cuidado com eles, auxiliava minha mãe para cuidá-los. Nas nossas brincadeiras, recordo-me que eu era a professora e eles, meus alunos. A partir desse cuidado, decidi seguir a profissão que é professora, mas também eu tinha um sonho em ser médica veterinária, pois também auxiliava meus pais na leiteria e sempre gostei do campo [...] Essa parte é... acho que mais assim, me pegou para ser professora; e também porque eu gosto, minha família é dos dois lados, do lado na minha mãe, do meu pai são professores [...]	NA e EN <sup>34</sup>
<i>Maria</i>	Iniciada em uma escola de freiras no pré-zinho aos 6 anos. Na mente 2 sonhos fervilhavam a cabeça: Ser Professora? Ou ser cantora? Eis a questão...	NA
<i>Laís</i>	Quando comecei meus trabalhos com o Fundamental 1, já tinha 13 anos de caminhada na disciplina de História.	NA

**Fonte:** Narrativas autobiográficas (2023), sistematização da autora, 2023.

Pode-se que nas experiências de vida, as Professoras Lívia e Maria, tinham em seus corações o desejo pela docência e por outra área de trabalho desde muito cedo, porém, nos caminhos e os descaminhos da vida, acabaram optando pela docência, profissão essa em que gostam de trabalhar.

Muito provavelmente essas práticas vivenciadas na infância ou no início da carreira, tornam-se referências para ações futuramente desempenhadas, pois no decorrer do processo de construção do saber e da reflexão, constata-se o que é bom ou não, o que dá certo ou não, o que pode ou não ser realizado para um significativo aprendizado, para a construção do conhecimento das crianças.

Algo que chama a atenção é a indicação de que as docentes tinham outros sonhos – ser cantora, ser veterinária, porém, obstáculos impostos ao trabalhador do campo: faculdade distante, casamento e filhos, o trabalho no campo, entre outros fatores, influenciaram suas tomadas de decisões. Todos esses fatos constituem cada uma das professoras participantes, definem características e práticas pedagógicas.

A professora Laís não narrou como foi o processo de escolha ou desejo pela docência. O trabalho em outra disciplina, os anseios de vida, os momentos que geraram transformações internas e externas, foram trazidos como elementos que fundamentaram sua trajetória docente.

Um aspecto que se evidencia de forma contundente nas narrativas é o fato de que as participantes se reconhecem como mulheres do campo. Este fator gênero que inicialmente não se apresentava em primeiro plano, foi revelado na interrelação com as categorias como mulher,

<sup>34</sup> EN é a abreviação que utilizaremos para o instrumento de geração de dados *entrevista narrativa*.

casada, mãe, nascida no campo, cuja vida se constitui no trabalho. Este fato nos provocou a pensar: Qual é o lugar do feminino no campo? Há marcas do campo na aprendizagem da docência? Conforme Souza (2020, p. 1361):

Assim como a maioria dos trabalhadores do campo, a trajetória das professoras é de luta cotidiana, em casa, na roça e na escola. A vida na escola é traçada pela identificação pessoal com a formação das crianças e pelo trabalho como extensão da casa e da lavoura.

Neste sentido, as mulheres do campo trazem essas marcas nos condicionantes que, de certa forma, induzem à docência como um caminho possível para que continuem exercendo um papel social no contexto em que vivem – esposa, mãe. Isso fica expresso nas narrativas que as Professoras Livia e Laís trouxeram, conforme o quadro 6.

**QUADRO 6** – Mulheres do campo

<b>Professoras</b>	<b>Se tornar professora sendo uma mulher do campo</b>	<b>Instrumento de geração de dados</b>
<i>Laís</i>	A gente em casa foi assim, o pai toda vida trabalhou no fumo, e a gente saía um pouquinho antes das 4 do serviço, pra tomar banho e comer, porque o ônibus passava quatro e meio, o vinsa (EMPRESA DE ÔNIBUS). A gente ia até no Cunha, ficava esperando até cinco e vinte mais ou menos, quando passava o ônibus, ia pra Irati, voltava meia-noite, posava nos parente, ia no outro dia cedo de vinsa (EMPRESA DE ÔNIBUS), trabalhava de novo até aquele período e assim foi. Daí quando o pai compro carro a gente já ia mais tarde, e voltava mais cedo, porque o ônibus passava perto, pra voltar. Mas também né, bem depois só que a gente passou ao transporte, era tudo pago.	RC
<i>Livia</i>	[...] sempre gostei do campo, da tranquilidade e simplicidade. Mas naquela época não existia medicina semi-presencial e se eu quisesse ser veterinária teria que ir morar na cidade. Como eu estava namorando e sempre tive apoio do meu marido em meus estudos, ingressei no modo online (EAD) o curso de Pedagogia, no final de 2013. [...] Em 2016 nasceu meu filho, faltava um ano para concluir a faculdade. Confesso que foi muito difícil, noites mal dormidas, casa, trabalhos da faculdade, estava muito esgotada, mas não tranquei a faculdade, pois sempre almejei ser independente financeiramente e ter minha profissão.	NA <sup>35</sup>

**Fonte:** Roda de conversa e narrativa autobiográfica (2023), sistematização da autora, 2023.

A luta da mulher do campo na busca por espaço, por reconhecimento e pelas condições de viver plenamente é uma forma de denunciar que uma “[...] prática preconceituosa de raça,

<sup>35</sup> NA é a abreviação que utilizaremos para o instrumento de geração de dados *narrativa autobiográfica*.

de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” (Freire, 2023, p. 37).

A professora Lívia relatou morar, desde criança, no território rural, e por esse motivo tinha dentro de si o sonho de seguir uma profissão que se identificava com o seu trabalho naquele contexto familiar. Devido ao fato de morar longe da instituição de ensino, seguiu o caminho para o trabalho docente, único que se tornou possível em sua condição de mulher do campo. No caso, a justificativa que Lívia apresenta para a Pedagogia como alternativa foi por se identificar com o cuidar e ver nesse aspecto certa “vocação” para a docência.

Apesar de no relato da Professora Lívia relacionar o campo com a tranquilidade e simplicidade, os desafios se identificam na escolha forçada pela Pedagogia por ser uma opção online. Desistir de ser veterinária está relacionado à falta de oportunidade de deslocamento, de condições de se manter longe da família. Um fator ligado a este é o fato de estar namorando. Ainda que ressalte que o marido sempre a apoiou, não lhe foi garantida possibilidade de sair do campo para buscar a formação em medicina veterinária. Além do casamento, a maternidade se constituiu em um desafio a mais no processo de finalização da formação inicial.

No relato de Laís, a busca pelos estudos não era vista como uma alternativa ao trabalho pesado. Pelo contrário, os estudos se constituíam como um fardo a mais ou uma extensão do trabalho cotidiano. A produção da vida pelo trabalho da família marca de forma profunda a busca pelos estudos e os obstáculos que precisavam ser superados.

As Professoras Lívia e Laís passaram por muitos desafios para concluir sua formação inicial. Percebe-se que mesmo em meio a constantes dificuldades, não desistiram de sua aprendizagem da docência, do saber geral e do saber pedagógico Mizukami (2010).

Ao ler as narrativas das professoras, reporto-me aos meus desejos e anseios quando criança, jovem e adulta... Pelo exemplo de minha mãe, uma mulher trabalhadora e educadora persistente, busquei a docência em meu coração como uma possibilidade. O caminho não foi fácil, ser do campo faz com que existam percalços no caminho, que divergem da realidade urbana (estradas, distâncias, oportunidades). Vencer objetivos e metas estando vivenciando essa realidade, leva o docente a reflexões de aprendizagens valiosas para sua vida profissional e pessoal.

Compreender como os caminhos para a docência são percorridos e construídos, faz entender o que caracteriza as docentes do campo e os processos de aprendizagem que ele pode fornecer às professoras fazendo de si uma ponte para as aprendizagens das crianças e para a comunidade escolar.

O caminho na tomada de consciência de si como professora é muito importante na aprendizagem da docência. Para Mizukami (2010):

[...] a formação do professor deverá partir da auto-análise de sua ação e de seus pensamentos – considerando, para tanto, o domínio de suas competências profissionais, com base no estudo de teorias e metodologias de investigação e na análise dos dilemas da prática. (Mizukami, 2010, p. 103).

Na busca pelo trabalho docente muitas dúvidas e anseios podem surgir no processo de tomada de decisão. Algumas pessoas, desde a infância, demonstram interesse pela docência, seja por possuir referências de profissionais que, de alguma forma, marcaram suas vidas, seja por terem experienciado o cuidar, o educar em outros espaços sociais.

A Professora Maria traz em sua escrita alguns desses acontecimentos, discorrendo que em:

[...] 2001 os planos seriam cursar magistério por influência de minha mãe, mas nesse tempo o “desgoverno” sessou o curso de formação de docentes.

[...]

Terminei o 2º grau na marra em 2003, sem perspectiva de nada.

Na época a hipótese de cursar uma faculdade não fazia minha cabeça.

Eu me vi cansada de estudar acabei por fazer a formatura do 2º grau e optando por dar um tempo pra mim.

Em outubro de 2004 encontrei meu namorado que tornou-se meu marido [...] em 30/07/2005 casamos.

Contudo as ocupações da vida de casada me vi na vontade de trabalhar, mas então trabalhar em quê? Era preciso estudar. (Professora Maria, 2023).

O “desgoverno” citado pela Professora Maria faz refletir sobre a infeliz existência de “jogos de interesse”, os quais são de maneira muito irresponsável decididos de um momento para outro. As políticas de formação de professores ainda não chegam de forma tão acessível às pessoas no campo.

Cessar o curso de formação de docentes foi um obstáculo para Maria e continua sendo para muitas pessoas que trazem o desejo de serem docentes, visto ser a formação inicial uma das primeiras tomadas de decisões, de iniciativas para capacitar o indivíduo para seu trabalho docente.

Em 2006 iniciei no Curso de Formação de Docentes – Subsequentes. [...] Os dois anos estudando foram a noite, todos os dias de segunda a sexta, não foi nada fácil, mas o marido apoiava. (Professora Fernanda, 2023).

Conviver com constantes intempéries para possibilitar o processo formativo faz parte das narrativas das docentes do município de Ipiranga/PR. “A formação de professores é entendida, nesse trabalho, como um continuum, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda.” (Mizukami, 2010, p. 13), e como tal, envolve vários desafios.

Pode-se perceber que a docência na vida da Professora Lívia se tornou a opção de formação possível quando, no *Quadro 6 – Mulheres do Campo*, percebe-se que havia, e ainda há (relatos realizados na entrevista narrativa de modo informal), também o desejo pela formação em medicina veterinária. Em decorrência da distância, de estar casada, a opção possível foi a docência, então, as possibilidades de acesso e muitas vezes de permanência da mulher do campo na formação, profissionalização, ainda não é tratada com respeito e compromisso. Nas palavras de Freire (2023, p. 37), “O que tenho dito até agora, porém, diz respeito radicalmente à natureza de mulheres e homens. Natureza entendida como social e historicamente constituindo-se, e não como um *a priori* da história”.

Após o processo de formação inicial, os desafios para iniciar o trabalho docente passaram a ser uma dificuldade na vida da Professora Lívia que relata:

[...] várias vezes de eu resisti por ter um bebezinho. Quantas vezes de eu saí chorando de deixar ele chorando pra ir trabalhar né, eu ficava pensando muito nele [...].

Todas as professoras, de alguma forma, apresentam os mesmos desafios relacionados às dificuldades de acesso à formação, aos compromissos com marido e filhos, à vida de casadas como obstáculos para a formação continuada ou para a continuidade no trabalho como docentes. A tomada de consciência dessa realidade já é uma forma de que a mulher do campo seja valorizada e reconhecida em seus sonhos para que não tenhamos mais diferenças, dificuldades no acesso à formação científica.

Nessa perspectiva, seguiremos no próximo tópico com os relatos das professoras participantes, nos quais elas contam sobre sua formação inicial, como ela aconteceu, seus desafios, suas expectativas, suas vivências e experiências docentes.

### 3.4 TRAJETÓRIAS INICIAIS NA DOCÊNCIA

A profissão docente é um constante aprender que requer compromisso e dedicação. Uma das etapas iniciais para inserção do indivíduo na docência é a formação inicial, na qual “[...] não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética.” (Freire, 2023, p. 17). É nesta etapa que temos o acesso ao conhecimento teórico e prático da profissão, o embasamento que direciona, que potencializa o sujeito docente.

Nos questionários e nas narrativas autobiográficas as docentes especificaram quando finalizaram sua formação inicial e as características desses espaços institucionais, se de cunho privado ou público. Os dados estão impressos no quadro 7.

QUADRO 7 – Instituição de formação inicial e conclusão da graduação

Professoras	Instituição de ensino (pública e privada)	Ano de conclusão da graduação	Instrumentos de geração de dados
<i>Laís</i>	Pública – [...] em Irati [...]	2011	Q e NA
<i>São Braz – 1</i>	Privada	2011	Q
<i>Lívia</i>	Privada – {...} modo online (EAD) [...] no Polo da UNIP (Universidade Paulista)	2017	Q e NA
<i>São Braz – 2</i>	Pública	2009	Q
<i>Avencal – 1</i>	Privada	2012	Q
<i>Canguera – 1<sup>36</sup></i>	Curso de Formação de Professores nível médio (magistério)	2011	Q
<i>Canguera – 2</i>	Curso de Formação de Professores nível médio (magistério)	2003	Q
<i>Maria</i>	Curso de Formação de Professores nível médio (magistério) – Em 2008 [...] iniciei a faculdade de pedagogia	2007	Q

**Fonte:** Questionários e narrativas autobiográficas (2023), sistematização da autora, 2023.

A formação inicial foi realizada em instituições públicas e privadas e com tempo de formação inicial (concluída) variando de 6 a 20 anos, que possibilitaram conhecimentos teórico-metodológicos e práticos para o trabalho docente, desde que realizados com comprometimento, vivências e reflexões. Mizukami (2010) aponta para o fato de que “[...] a formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar os professores [...]” (p. 23), reforçamos, então, a importância e a necessidade de contínuo processo de formação docente.

As professoras participantes da narrativa autobiográfica trazem em seus relatos as trajetórias de formação inicial por meio das quais direcionam o caminho da profissão docente, fornecendo vários subsídios (conhecimentos teóricos, metodológicos) para o desenvolvimento de suas aprendizagens da docência.

QUADRO 8 - Trechos das narrativas que abordam a formação inicial docente

(continua)

Professoras	O início da docência	Instrumentos de geração de dados
<i>Lívia</i>	[...] estudos, ingressei no modo online (EAD) o curso de Pedagogia, no final de 2013. Em 2014 nos casamos, eu ia até Ponta Grossa realizar minhas provas no Polo da UNIP (Universidade de Paulista) graças a Deus meu esposo sempre foi meu companheiro.	Q
<i>Maria</i>	O Curso de Formação de Docentes – Subsequente, era um intensivão só das disciplinas do magistério por 2 anos, foram suados, foram sofridos, superados e vencidos. Era cansativo mas quanto mais eu aprendia, mais eu amava, foram muitos os estágios e por ai eu encontrei um ofício que me dava prazer em fazê-lo.	Q

<sup>36</sup> As Professoras Canguera – 1, Canguera – 2 e Maria não citaram a instituição de graduação (a graduação que elas cursaram está citada no quadro 6).

**QUADRO 8** - Trechos das narrativas que abordam a formação inicial docente

(conclusão)

Professoras	O início da docência	Instrumentos de geração de dados
	Os dois anos estudando foram a noite, todos os dias de segunda a sexta, não foi nada fácil, mas o marido apoiava. Ano também iniciei a faculdade de Pedagogia. [...] Em 2011 consegui erguer o canudo: - formada em pedagogia (o curso durou 4 anos). Que felicidade minha e pude ser o orgulho da minha mãe.	
<i>Laís</i>	[...] com crianças. Tive que aprender. Aprender todos os dias. Ainda bem que nossa vida é um constante aprendizado. Eu não tenho vergonha de dizer pra você que quando eu entrei trabalhar com educação infantil, eu não sabia trabalhar com crianças, eu tinha cursos, sim eu tinha, tinha educação no campo, sim eu tinha né, pedagogia, tinha outras áreas né, educação social eu tinha, só que eu nunca tinha trabalhado na área do fundamental 1, muitos menos infantil; eu já trabalha fazia anos com fundamental 2, trabalhei desde 6º, 7º, 8º a EJA, trabalhei meio período com educação especial, trabalhei com aprendizes né, mas criança nunca tinha trabalhado.	Q e RC

**Fonte:** Narrativas autobiográficas e roda de conversa (2023), sistematização da autora, 2023.

Nos relatos das docentes identificamos aspectos importantes do processo de aprender sobre a docência com crianças. A formação inicial à distância possibilitou à Lívia ter acesso à formação inicial. Aqui destacamos o papel desta modalidade como, para muitos, a única forma de alcançar o ensino superior. Maria retrata o quanto a dificuldade possibilitava a ela amar o processo de aprender. E Laís afirma que a aprendizagem se deu na prática com as crianças, com humildade reconhece a inexperiência, mas também a abertura para a mudança. Dificuldades, desafios, persistência e lutas constituem o processo de formação docente e, é claro, ajuda, apoio de pessoas amigas. O apoio das profissionais da educação comprometidas auxilia o processo de construção do saber do outro, fortalecendo a sua própria aprendizagem, ampliando conhecimentos docentes.

Quando o docente se depara com novas experiências, ele precisa pensar, repensar métodos, avaliar práticas, ações para encontrar caminhos mais adequados e nova compreensão para o processo de ensinar. As 3 docentes demonstraram na terceira etapa da pesquisa (roda de conversa e entrevista narrativa) o posicionamento sobre o seu processo formativo ter contribuído para o trabalho na Educação Infantil. Nas palavras delas, a formação acadêmica não foi o ponto de ancoragem para trabalhar com crianças pequenas, elas alegaram que somente na prática e nas observações de outras docentes que elas puderam fazer sentido para aprender a trabalhar, tal como pode ser verificado no quadro 9.

**QUADRO 9** - Processo formativo para aprendizagem da docência para o trabalho na educação infantil

<b>Professoras</b>	<b>Contribuições da formação inicial para o trabalho na educação infantil</b>	<b>Instrumentos de geração de dados</b>
<i>Lívia</i>	Não, eu acho que a teoria ela é muito diferente da realidade. Sim, ela ajuda pra gente dar o encaminhamento, mas não é igual a prática, é muito diferente [...]	EN
<i>Maria</i>	[...] eu escrevi, da bagagem, da formação de cursos, da faculdade, estágios e tal que não, que forma a gente pela metade, não é a experiência que a gente precisa pra começar a trabalhar né, e se sentir segura né. [...] Daí eu coloquei que falta né, se você ficar só com essa parte, falta todo o aparato da abordagem didática mesmo, e daí fica com a pobre experiência na metodologia, bem pobre. [...] Eu coloquei aqui que mais uma vez deixa a desejar, fica só a professora lá munida de conteúdo, sem a preparação necessária para trabalhar com as crianças pequenas. [...] Daí eu coloquei aqui, lembrei de pôr também, porque eu aprendi muito observando as outras professoras na experiência... Eu acho que eu aprendo muito mais com elas [...]	RC
<i>Laís</i>	[...] eu tinha um professor na faculdade que dizia assim: “- Faculdade nenhuma...” – ele era de história, que é a minha primeira graduação, ele dizia – “... professor nenhum, é... faculdade nenhuma ensina você a dar aula”, ele passa ali a base, do básico, do teórico mas voltado pra questão de conteúdo mesmo, agora questão de domínio de turma, nem estágio nos mostra as coisas, você só vai aprender a desenvolver isso no dia a dia.	RC

**Fonte:** Entrevista narrativa e roda de conversa (2023), sistematização da autora, 2023.

É possível observar na fala da Professora Lívia que a formação teórica lhe ajudou em seu processo de formação docente, mas ela a considera diferente da prática. A Professora Maria disse ter aprendido a ser docente de crianças pequenas observando outras docentes. Ela afirma que “somente” a abordagem teórica não foi suficiente como preparação para o trabalho na Educação Infantil.

Podemos refletir perante as respostas das professoras pensando: qual teoria as professoras abordam em suas falas? Será que é porque a formação inicial não considera a Educação do Campo? Estas questões podem ser importantes em um aprofundamento posterior da investigação de modo a entender que diferenças existentes entre a teoria e a prática.

Já a Professora Laís possuiu na sua formação docente o discurso de que ela somente aprenderia a ser docente na prática. Aqui trazemos uma forte e sensata frase de Freire (2023, p. 93), na qual ele diz que: “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha”. Percebemos, então, que um formador precisa estar bem preparado para formar outro docente, caso contrário, lacunas e dessabores podem surgir nesse processo formativo.

As 3 docentes também passaram por momentos nas suas vidas sociais e formativas que tiveram significativa importância no seu processo de aprender a ser docente. Analisemos no quadro 10 os fatores por elas vivenciados.

**QUADRO 10** - Vivências no processo formativo

<b>Professoras</b>	<b>Vivências durante a formação docente</b>	<b>Instrumentos de geração de dados</b>
<i>Lívia</i>	Eu engravidei quando eu estava com um ano e pouco de faculdade, foi difícil, mas não desisti, peguei atestado né, tirei aquele tempinho, e voltar meu Deus, você não sabe, foi muito difícil, e eu penso assim que esse desafio vale a pena né. Se você não faz por você, ninguém tá nem aí.	EN
<i>Maria</i>	[...] por 2 anos, foram suados, foram sofridos, superados e vencidos. Era cansativo mas quanto mais eu aprendia, mais eu amava, foram muitos os estágios e por ai eu encontrei um ofício que me dava prazer em fazer-lo. [...] Passou crise financeira pra estudar? Eu lembro que eu vendia bombom pra ter a passagem do ônibus.	NA e RC
<i>Laís</i>	[...] a gente saía um pouquinho antes das 4 do serviço, pra tomar banho e comer porque o ônibus passava quatro e meia, o vinsa (EMPRESA DE ÔNIBUS). [...] posava nos parentes, ia no outro dia cedo de vinsa trabalhava de novo até aquele período e assim foi.	RC

**Fonte:** Narrativa autobiográfica, entrevista narrativa e roda de conversa (2023), sistematização da autora, 2023.

Vivências, experiências, filhos, constituição familiar, todas essas situações constituem o ser docente, perpassando e interferindo no processo de aprender a ser docente (Mizukami, 2010). Acreditamos que essas ações devem ser relativas de sujeito para sujeito, o que se espera é que gerem experiências e vivências positivas, a fim de constituir processos de reflexão e de fortalecimento do processo formativo.

A cada formação em que o profissional docente se dispõe a realizar, novas oportunidades de experiências surgem, permitindo com que a seu conhecimento prático seja ampliado. Trataremos dessas experiências e vivências no próximo tópico, no qual dialogaremos sobre as práticas pedagógicas das professoras participantes.

### 3.5 TRAJETÓRIAS DA DOCÊNCIA NA PRÁTICA

Os caminhos que a docência traça são variados e muito característicos de docente para docente. Nos questionários, na entrevista narrativa e na roda de conversa, objetivamos identificar algumas informações sobre o trabalho das docentes em escolas no campo do município de Ipiranga, as quais pudessem revelar alguns pontos sobre o trabalho nessas instituições de ensino com turmas da Educação Infantil.

Trazemos no quadro 11 os apontamentos revelados pelas professoras sobre suas motivações para trabalhar em escolas localizadas no campo em Ipiranga.

**QUADRO 11 – O trabalho em escolas no campo**

<b>Professoras</b>	<b>Motivação a trabalhar na docência em escolas no campo</b>	<b>Suporte e/ou incentivo ofertado SMEC de Ipiranga para o trabalho em escolas no campo</b>	<b>Instrumentos de geração de dados</b>
<i>Laís</i>	Sempre trabalhei em escolas do campo, gosto do perfil delas e a equipe é maravilhosa. (2023)	Temos recebido materiais com grande frequência. Livros, apostilas e material online. (2023)	Q
<i>São Braz – 1</i>	Foi a escola em que iniciei meus estudos, sempre foi meu sonho trabalhar nela. E agora enquanto professora busco vê-la cada vez melhor, mais acolhedora, sempre motivando nossos alunos a trilharem bons caminhos, tornando-se pessoas de bem, cursando faculdades, enfim tendo futuros brilhantes. (2023)	Não havendo distinção entre rural e urbana. Recebemos cursos, treinamentos e materiais sempre de muita qualidade. (2023)	Q
<i>Lívia</i>	Proximidade de casa, os alunos são educados. (2023)	O transporte escolar. (2023)	Q
<i>São Braz – 2</i>	O aluno e seu interesse em aprender. (2023)	Cursos de capacitação e formação continuada. (2023)	Q
<i>Avencal – 1</i>	A simplicidade das crianças o comprometimento dos pais.” (2023)	O suporte, vale transporte. (2023)	Q
<i>Canguera – 1</i>	As crianças! Pois são encantadoras... (2023)	Eles tem feito todo o possível para que possamos desenvolver um bom trabalho! (2023)	Q
<i>Canguera – 2</i>	Os alunos. (2023)	Auxílio transporte. (2023)	Q
<i>Maria</i>	Gosto de trabalhar neste meio. (2023)	Nenhum. (2023)	Q

**Fonte:** Questionários (2023), sistematização da autora, 2023.

É notável a ligação das professoras com o trabalho em escolas no campo em Ipiranga pelos fatores de identificação com o espaço escolar, vínculo afetivo com a instituição, localização geográfica, o comprometimento das famílias com a escola e, em sua grande maioria, em reconhecimento aos alunos, os quais, segundo as docentes, são educados, possuem interesse pela aprendizagem, são encantadores, e o último fator que pode possuir dúvida compreensão, a simplicidade.

Com relação ao suporte da SMEC, para as professoras do campo de Ipiranga que atuam na Educação Infantil, o mesmo foi vinculado por elas pelos fatores de: materiais de apoio, formações, transporte escolar; somente uma docente não vislumbra a existência de apoio ofertado.

A frase: “Não havendo distinção entre rural e urbana”, afirmação da Professora São Braz-1, também possibilita a compreensão de mais de um entendimento. Para essa docente provavelmente um ponto favorável, entendido como valorização de igualdade, porém, perante o não reconhecimento da instituição como deveria ser “do campo”, faz com que essa igualdade não seja algo favorável para a comunidade escolar localizada no campo.

Nas narrativas autobiográficas, as docentes participantes demonstram que seus caminhos formativos, sua trajetória de vida, definiram grande parcela sobre onde atuam, em que etapa de ensino lecionam, seus anseios e perspectivas.

**QUADRO 12** - Vivências do trabalho docente

<i>Lívia</i>	Em 2017, surgiu a oportunidade em fazer PSS [...] [...] Em 2018 fiz o concurso e passei. Foi uma alegria, me senti muito realizada, pouco antes estava dando aula no 2º ano e estava com o autista [...] ele é muito carinhoso e até hoje lembra de mim e vem conversar. Tive que deixar essa turma do 2º ano e entrei no 3º ano, gostei muito mas meu perfil é educação infantil. O carinho e o amor que as crianças tem, não tem explicação. Em 2019 foi minha 1ª turma de educação infantil em que era regente. (2023)	NA
<i>Maria</i>	Iniciei minha trajetória efetiva concursada por 40 horas na época nomeada Educadora infantil. Meu! Pasmé! O salário era de uns 700 reais! Por 40 horas! Iniciei trabalhando em CMEI com turma de berçário, pré e maternal. No início da carreira de docência era a falta de experiência, lidar com o novo, com o inesperado. Como estratégia no caminho para aprender ser professora de criança, graças ao Bom Deus tive excelentes colegas de trabalho, mulheres inspiradoras, e que de certa forma me impulsionaram a sempre melhorar e superar as dificuldades. (2023)	NA
<i>Laís</i>	[...] Infantil IV com 13 alunos. Os desafios eram grandes, pois apesar de estar na área da educação a muito tempo, era tudo muito diferente a realidade que estava acostumada e conhecia muito bem. (2023)	NA

**Fonte:** Narrativas autobiográficas (2023), sistematização da autora, 2023.

Três docentes, três trajetórias iniciais diferentes no trabalho na Educação Infantil, as quais, envolvidas por desafios, aprendizados e experiências, ajuda de colegas de trabalho, ou seja, no coletivo, que as auxiliaram em momentos de dificuldades, transformando um processo pesado em algo possível de ser vivenciado.

As docentes vivenciaram desafios em suas vidas profissionais e pessoais que marcaram suas vidas, trazendo não somente lembranças, mas principalmente conhecimento, o aprender a ser docente.

Esses desafios discutiremos no próximo tópico, pois a vivência da docência é cheia de percalços, persistência, buscas, questionamentos, falta de reconhecimento social da profissão, os quais, por difíceis que sejam de serem pensados e pronunciados, não deixam o profissional docente desistir de seus objetivos, de seus alunos, e é nesse momento que as alegrias da profissão aparecem e fazem morada.

### 3.6 CAMINHOS E DESCAMINHOS NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Traremos nesse tópico os percalços, pois a docência exige contínuo processo formativo que, na maioria das vezes, realiza-se de maneira solitária; desgasta, pois exige-se (sistema) muito do docente, porém, muitas vezes, faltam as ferramentas para realizar essas cobranças; falta de reconhecimento, da sociedade e dos governantes, o que gera descontentamento. E as realizações da docência: no processo de aprendizagem da criança, na conquista de ganhos para a educação.

As 8 professoras que participaram da geração de dados para a pesquisa trouxeram seus desafios e realizações (as quais já elencamos: o gosto em trabalhar na Educação Infantil e pelo cuidar). Discorreremos sobre esses desafios, focando principalmente nas narrativas produzidas em colaboração com as 3 docentes que participaram das últimas etapas de geração de dados.

No questionário aplicado, buscaremos obter algumas informações sobre os desafios da docência existentes nessas instituições e se esse trabalho gera ou perpassa motivação para a função. No quadro 13, trazemos os dados gerados que indicam algumas respostas aos nossos questionamentos, desafios enfrentados no quesito deslocamento.

**QUADRO 13** – Desafios para o trabalho em escolas no campo: deslocamento

(continua)

<i>Professoras</i>	<b>Distância entre sua casa e a escola onde atua</b>	<b>Transporte utilizado para realizar esse trajeto</b>	<b>Trabalhar em escola no campo foi uma escolha</b>	<b>Desafios enfrentados no trabalho na docência em escolas no campo</b>	<b>Instrumentos de geração de dados</b>
<i>Laís</i>	16 km	Particular	Própria, era minha vontade.	O transporte, pois não disponho de vale transporte. Lá é um sarro né, com as meninas, se a estrada tiver boa, nós saímos meio-dia e meio. [...] e se a estrada estiver ruim, a gente sai meio-dia e quinze.	Q e RC

QUADRO 13 – Desafios para o trabalho em escolas no campo: deslocamento

(conclusão)

<i>Professoras</i>	<b>Distância entre sua casa e a escola onde atua</b>	<b>Transporte utilizado para realizar esse trajeto</b>	<b>Trabalhar em escola no campo foi uma escolha</b>	<b>Desafios enfrentados no trabalho na docência em escolas no campo</b>	<b>Instrumentos de geração de dados</b>
<i>São Braz – 1</i>	4 km	Público - Prefeitura Municipal de Ipiranga.	Própria, era minha vontade. É a escola mais próxima de minha residência.	Em nossa escola nosso maior desafio é a falta de uma quadra coberta, para realização da aula de Educação Física e atividades recreativas.	Q
<i>Lívia</i>	7 km	Público - Prefeitura Municipal de Ipiranga.	Própria, era minha vontade.	Insegurança que os pais tem de mandar as crianças do infantil com o transporte escolar devido a distância.	Q
<i>São Braz – 2</i>	8 km	Particular	Própria, era minha vontade. Escola com boas	A falta de alguns materiais.	Q
<i>Avencal – 1</i>	11 km	Particular - carona	Escola com boas referências.	Por eu ter entrado esse ano, ainda não deu tempo de perceber, mas acredito que sejam as faltas no dia de chuva, por causa das estradas	Q
<i>Canguera – 1</i>	1 km	Particular	Própria, era minha vontade. É a escola mais próxima de minha residência.	Principalmente a diferença de valorização do trabalho pelos pais, que acreditam que as crianças não precisam estar com essa idade na escola.	Q
<i>Canguera – 2</i>	15 km	Particular - carona	Única opção para lotação disponível quando assumi o concurso.	Estradas.	Q
<i>Maria</i>	2 km	Particular - carona	Própria, era minha vontade.	Problemas de transporte de alunos. [...] péssimas	Q e RC

Fonte: Questionários e roda de conversa (2023), sistematização da autora, 2023.

Um dos desafios que são enfrentados pela maioria das docentes, refere-se ao trajeto que precisam realizar para chegar até a escola no campo, e ao fato de precisarem fazer novamente esse trajeto para retornarem para suas casas. Esse deslocamento acaba sendo

realizado, em sua maioria, com veículos próprios ou de colegas de trabalho, gerando custos adicionais às docentes.

E, ainda referente ao deslocamento até a instituição de ensino, a Professora Maria relatou que ela não recebe auxílio transporte para ir trabalhar.

A professora lá na cidade, ela tá ganhando vale transporte pra ela chegar até a escola, e a professora do campo num tem... ela tem um custo pequenininho de combustível né...

[...]

E não pode ser um direito só teu, eu moro perto da escola mais, também é um direito meu ganhar pra chegar até a escola, indiferente se eu vou a pé ou não vou. (Professora Maria, 2023).

No município de Ipiranga somente recebe uma pequena taxa por quilômetro rodado o profissional que possui residência igual ou acima de 5 km do local da sua residência até o local de trabalho. A lei que confere esse quesito é a lei nº 2871 de 22 de março de 2023, no artigo 41- A, inciso 10:

O auxílio-transporte tem como fundamento de concessão a utilização em despesa de deslocamento da residência para o trabalho e vice-versa para a execução de atividades docentes, desde que a distância de deslocamento (residência-trabalho) sea igual ou superior a 5 km. (Ipiranga, 2023, p. 1).

E, juntamente com o deslocamento, as Professoras Maria e Laís citam as péssimas condições das estradas rurais, sempre existem buracos, pó e barro, quando não é um fator, é outro, ou mais de um agravante em consonância.

Apesar da dificuldade do deslocamento para estar nas escolas no campo, a maioria das docentes demonstra ser de vontade própria lecionar nessas instituições de ensino e pelas boas referências que esses espaços escolares possuem. O parecer das docentes fica ainda mais justificado perante o fato de a maioria das docentes já terem atuado em escolas urbanas do município, assim, suas respostas, suas opiniões, partem das suas vivências e experiências. Esses dados estão elencados no *quadro 14 – trabalho em escolas no campo e urbanas*.

**QUADRO 14** – Trabalho em escolas no campo e urbanas

(continua)

<b>Professoras</b>	<b>Já atuou em escolas urbanas</b>	<b>Existem diferenças no trabalho em escolas no campo e urbanas</b>	<b>Principais diferenças identificadas</b>	<b>Instrumentos de geração de dados</b>
<i>Laís</i>	Não	Não posso dizer nunca trabalhei em escolas municipais públicas urbanas. (2023)		Q
<i>São Braz – 1</i>	Não	Acredito não haver diferenças. (2023)		Q

QUADRO 14 – Trabalho em escolas no campo e urbanas

(conclusão)

Professoras	Já atuou em escolas urbanas	Existem diferenças no trabalho em escolas no campo e urbanas	Principais diferenças identificadas	Instrumentos de geração de dados
<i>Lívia</i>	Não	Sim, na forma que os alunos recebem o conhecimento. (2023)	No interior não possui CMEI, eles tem contato com a escola a partir do Infantil 4. (2023)	Q
<i>São Braz – 2</i>	Sim	Acredito que não tem diferenças [...] (2023)	[...] pois todas as escolas tem o mesmo objetivo, a aprendizagem significativa dos alunos. (2023)	Q
<i>Avencal – 1</i>	Sim	Sim [...] (2023)	[...] a dificuldade dos alunos para chegar até a escola. (2023)	Q
<i>Canguera – 1</i>	Sim	Existem diferenças sim [...] (2023)	[...] principalmente quanto a autonomia das crianças da área urbana e a disciplina das crianças do interior... (2023)	Q
<i>Canguera – 2</i>	Sim	Não. (2023)		Q
<i>Maria</i>	Sim	Não. (2023)		Q

**Fonte:** Questionários (2023), sistematização da autora, 2023.

Com relação às diferenças entre escolas no campo e urbanas, a maioria das docentes afirma não existirem, seja pelo fato de terem ou não atuado em escolas urbanas. As diferenças elencadas são de ordem de organização de oferta de turmas, deslocamento, autonomia e disciplina, sendo uma percepção particular sobre suas vivências.

Nos relatos produzidos pelas docentes nas narrativas autobiográficas, as três professoras demonstraram ter experienciado desafios e bons momentos em suas jornadas no aprender a ser docente de crianças, momentos esses que constituem as docentes que são hoje e com os discursos que as definem quem são. Pois, as escolhas particulares que cada docente realiza, atinge metas e conhecimentos. Para a Professora Maria a docência é:

Um encanto da profissão é que pelo caminho além das pedras, também nos deparamos com as jóias raras... sendo amigas no trabalho que levamos para vida ... aqueles familiares das crianças que tornam-se queridos quando nos acolhem, valorizam e reconhecem nosso trabalho; muitas vezes além de clientela tornam-se amigos. Esses eventos de gratuidade muitas vezes são o que fazem a caminhada valer a pena e também nos fortalece no caminho a seguir, firmando nossos passos no propósito da profissão. (Professora Maria, 2023).

O apoio profissional auxilia na aprendizagem docente, visto ser fator de vivências, experiências e reflexões. O outro é importante em vários momentos da vida e não seria diferente dentro das instituições escolares.

Com relação à identificação com a função docente, a Professora Lívia (2023) disse:

[...] amo dar aula na educação infantil, aqui no interior é tranquilo para ir à escola, utilizamos o transporte escolar. (Professora Lívia, 2023).

A identificação ao trabalho docente atrelado ao espaço da comunidade escolar, o qual também é o ambiente em que as três professoras vivem com suas famílias, onde constituem sua história e sua profissão. Para a docente:

Ser professora é sempre estar aprendendo, inovando, para ser professora, precisa-se ter o dom da paciência, devemos acolher o aluno, proporcionar novas experiências, dar o melhor de si. (Professora Lívia, 2023).

O aprendizado, o acolhimento, a dedicação, a paciência, sendo algumas das características que a professora sinaliza como necessários para a função docente. Infelizmente, cita que a profissão docente é:

[...] desvalorizada, pois muitos acham que professor de educação infantil é só brincar e é muito mais que isso, pois através das brincadeiras que as crianças desenvolvem a atenção, memória, coordenação motora, afetividade, criatividade e socialização. (Professora Lívia, 2023).

A desvalorização da profissão docente, infelizmente, não é só uma falácia social, é uma realidade constituída de baixos salários, falta de reconhecimento, falta recursos pedagógicos e, até mesmo, de espaço físico (de trabalho) digno.

Os caminhos na profissão docente possuem desafios, vivências e reflexões diárias, as quais constituem o profissional, fortalecendo o seu processo de aprendizado, endossando desejos e expectativas. A docente pretende:

[...] continuar sendo professora de educação infantil, mas também quero ser médica veterinária ou agrônoma, estou dando um ponta pé inicial fazendo um curso de agronegócios, pois no futuro pretendo voltar para auxiliar meus pais na leiteria.” (Professora Lívia, 2023).

Como a professora atua na área com crianças 25 horas semanais, ela deseja conquistar em sua vida outros objetivos que também a deixam feliz e realizada

Seguirei essas duas profissões, se Deus quiser. (Professora Lívia, 2023).

O processo da aprendizagem é constante na profissão docente; estar em contato e a troca de experiências com colegas faz com que se exija um exercício de refletir sobre a ação, sobre a prática, sobre o que se ensina e o que se aprende.

É necessário refletir sobre tudo o que envolve a constituição do ser professor, seus anseios, desejos, percalços, desafios, alegrias, perspectivas, enfim, o misto de sentimentos e momentos que fazem parte do ser humano, do ser professor.

Resumimos no quadro 15 o vislumbre geral das experiências vivenciadas pelas docentes, as quais, nos desafios e assertividades (explícitos e implícitos nos questionários e nas narrativas autobiográficas), fizeram parte constituinte da aprendizagem da docência de Maria, Laís e Livia (2023).

**QUADRO 15** – Desafios no trabalho em escolas no campo em Ipiranga/PR - participantes Professoras Maria, Livia e Laís

<b>Professoras</b>	<b>DESAFIOS</b>	<b>Instrumentos de geração de dados</b>
<i>Maria e</i>	- Gravidez, maternidade durante o período de trabalho.	RC
<i>Laís<sup>37</sup></i>	- [...] posar fora de casa para acessibilidade da faculdade né, é, aqui também já ficou desafios: acessibilidade, a parte financeira, a disponibilidade de tempo, é... trabalho elaborados – TCC. artigos, exigência de estágios. - [...] falta dos alunos quando chove, acesso dos alunos a materiais pedagógicos solicitados, o chegar até a escola com recurso próprio sem existir o ônibus coletivo. A falta de acesso a cultura das crianças, a falta, a dificuldade né; a educação familiar, é notável a diferença, é bem mais respeitosa, vou colocar aqui, a relação professor e aluno. - [...] facilitar alguns materiais pedagógicos que ficam mais difíceis para as crianças terem acesso. - [...] encarar as péssimas condições das estradas, quando não é poeira é barro. - Saber lidar com as peculiaridades, e a necessidade de inovar.	RC
<i>Livia</i>	- Gravidez, maternidade durante o período da formação inicial e do trabalho. - Superar a timidez. - Nossas turmas da educação infantil aqui são enormes, é... esse ano temos, eu estou com uma turma de 24, ano passada era 22 quando eu tava com o infantil 4 [...] [...] as nossas turmas são muito grandes né, e assim, esgota a gente né, porque eles têm ainda muita dependência, né, assim aquela, toda hora, esgota. - Dificuldades, levar pedrada. - E todo ano é um novo desafio, cada aluno de um jeito... - [...] dificuldade de acesso. Às vezes falta material, você tem que esperar pra vir o material né, às vezes, a gente pede aos pais. - De transporte [...] Né, um parquinho na cidade, não tem como né, é difícil a gente ir né...	EN

**Fonte:** Roda de conversa e entrevista narrativa (2023), sistematização da autora, 2023.

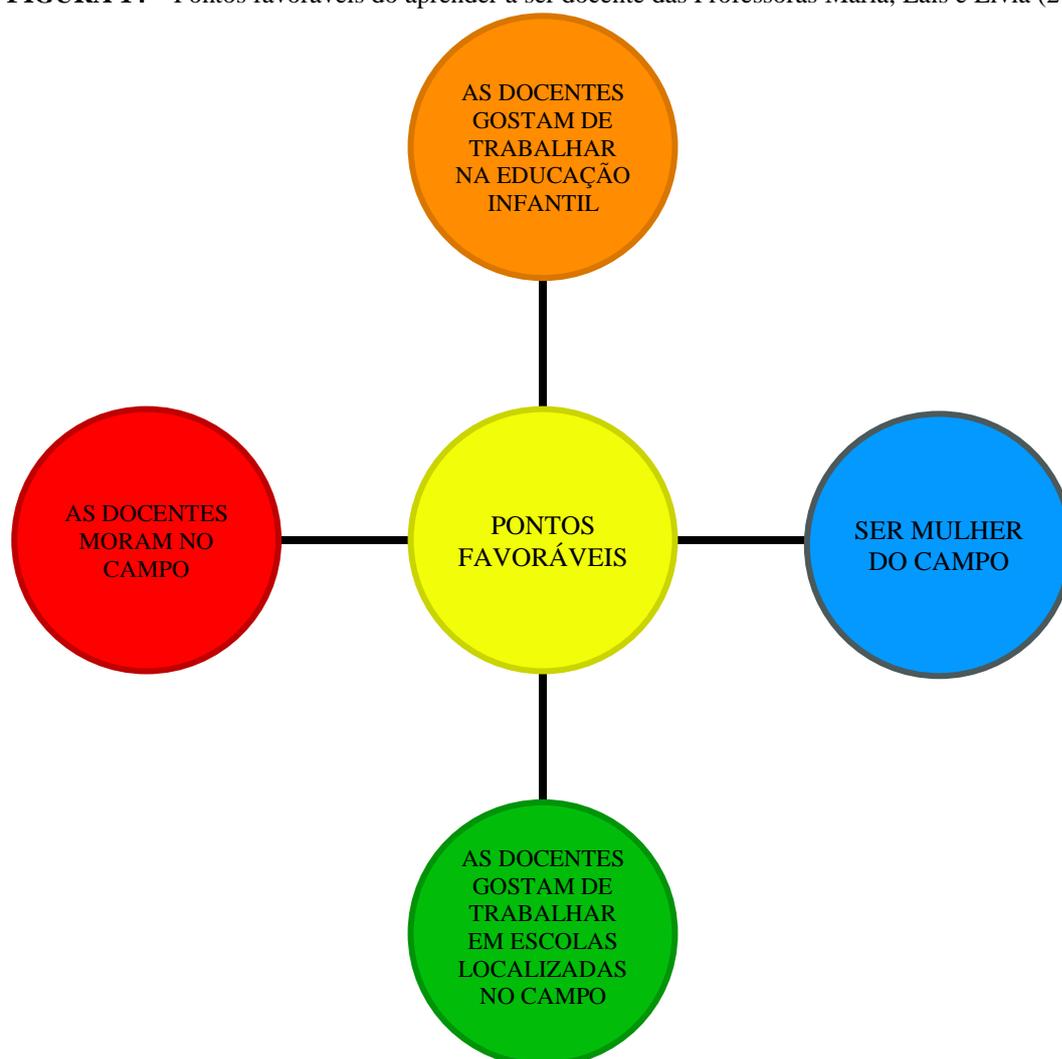
<sup>37</sup> As docentes Maria e Laís, na roda de conversa, realizaram juntas o diálogo e o registro sobre os desafios.

Os desafios levantados pelas docentes podem ser reduzidos pelos seguintes assuntos: *deslocamento, falta e recursos materiais, amadurecimento, alunos, transporte, maternidade, turmas da Educação Infantil com grande número de alunos, timidez, gravidez, práticas pedagógicas, falta de tempo, formação, dificuldade financeira, transporte escolar, estado das estradas, chuva.*

Situações essas que fizeram e fazem parte do aprendizado da docência das professoras, permitindo que, também nos desafios, possam melhorar e avançar em suas práticas pedagógicas.

Com relação aos pontos favoráveis da docência nas escolas no campo de Ipiranga/PR, temos os seguintes aspectos na *Figura 14 – Pontos favoráveis do aprender a ser docente das Professoras Maria, Laís e Lívia*, que já foram de antemão abordados.

**FIGURA 14** – Pontos favoráveis do aprender a ser docente das Professoras Maria, Laís e Lívia (2013)



**Fonte:** Narrativas autobiográficas das docentes Maria, Laís e Lívia (2023), sistematização da autora, 2023.

Desafios e elementos positivos constituem a vida docente em suas múltiplas formas, seja na formação, no trabalho e durante seu processo de capacitação. É necessário estar aberto ao processo de aprendizagem, vivenciando, experienciando e refletindo práticas e ações, engrandecendo o aprendizado a aquele que nunca deixa de aprender (Freire, 2023).

Conclui-se, portanto, que a aprendizagem da docência das professoras no campo, que trabalham na Educação Infantil no município de Ipiranga/Pr, constitui-se dos aspectos elencados na figura 15, os quais evidenciam a luta diária e persistente do aprender a ser docente.

**FIGURA 15** – Constituição da aprendizagem da docência das Professoras Maria, Laís e Livia (2013)



**Fonte:** Narrativas autobiográficas, entrevista autobiográfica e roda de conversa das docentes Maria, Laís e Livia (2023), sistematização da autora, 2023.

## **E O MEU APRENDIZADO DOCENTE...**

É emocionante refletir e descrever em palavras como o meu processo de aprender a ser docente durante a efetivação da pesquisa aconteceu e foi tomando nova forma. Passei por desafios, alegrias, impasses pessoais sobre ser capaz ou não, conseguir ou não concluir as leituras e releituras, reflexões, trabalhos, análises. Foram horas e mais horas dedicadas ao aprender. Choros de alegria, de agonia... Tantas emoções e sentimentos que fica até difícil descrever. Porém, posso, com muita humildade, dizer que tudo o que vivenciei fez crescer, amadurecer e modificar o meu ser docente.

É um sentimento de gratidão que envolve meu coração; gratidão por ser aceita no programa, gratidão por me permitir aprender a ser uma docente melhor, gratidão por todas as professoras maravilhosas que me ensinaram a possuir uma “boniteza” docente consciente e preparada para os desafios contínuos da docência.

Sou uma professora melhor e mais capaz. E pretendo cada vez mais ampliar conhecimentos dentro da profissão que me faz buscar e melhorar dia após dia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação buscou analisar como se constitui a aprendizagem da docência de professoras de escolas localizadas no campo do município de Ipiranga que atuam na Educação Infantil. Para tanto, tomou como referência as trajetórias profissionais de três professoras que atuam com crianças de 4 e 5 anos de idade.

Partiu-se do pressuposto de que as docentes que atuam nessas instituições vivenciam desafios que não estão presentes em escolas que se situam na área urbana do município, como por exemplo, as distâncias percorridas por professoras e crianças, bem como sua organização estrutural e pedagógica, o que implica, muitas vezes, que as professoras ora atuem na Educação Infantil, ora em turmas de Ensino Fundamental. Além disso, as docentes não possuem a oferta de um calendário escolar e de uma Proposta Curricular (PC) que contemplem a realidade de suas famílias, as quais, em sua maioria, sobrevivem da agricultura familiar, empregos em empresas rurais ou localizadas no centro urbano municipal, visto que têm dificuldades para sobreviverem somente com a renda de pequenas propriedades.

Para a realização da pesquisa, que foi aprovada no Comitê de Ética e pela Secretaria de Educação do município de Ipiranga, foram organizadas três estratégias metodológicas: o questionário, encaminhado às 12 professoras da rede que atuam no campo. Neste segmento, com a finalidade de traçar um perfil das professoras de Educação Infantil do município e selecionar as que, possivelmente, poderiam participar da próxima fase do estudo; a elaboração da narrativa autobiográfica sobre a trajetória da constituição de suas aprendizagens, da qual três professoras se dispuseram a participar; e, por último, a roda de conversa e entrevista narrativa, nas quais as três professoras puderam compartilhar suas trajetórias, permitindo às pesquisadoras o aprofundamento de alguns elementos trazidos nas narrativas escritas.

Pudemos constatar que a aprendizagem da docência das professoras que atuam com crianças pequenas em escolas localizadas no campo do município de Ipiranga/PR se constitui a partir de relações familiares, sociais e formativas diversas, como casamento, chegada dos filhos, de experiências de vida, em que ressaltam atos como cuidar de irmãos mais novos, ajudar os pais, oportunidades encontradas ao longo da vida e os desafios enfrentados. No aspecto formativo e profissional, assinalam a importância do auxílio de colegas de trabalho mais experientes, encontrar no espaço escolar carinho, dedicação e amparo, bem como na formação inicial e continuada, as reflexões nas tomadas de decisões sobre o trabalho docente.

A trajetória formativa das docentes de Ipiranga se caracteriza em ambientes formais (instituições de ensino e SMEC de Ipiranga), tanto na graduação quanto na pós-graduação *Latu*

*Sensu*. A formação continuada das docentes se configura, em sua maioria, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, portanto, os trabalhos das docentes que atuam em escolas localizadas no campo se caracterizam nesses espaços formativos e nas trocas de experiências com colegas de trabalho.

Os desafios para o trabalho docente das professoras surgem desde o momento em que optam pela carreira docente: trabalhar em uma carreira com pouco reconhecimento social, possuir baixos salários, ofertas de formações em meio a jogos de interesse, saber educar e cuidar de gerações, dificuldades de acesso aos espaços escolares, estradas precárias, materiais pedagógicos escassos, dificuldade financeira, enfim, os desafios são vários.

Essa pesquisa possibilita analisar que há especificidades na aprendizagem da docência de professoras que atuam na área rural, pois é necessário aprender sobre as crianças e seus modos de viver a infância no campo, sobre sua comunidade, festividades, produções agrícolas, bem como questões socioeconômicas e culturais. As docentes pontuaram aspectos positivos no trabalho em escolas rurais e possíveis melhorias que podem ser realizadas nesse processo para que o aprender a trabalhar na docência seja mais significativo e prazeroso.

Nas narrativas geradas, percebe-se as ausências nas falas e produções das participantes. A ausência do reconhecimento do conhecimento científico como base para subsidiar o trabalho docente; da ausência do reconhecimento da Educação do Campo; e, por fim, da ausência de um sistema que possibilite o professor a possuir melhores condições de trabalho.

Outro dado constatado na pesquisa se refere ao fato das escolas localizadas no campo em Ipiranga não possuírem uma identidade articulada à política de Educação do Campo, mas serem consideradas, ainda, como escolas rurais, possuindo a mesma organização das instituições urbanas, não reconhecendo e valorizando a população camponesa com seus conhecimentos e modos de vida, na sua cultura e meios de sobrevivência.

As análises apontam para a necessidade de valorizar o diálogo e o aprofundamento das temáticas levantadas, propiciando outras pesquisas que se preocupem em discutir e dar visibilidade aos espaços de reflexão sobre o trabalho docente, como o aprender a ser professor acontece nos meios sociais e profissionais.

Sugere-se nesse momento a possibilidade futura de voltar as discussões para a prática pedagógica das docentes que atuam na Educação Infantil nas escolas no campo no município de Ipiranga/PR, de modo a aprofundar reflexões e de possíveis buscas de avanços na abordagem da etapa de ensino Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. O.; SILVA, A. P. S. Crianças de 0 a 3 anos: um estudo etnográfico sobre o dia a dia no espaço rural. *In: MARTINS, A. A.; SILVA, A. P. S.; SILVA, I. O. (Orgs.). **Infâncias do Campo***. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 41-57.
- ARCOS, D. P. *et al.* Pesquisa narrativa em educação: aspectos metodológicos na prática. *In: MELO, A. de; FLORES, J. I. R. (Orgs.). **Pesquisa narrativa**: teoria, práticas e transformação educativa*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022. p. 65-84.
- ARROYO, M. Movimento Social e Educação. *In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **Por uma educação básica do campo***. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2. Brasília: Articulação Nacional, 1999. p. 11.
- ARROYO, M. A escola na fronteira dos direitos. *In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **Por uma educação básica do campo***. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2. Brasília: Articulação Nacional, 1999. p. 15-17.
- ARROYO, M. A terra produz a gente. *In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **Por uma educação básica do campo***. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2. Brasília: Articulação Nacional, 1999. p. 18-21
- ARROYO, M. Questões levantadas pelos participantes. *In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **Por uma educação básica do campo***. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2. Brasília: Articulação Nacional, 1999. p. 27-38.
- ARROYO, M. Paulo Freire: um outro paradigma de humano e de infância. **Educação**, Santa Maria, v. 48, n. 1, e-26, p. 1-21, 2023.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, 2001.
- DÍAZ, D. A. B. **Docência na educação infantil**: a constituição subjetiva de professores. 2017. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2017.
- BICKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, 2016.
- BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., sessão 1, 5 nov. 2010a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010b.

BRASIL. **LDBEN**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF., 2002. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN12002.pdf?query=PLENA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12002.pdf?query=PLENA). Acesso em: 20 jul.2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF., 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf) . Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. A prática educativa e a pesquisa no movimento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 7-18, jan./jun. 2006.

BRASIL. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica**. Parecer nº 36/2001. Brasília, 2013. p. 266-285.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 10. ed. Brasília, DF.: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. *et all.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

BRASIL. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Educação do Campo: Política, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

BRASIL. **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papyrus, 2000. p. 175-200.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**: IBGE – 2010c. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

- BRASIL. Lei da Primeira Infância - Lei nº 13257, de 08 de março de 2016. *In:* BRASIL. **ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 2021. p. 181-199.
- BRASIL. **O papel social da Educação Infantil**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, p. 45-49, 2000.
- BRASIL. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília: MEC; SASE, 2014.
- BRASIL. **Prática pedagógica: conceito, características e inquietações**. Curitiba: CNPQ, ago. 2004.
- BRASIL. PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., sessão 1, 5 nov. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 26 jul. 2022.
- BRASIL. Infância Contemporânea e Educação Infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. *In:* ALMEIDA, O. A.; SALMAZE, M. A. (Org.). **Primeira Infância no século XXI: direitos da criança de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo**. Campo Grande: Oeste – OMEP, 2013. p. 131-148.
- BULATY, A.; TOZETTO, S. S. Formação e saberes compreendidos numa relação com o trabalho docente. **Imagens da Educação**, v. 2, n. 3, p. 55-68, 2012.
- CALDART, R. S.; CERIOLI, R., KOLLING, E. J. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.
- CALDART, R. S. A Escola do Campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.
- CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p.126-142, dez. 1999.
- CAMPOS, M. M. Infância como construção social: contribuições o campo da Pedagogia. *In:* MONN, C. M.; VAZ, A. F. **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 11-20.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- CARTAXO, S. R. M.; ROMANOWSKI, J. P. Tempos e espaços de aprendizagem na configuração da formação de professor nos cursos de licenciatura. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 34, p. 731-754, 2021.
- FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. *In:* MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Org.). Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. 5. ed. Brasília, 2004. p. 32-53.
- FERNANDES, B. M. Documento-Síntese do Seminário de Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. *In:* ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **Por uma educação**

**básica do campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 51-57.

FLEIG, M. T. **Aprendizagem docente das egressas dos cursos de Pedagogia: docência com a infância.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

FLORES, J. I. R. *et al.* Ética, responsabilidade e trabalho coletivo na pesquisa narrativa. *In:* MELO, A. de; FLORES, J. I. R. (Orgs.). **Pesquisa narrativa: teoria, práticas e transformação educativa.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2022a. p. 85-102.

FLORES, J. I. R. *et al.* Narração frente ao neoliberalismo na formação docente: viabilizar para transformar. *In:* MELO, A. de; FLORES, J. I. R. (Orgs.). **Pesquisa narrativa: teoria, práticas e transformação educativa.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2022b. p. 195-214.

FLORES, J. I. R. *et al.* Narrativa e educação em uma perspectiva decolonial. *In:* MELO, A. de; FLORES, J. I. R. (Orgs.). **Pesquisa narrativa: teoria, práticas e transformação educativa.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2022c. p. 43-64.

FLORES, J. I. R. Narração, conhecimento e realidade e realidade: uma mudança de argumento na pesquisa educativa. *In:* MELO, A. de; FLORES, J. I. R. (Orgs.). **Pesquisa narrativa: teoria, práticas e transformação educativa.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2022d. p.19-42.

FORMOSINHO, J. O. As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 133-152, jan./abr. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 76. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 15 out. 2022.

GEHRKE, M.; SOUZA, R. de. **Educação do Campo e as Políticas Públicas Educacionais.** Telêmaco Borba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38420/R%20-%20E%20-%20ROSANGELA%20DE%20SOUZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acessado em: 18 jul. 2022.

GEOCAPES. **Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil.** Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 20 maio de 2022.

GOÉS, R. R. de; VALE, A. M. do. A experiência do Projeto Logos II. Estado, políticas públicas e estratégias para capacitação de professores primários: no Paraná (1976-1986), entrevistas e reflexão sobre pobreza do trabalhador e professores não-titulados. **EFDeportes.com, Revista Digital.** Buenos Aires, v. 18, n. 185. out. 2013.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

IPARDES – INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICA E SOCIAL. **Município de Ipiranga**. Curitiba: IPARDES/Fundação Édison Vieira, 2023.

IPIRANGA. **Proposta Pedagógica Curricular Municipal**. Prefeitura Municipal de Ipiranga, Ipiranga/PR, 2022.

IPIRANGA. **Lei nº 2.871, de 22 de março de 2023**. Prefeitura Municipal de Ipiranga, Ipiranga/PR, 2023.

KRAMER, Sonia. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 65-82, maio/ago. 2002.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

LIMA, P. L.; SILVA, A. P. S. Educação Infantil no campo: o atendimento em um município de Minas Gerais-Brasil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 132-14, maio/ago. 2015.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009a. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 15 out. 2022.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009b.

MARCOCCIA, P. C de P.; SOUZA, M. A. Educação do Campo, escolas, ruralidade e o projeto PNE. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 191-204, jul./dez. 2011.

MELO, A. de *et al.* **Experiência do setor de saúde em uma turma de pedagogia do campo: uma aproximação pela via da pesquisa narrativa**. nº 37; Enero de 2023.

MENDÉZ, A. E. L. *et al.* Narrativa e criatividade na universidade: é possível tomar outros caminhos no ensino e na aprendizagem? *In*: MELO, A. de; FLORES, J. I. R. (Orgs.). **Pesquisa narrativa: teoria, práticas e transformação educativa**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022. p. 145-158.

MIZUKAMI, M. da G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, dez./jul. 2005-2006.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C. 20 anos do PRONERA e da Educação do Campo. *In*: GUEDES, C. G. *et all.* (Org.). **Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília: Universidade de Brasília. Cidade Gráfica. 2018. p. 36-45.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores**: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PINHEIRO, L. R. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20190041, p. 1-30, 2020.

ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

SAVIANI, D. A. Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. *In*: BASSO, J. D.; BEZERRA, M. C. dos S.; NETO, J. L. dos S. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 16-43.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte, **Anais [...]**Belo Horizonte, nov. 2010. p. 1-20.

SILVA, A. P. S.; SILVA, I; MARTINS, A. A. O. Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiência? *In*: MARTINS, A. A.; SILVA, A. P. S.; SILVA, I. O. (Orgs.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 13-22.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo. Editora: Cortez, 2007.

SOUZA, M. A. de. Pesquisa educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e208881. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698208881>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SOUZA, M. A. **Educação e movimentos sociais do Campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015. Curitiba: Editora UFPR, 2016.

SOUZA, M. A. Contribuições da educação do campo à formação de professores. *In*:

CASAGRANDE, R. C.; PEROZA, M. A. R.; SMANIOTTO, G. C. (Orgs.). **Perspectivas e práticas na formação de professores para a Educação Básica**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2022. p. 107-142.

SOUZA, M. A.; PEREIRA, M. F. R.; FONTANA, M. I. Professoras idosas do campo: narrativas sobre formação e prática pedagógica. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1357-1382, jul./set. 2020.

SOUZA, E. C.; MEIRELES, M. M. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narra em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, jun. 2018.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
 Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos – CEP  
 Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas  
 Bloco da Reitoria – Sala 22 - Campus Universitário  
 CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR  
 E-mail: propespsecretaria@uepg.br  
 Horário: Segunda a sexta, 8h às 12h e 13h às 17h  
 Fone: (42) 3220-3282

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Flávia Aparecida dos Santos Silva, mestranda na Universidade Estadual de Ponta Grossa, desenvolvo a pesquisa que tem como tema “**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORAS DE CRIANÇAS EM ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE IPIRANGA/PR**”, devidamente registrada na Plataforma Brasil sob nº 65051922.0.0000.0105.

Nesta investigação, sou orientanda da Professora Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza, pesquisadora na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa-Pr.

A pesquisa tem como objetivo central compreender os aspectos que configuram a aprendizagem da docência de professoras de crianças em escolas do campo do município de Ipiranga/PR.

Mediante a apresentação sobre a investigação, convido-a a participar de forma voluntária da pesquisa. Sua participação ocorrerá por meio de contatos efetivados pela pesquisadora para a realização de um questionário e da narrativa autobiográfica escrita e diálogo sobre a história de vida.

O questionário será encaminhado para as participantes via relatório online “*google forms*”, no qual constará as temáticas formação inicial, formação continuada, tempo de atuação na Educação Infantil, entre outros assuntos que se façam pertinentes. Com relação à narrativa autobiográfica, primeiramente ocorrerá a construção do “Diário de Vida” pela docente e, posteriormente, haverá um encontro para diálogo e estudo sobre a aprendizagem da docência para atuar com crianças; os conteúdos obtidos serão analisados, refletidos e irão compor o texto da dissertação. Na narrativa autobiográfica serão solicitados dados relativos à formação e à experiência profissional, social e cultural, com vistas a estabelecer uma relação sobre a formação e a aprendizagem da docência de professoras do campo.

Sobre sua participação nessa pesquisa, você pode esperar alguns benefícios, tais como: compreender como a aprendizagem de sua docência se estrutura e como ela se efetiva em sua atuação com crianças; contribuir para ampliar suas reflexões sobre as concepções da atuação docente com crianças; aprofundar conhecimentos sobre a legislação brasileira referente às escolas do campo, bem como sobre a ambiguidade existente no uso de nomenclaturas como “escola do campo” e “escola rural”.

Porém, faz-se necessário pontuar possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, comunico que o sigilo das informações será resguardado e, em nenhum momento da pesquisa, serão divulgados dados pessoais das participantes ou, ainda, a veiculação do conteúdo das respostas e/ou posicionamentos com nome das participantes da pesquisa.

Fica resguardado o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, antes ou depois de participar do questionário e da narrativa autobiográfica, sendo desnecessário apresentar justificativa para seu desligamento. Esclareço, ainda, que não haverá despesas ou custos para participar da pesquisa, porém, caso tenha alguma despesa gerada em virtude de sua

participação no questionário e na narrativa autobiográfica, esta será ressarcida pela pesquisadora, via depósito em conta ou dinheiro, após a devida comprovação.

Assumo o compromisso de que os posicionamentos no questionário, colocações e diálogos da narrativa autobiográfica, serão utilizados para fins de pesquisa, podendo os resultados serem veiculados em artigos científicos em periódicos e/ou encontros científicos e congressos, mantendo o sigilo sobre sua identificação.

Após a transcrição e a análise dos dados do questionário e da narrativa autobiográfica, os textos serão deletados, os diários devolvidos às participantes, pois já cumpriram sua finalidade para a pesquisa.

Informo, ainda, que os resultados da pesquisa serão compartilhados com as participantes, pois a investigação se desenvolve pautada no diálogo e na construção colaborativa sobre o objeto de estudo.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, sua orientadora ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

Mestranda: Flávia Aparecida dos Santos Silva.

Telefone: 42 99930-9695 E-mail: coordenadoraflavia@hotmail.com

Professora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marilúcia Antônia de Resende Peroza

Telefone: 41 99845-3823 E-mail: malu.uepg@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa

Telefone: (42) 3220-3282

Horário de atendimento: Segunda a sexta, 8h às 12h e 13h às 17h

Eu, \_\_\_\_\_,  
(nacionalidade), \_\_\_\_\_ anos, \_\_\_\_\_ (estado civil),  
\_\_\_\_\_, (profissão), \_\_\_\_\_ residindo à  
\_\_\_\_\_, portador de identidade  
\_\_\_\_\_, informo que tive conhecimento sobre a pesquisa, e considero que estes são  
suficientes para a compreensão sobre minha participação, e, portanto, concordo em colaborar com o  
trabalho. Estou ciente de que não haverá custos para minha participação, porém caso haja alguma  
despesa, a pesquisadora responsabiliza-se pelo ressarcimento financeiro. Tenho ciência, ainda, que  
posso me desvincular da pesquisa a qualquer momento, independentemente do fato de ter participado  
do questionário e da narrativa autobiográfica.

Nestes termos de consentimento, fica livre e esclarecida qualquer dúvida. E que, será acordado  
em duas vias, sendo uma de posse do participante e outro do pesquisador.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Assinatura da pesquisadora responsável      Assinatura da pesquisadora participante

Ipiranga, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

**APÊNDICE B – QUADRO DE COERÊNCIA**



Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado e Doutorado



**Título da Dissertação:** A aprendizagem da docência: narrativas autobiográficas de professoras de crianças em escolas no campo do município de Ipiranga/PR

**Tema:** A aprendizagem da docência de professoras de escolas no campo

**Objeto da pesquisa:** Aprendizagem da docência

Pergunta de pesquisa	Argumentação/hipótese	Objetivos	Metodologia	Referencial teórico-metodológico
<p>Como se constitui a aprendizagem da docência das professoras de crianças nas escolas localizadas no campo do Município de Ipiranga – PR?</p> <p>Como acontece a formação inicial de professoras do município de Ipiranga/PR?</p> <p>Como é desenvolvido o trabalho das professoras de escolas no campo do município de Ipiranga?</p> <p>Quais os desafios vivenciados pelas professoras de Ipiranga e como impactam em suas práticas pedagógicas no trabalho com crianças?</p>	<p>Parte-se do pressuposto de que a dinâmica vivenciada pelas professoras na organização das escolas localizadas no campo, no município de Ipiranga (ora atuam na Educação Infantil, ora no Ensino Fundamental), pode influenciar seus processos de aprendizagem da docência.</p> <p>Outro fator é a formação inicial. Muitas se formam no curso de magistério de nível médio e um número expressivo em cursos de graduação à distância. A preparação aligeirada, muitas vezes sem a qualidade necessária para atuar com crianças da Educação Infantil, pode impactar em suas práticas e nos modos como se constituem professoras de crianças.</p>	<p><b>Geral:</b> Compreender os aspectos que configuram a aprendizagem da docência de professoras de crianças em escolas localizadas no campo de Ipiranga/PR.</p> <p><b>Específicos:</b> a) Caracterizar os aspectos referentes à trajetória formativa das professoras de escolas localizadas no campo de Ipiranga que atuam na Educação Infantil. b) Identificar as características do trabalho de professoras de escolas localizadas no campo em seu trabalho na Educação Infantil do município. c) Conhecer os desafios enfrentados pelas professoras do município de Ipiranga no trabalho com a Educação Infantil.</p>	<p><b>Estratégias metodológicas:</b> Estado do Conhecimento. Questionário. Narrativas autobiográficas. Roda de conversa. Entrevista narrativa.</p> <p><b>Lócus da pesquisa:</b> Escolas do município de Ipiranga/PR.</p> <p><b>Participantes:</b> professoras que estão atuando na Educação Infantil do município no ano de 2023.</p> <p>Retorno para as instituições e professoras participantes.</p>	<p>Inserir os principais referenciais teóricos sobre:</p> <p><b>Aprendizagem da docência:</b> Mizukami (2005, 2010), Freire (2023).</p> <p><b>Educação do campo:</b> Arroyo (1999, 2023), Caldart (2002, 2003, 2012), Fernandes e Molina (2004), Souza (2004, 2006, 2008, 2016, 2020, 2022).</p> <p><b>Análise do discurso:</b> Souza (2014, 2018).</p>

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO**



Programa de Pós-Graduação  
em Educação  
**Mestrado e Doutorado**

## QUESTIONÁRIO

**Mestranda:** Flávia Aparecida dos Santos Silva.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza.

*Prezado (a) senhor (a),*

*Você está sendo convidado(a) a responder este questionário como parte da pesquisa “A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE IPIRANGA/PR”, aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa CEPE n.º 5.778.591, em 25/11/2022 e autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Ipiranga.*

*As pesquisadoras responsáveis se comprometem a guardar sigilo sobre a identidade dos respondentes e seus dados pessoais, tendo os dados somente como elementos de análise desta pesquisa.*

*Este formulário estará disponível no Google Forms até o dia 05 de março de 2023.*

*Agradecemos sua disponibilidade e contribuição.*

*As pesquisadoras.*

**1 – Nome:** \_\_\_\_\_.

**1.1 – E-mail:** \_\_\_\_\_.

**1.2 – Telefone de contato:** (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_.

**2- Idade:** \_\_\_\_\_.

**3 – Gênero:** ( ) Feminino. ( ) Masculino. Outro: \_\_\_\_\_.

**4 – Escola onde atua:**

( ) Escola Rural Municipal Roberto Hecke.

( ) Escola Rural Municipal São Braz.

( ) Escola Rural Municipal São José.

( ) Escola Rural Municipal de Avencal.

( ) Escola Rural Municipal de Canguera.

Escola Rural Municipal Indalécio.

**5 - A quanto tempo atua nessa instituição de ensino? \_\_\_\_\_.**

**6 – Formação (marque a(s) opção(ões) que correspondam a(s) formação(ões) que possui):**

Magistério.

Graduação em Pedagogia.

Graduação em outra Licenciatura.

Se sim, qual(is)? \_\_\_\_\_.

Especialização na área da educação.

Quantas? \_\_\_\_\_.

Especialização em outras áreas?

Mestrado.

Doutorado.

**7 - Onde ocorreu a sua formação inicial:**

Curso de Formação de Professores nível médio (magistério em Ipiranga/PR).

Curso de Formação de Professores nível médio (magistério em outro município, estado). Descrever qual município, estado: \_\_\_\_\_.

Curso de nível médio à Distância – EaD.

Curso de Graduação em Universidade Pública.

Curso de Graduação em Universidade Privada.

Projeto Logus.

Outros, descrever: \_\_\_\_\_.

**8 - Em que ano você finalizou a formação inicial para a docência? \_\_\_\_\_.**

**9 – Tempo de atuação na docência:**

Até 2 anos.

De 3 a 5 anos.

De 6 a 10 anos.

De 11 a 15 anos.

De 16 a 20 anos.

De 21 a 25 anos.

( ) Outros: \_\_\_\_\_ anos.

**10 – Tempo de atuação na educação infantil:**

( ) Até 2 anos.

( ) De 3 a 5 anos.

( ) De 6 a 10 anos.

( ) De 11 a 15 anos.

( ) De 16 a 20 anos.

( ) De 21 a 25 anos.

( ) Outros: \_\_\_\_\_ anos.

**11 – Você participa com que frequência de cursos, capacitações, eventos, seminários, palestras?**

( ) mensalmente

( ) Semestralmente.

( ) Anualmente.

( ) Outros (descreva o período em que suas capacitações acontecem):\_\_\_\_\_.

**12 – Instituições onde a maioria das suas capacitações ocorrem?**

( ) Escola onde atua.

( ) Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC).

( ) Outros, descrever:\_\_\_\_\_.

**13 – Qual a distância entre a escola e a sua casa (em quilômetros)? \_\_\_\_\_.**

**14 – Para realizar esse trajeto você utiliza transporte:**

( ) Particular.

( ) Público - Prefeitura Municipal de Ipiranga.

**15 – Você já atuou em escolas que se localizam na área urbana do município de Ipiranga?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

**16 – Você identifica que existem diferenças na atuação em escolas de área urbana e escolas localizadas na zona rural? Quais são as principais diferenças que você identifica?**

\_\_\_\_\_.

**17 – Atuar em escola do campo (escola localizadas na zona rural) foi uma escolha:**

- ( ) Própria, era minha vontade.
- ( ) Era a escola mais próxima de minha residência.
- ( ) Escola com boas referências.
- ( ) Única opção para lotação disponível quando assumi o concurso.
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_.

**18 - Quais são os desafios enfrentados na atuação da docência na zona rural?**

\_\_\_\_\_.

**19 - O que te motiva a atuar na docência em escolas da zona rural?**

\_\_\_\_\_.

**20 - Qual o suporte e/ou incentivo que a Secretaria Municipal de Educação oferece para que você atue em escolas da Zona rural?**

\_\_\_\_\_.

*O devido questionário faz parte da primeira etapa da pesquisa, visto que na sequência, se dará aplicação de Entrevista Narrativa. Portanto, gostaríamos de saber se você tem interesse em participar dessa etapa final: ( ) Sim. ( ) Não.*

*Sua participação é fundamental para a efetivação da pesquisa. Muito obrigada pela sua contribuição.*

**APÊNDICE D – NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS - FOTOS DOS MATERIAIS  
ENTREGUES PARA AS PROFESSORAS**



**APÊNDICE E – NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS - TEXTOS PROVOCATIVOS  
INCLUÍDOS NOS MATERIAIS**



## Orientações para a escrita de sua trajetória de vida profissional

Esse relato com a narrativa de sua trajetória de vida profissional irá compor a pesquisa de Mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa intitulada: "Narrativas autobiográficas sobre a aprendizagem da docência de professoras de crianças em escolas do campo do município de Ipiranga/Pr", elaborada pela mestranda Flávia Aparecida dos Santos Silva e orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilúcia Antônia de Resende Peroza.

A partir desse momento, esse material é seu e nele você irá registrar sua trajetória docente, até o presente momento.



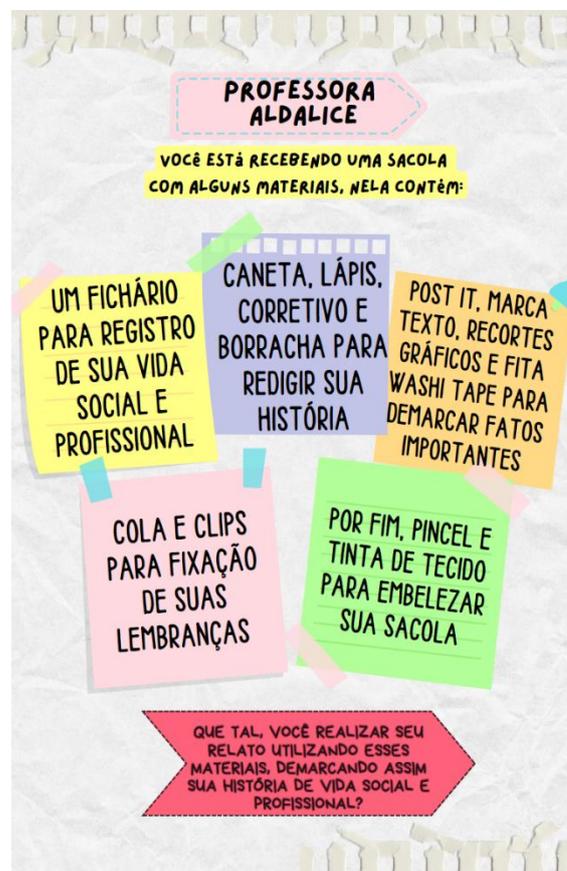
das relações com as pessoas, não só com os alunos, mas com as pessoas da escola, as famílias, uma amiga, uma diretora que te marcou.

Aguardamos com muito carinho e expectativas seus registros afirmando que, após a efetivação da pesquisa, devolveremos esse material para você, para que o guarde com muito carinho, e que ele seja um registro de construção pessoal e profissional, esse é o nosso desejo.



Fique à vontade para destacar fatos importantes que marcaram sua vida e a sua caminhada docente. Utilize a escrita, fotos (inclua legenda nos registros de imagens), bilhetes recebidos, e outros elementos que julgar importantes nessa trajetória, e que revelem momentos de descobertas, desafios, carinho, lembranças e situações significativas.

Não precisa se preocupar com barrões, com a escrita da norma culta, pois o que mais importa são as memórias, as lembranças, reflexões e os registros de sua história. Vale lembrar que a vida profissional não está dissociada da vida social e cultural, pois são marcos da própria experiência. Portanto, esses fatos podem e devem aparecer em seus registros: casamento, nascimento dos filhos, mudança de casa, uma festa, um momento histórico do município ou da escola que te marcou. da mesma forma, a descrição



## MAPA PARA ORIENTAÇÃO DA ESCRITA DA "TRAJETÓRIA DE VIDA"

PROFESSORA FERNANDA

- Como foi a sua escolha para a docência?
- O que influenciou na sua decisão para ser docente?
- Como se deu a sua iniciação na docência?
- Como aconteceu a sua formação inicial?

- Como foi sua entrada na docência: concurso, PSS, contrato, estágio?
- Quais os maiores desafios no início da docência?
- Quais estratégias você desenvolveu no caminho para aprender a ser professora de criança?

- Quais cursos de formação complementar ou continuada você teve o longo da carreira e que foram significativos?
- Fatos marcantes no decorrer da sua vida profissional: vida pessoal; comunitária; na história do Brasil; algo que algum prefeito fez...
- O que marcou na sua relação com as crianças e as famílias - pode incluir recadinhos.

## E POR FIM, REALIZE UM RELATO PESSOAL

Como você avalia a sua trajetória?

O que você sonha para o seu futuro? A docência com criança, faz parte desse futuro?

Em que essa trajetória influenciou no que você é hoje?

Por que você continua a ser professora?



## PARA INSPIRAR SUA PRODUÇÃO

Você pode ir embora e nunca mais ser a mesma.  
 Você pode voltar e nada ser como antes.  
 Você pode até ficar, pra que nada mude, mas aí é você que não vai se conformar com isso.  
 Você pode sofrer por perder alguém.  
 Você pode até lembrar com carinho ou orgulho de algum momento importante na sua vida: formatura, casamento, aprovação no vestibular ou a festa mais linda que já tenha ido, mas o que vai te fazer falta mesmo, o que vai doer bem fundo, é a saudade dos momentos simples:  
 Da sua mãe te chamando pra acordar,  
 Do seu pai te levando pela mão,  
 Dos desenhos animados com seu irmão,  
 Do caminho pra casa com os amigos e a diversão natural,  
 Do cheiro que você sentia naquele abraço,  
 Da hora certinha em que ele sempre aparecia pra te ver,  
 E como ele te olhava com aquela cara de coitado pra te derreter.  
 De qualquer forma, não esqueça das seguintes verdades:  
 Não faça nada que não te deixe em paz consigo mesma;  
 Cuidado com o que anda desabafando;  
 Conte até três (está certo, se precisar, conte mais);  
 Antes só do que muito acompanhado;  
 Esperar não significa inércia, muito menos desinteresse;  
 Renunciar não quer dizer que não ame;  
 Abrir mão não quer dizer que não queira;  
 O tempo ensina, mas não cura.

Autor Desconhecido

**APÊNDICE F – RODA DE CONVERSA**



Programa de Pós-Graduação  
em Educação  
**Mestrado e Doutorado**

## RODA DE CONVERSA

### **1º Momento:**

**1 – Apresentação/acolhida:** Boa tarde a todas, agradeço a presença das Professoras Fernanda, da Escola de Avencal, da Professora Aldalice, da Escola São José, e da Larissa, estagiária da Escola de Avencal, que hoje está conosco para me auxiliar na organização do espaço, materiais e registros.

Como todas já me conhecem, me chamo Flávia, e estou realizando no Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação da UEPG a pesquisa intitulada “Narrativas autobiográficas sobre a aprendizagem da docência de professoras de crianças em escolas no campo do município de Ipiranga/PR”.

Para direcionarmos o trabalho para sua conclusão, estamos realizando a terceira etapa da geração de dados com vocês professoras, para a qual, na data de hoje (25/09/2023), contará com as autorizações de vocês para ser gravada e fotografada para organização e transcrição da pesquisa. Esses dados visuais não serão expostos e após a conclusão do trabalho, serão excluídos.

Vocês autorizam o registro dos dados professoras?

Agradeço a compreensão e autorização cedidas.

Passo agora para a leitura de um texto que orientará nosso diálogo e reflexão.

### **2 – Texto:**

#### **A transformação acontece porque nós estamos em constante mudança**

*Afinal, uma lagarta não se transforma em uma borboleta por acidente*

Há quem se vanglorie pela constância, por ser sempre a mesma pessoa, estável. Porém, a transformação é fundamental para o equilíbrio da nossa vida. Você será sempre a mesma pessoa, mas não custa nada melhorar!

A transformação pessoal é um processo que exige a convergência de uma série de fatores. Tempo, foco e respeito aos “passos essenciais” é a tríade necessária para que esse

processo aconteça. A transformação pessoal não para, pois estamos sempre em evolução, sempre indo e acontecendo.

Muitas vezes, as mudanças que vivenciamos são sutis e pode ser que demore para entendermos que estamos nesse processo. Uma singela mudança de pensamento, uma atitude diferente, a escolha por usar determinada palavra ao invés de outra em uma discussão. São coisas “pequenas”, mas podem culminar em grandes transformações, como uma grande quebra ou um grande recomeço.

Não importa o tamanho da mudança: o mais interessante é perceber que a vida está em constante movimento e que transformar-se faz parte da nossa evolução.

Certamente, todos nós buscamos algo positivo nessa transformação. Veja o exemplo da borboleta: a metamorfose não acontece por acaso. Existem várias etapas para que a lagarta ganhe asas e se transforme nesse ser tão admirado por sua beleza e sutileza. Mas, antes de poder voar, existe o tempo de reclusão, de ficar no casulo e permitir que a mudança ocorra. Com as pessoas acontece o mesmo: há uma série de passos para a transformação ser positiva – e saber o que quer é o primeiro e determinante.

### **Qual é a receita para a mudança?**

A receita para a mudança não é tão simples e, também, não é igual para todos. Mesmo assim, alguns passos básicos são úteis para todas as pessoas. Veja as minhas sugestões:

1 – Lembre-se de dar um passo de cada vez.

Muitas vezes não chegamos no destino final porque nos atropelamos logo no começo. Saiba que o tempo é necessário para que algo aconteça e respeite o mestre, que é o tempo. Saiba que mesmo que você queira virar aquela borboleta linda e maravilhosa, você não pode cortar o processo da lagarta.

2 – Tenha foco: transforme uma área da vida por vez.

É importante estar em movimento e ter consciência dessas mudanças. É saber que tem responsabilidade de seguir na vida, sempre em busca de aprendizagens.

Autora: Miria Kutcher

Disponível em: <https://www.miriakutcher.com.br/metamorfose-vida-esta-em-constante-transformacao/>. Acessado em: 22 de setembro de 2023.

\*\*\* *Momento de reflexão compartilhada do texto:* sobre o que fala o texto? Qual ligação vocês realizam com a vida, social e profissional de vocês? (*Realizar perguntas de acordo com as temáticas emergentes na Roda de Conversa*).



**PENSAMENTO ENTREGUE PARA AS PROFESSORAS COLAREM EM SEUS MATERIAIS – NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS.**

**3 – ENTREGA DO MATERIAL DELAS PARA INCLUSÃO DO PENSAMENTO, DE DADOS, COM POST IT E CANETA ENTREGUES PARA AS DOCENTES.**

**4 – COMO VOCÊS SABEM PROFESSORAS, NA PESQUISA, NÃO REVELAMOS OS SUJEITOS QUE A COMPÕEM, DESSA FORMA, SOLICITO QUE VOCÊS INDIQUEM NOMES PARA USARMOS NO TRABALHO; PODE SER NOME FICTÍCIO, NOME DE UM PERSONAGEM DA LITERATURA, NOME DE ALGO DE GOSTE, ETC... E ATÉ MESMO SEU PRÓPRIO NOME, DESDE QUE HAJA SEUS CONSENTIMENTOS.**

**2º Momento: Discussão**

**1º Eixo:** Nesse momento, trago para refletirem algumas perguntas:



**NESSE MOMENTO, PEÇO QUE VOCÊS, DE MANEIRA INDIVIDUAL, ORGANIZEM AS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS REALIZADAS. VOU ENTREGAR PARA VOCÊS, PROFESSORAS, ESSAS PERGUNTAS IMPRESSAS, POST IT, CANETA E COLA, CASO DESEJEM UTILIZAR O MATERIAL PARA ORGANIZAÇÃO.**

**APÓS CONCLUÍREM SUAS RESPOSTAS, IREMOS COMPARTILHAR AS INFORMAÇÕES GERADAS, PRÁTICA ESSA QUE NOS PERMITE REFLETIR SOBRE A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE VOCÊS.**

**2º Eixo:** a prática pedagógica e a prática pedagógica com as crianças – (Mapa conceitual – individual e depois apresentam) CARTAZ COM IMAGENS E PALAVRAS QUE REMETEM A INFÂNCIA, AS DOCENTES ORGANIZARÃO ESSE CARTAZ.

ENTREGAR PAPEL KRAFT, IMAGENS E PALAVRAS PARA ORGANIZAÇÃO DO CARTAZ.

**PALAVRAS:**

- CAMPO.
- TRABALHO.
- FAMÍLIA.
- ESTUDAR.
- ESCOLA.
- MEDOS.
- SONHOS.
- BRINCAR.

**IMAGEM DE:** CRIANÇA BRINCANDO, TRABALHANDO, NAS REDES SOCIAIS, SOZINHAS, COM A FAMÍLIA, ESTUDANDO, COM AMIGOS, CORRENDO, NO CANTO SOZINHAS...

**APÓS ORGANIZAÇÃO DO CARTAZ PELAS PROFESSORAS, SOLICITAR QUE AS DOCENTES RESPONDAM AS QUESTÕES:**

Me contem, quem são essas crianças? Quais são as principais características das crianças?

Quem são as crianças com as quais você trabalha?

Como é o dia-a-dia na escola com elas?

O que se sabe sobre as crianças (dentro e fora da escola) e da comunidade?

Conte como é um dia de trabalho seu com as crianças (narrar a rotina de um dia comum com as crianças)?

O que você conhece da vida das crianças fora da escola?

Como você considera essa vivência das crianças na sua prática pedagógica?

Como as crianças brincam? E como elas brincam na escola?

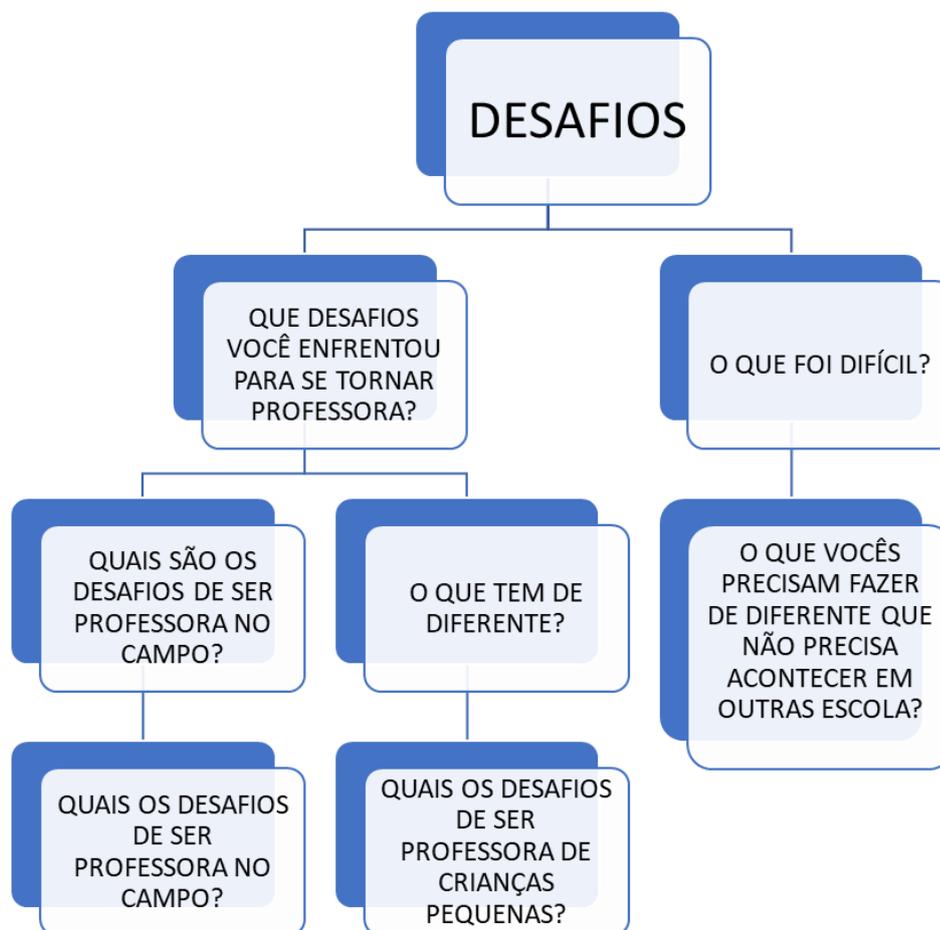
Palavras-chave das narrativas: mapa conceitual sobre as relações entre a vida pessoal, profissional e da comunidade na aprendizagem da docência.

As professoras montam o mapa conceitual individual e depois compartilham.

**NESSE MOMENTO, PEÇO QUE VOCÊS ORGANIZEM INDIVIDUALMENTE UM MAPA CONCEITUAL. VOU ENTREGAR PARA VOCÊS, PROFESSORAS, PERGUNTAS IMPRESSAS, BARBANTE E TARJETAS. APÓS CONCLUÍREM SEU MAPA, IREMOS COMPARTILHAR AS INFORMAÇÕES GERADAS EM CADA MATERIAL, PRÁTICA ESSA QUE NOS PERMITE REFLETIR SOBRE SUAS PRÁTICAS E SOBRE SUA REALIDADE (ESPAÇO, ALUNOS).**

**3º Eixo:** Desafios do trabalho – Um trabalho em dupla – Palavras redigidas...  
 Desafios na trajetória de ser professora  
 Desafios de ser professora no campo  
 Desafios de ser professora de crianças pequenas  
 Determinantes externos que levaram à docência

### **EM DUPLA, ORGANIZAR OS DESAFIOS**



**NESSE MOMENTO, PEÇO QUE JUNTAS, VOCÊS ORGANIZEM AS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS. VOU ENTREGAR PARA VOCÊS, PROFESSORAS, ESSAS PERGUNTAS IMPRESSAS E BALÕES EM BRANCO, CASO DESEJEM UTILIZAR PARA A ORGANIZAÇÃO DAS RESPOSTAS. FIQUEM À VONTADE PARA UTILIZAR POST IT, REALIZAR OUTRAS ESTRUTURAS DE ESCRITAS. APÓS CONCLUSÃO DO MATERIAL, FAVOR COMPARTILHAR CONOSCO.**



**MODELO DE BALÕES EM BRANCO.**

### **3º Momento: finalização e despedida**

Finalizamos agora nossa Roda de Conversa e o sentimento é de profundo agradecimento. Quero externar minha gratidão pelo carinho, disponibilidade que desde o mês de fevereiro desse ano vocês tiveram, professoras.

Muito obrigada por fazerem parte de minha aprendizagem docente e pela riqueza de conhecer suas aprendizagens.

Quero, de forma muito singela, agradecer-lhes com um mimo, o qual foi pensado com muito carinho e sentimento de gratidão.

Entrarei em contato para lhes avisar da devolutiva sobre a pesquisa e para entregar seus materiais.

Uma excelente noite e semana a todas!

### **FOTOS DO MIMO**



**APÊNDICE G – ENTREVISTA NARRATIVA**



Programa de Pós-Graduação  
em Educação  
**Mestrado e Doutorado**

## ENTREVISTA NARRATIVA

*Mestranda: Flávia Aparecida dos Santos Silva.*

*Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza.*

### **1 - Identificação:**

1.1 – Nome: \_\_\_\_\_.

**2 – Nós iremos conversar sobre algumas temáticas para complementar nossa pesquisa; fique à vontade para relatar, relembrar fatos, dados importantes de sua vida, de sua aprendizagem da docência.**

**Iniciaremos com a leitura de um texto, para orientar a entrevista:**

#### **2.1 – Texto:**

**A transformação acontece porque nós estamos em constante mudança**

*Afinal, uma lagarta não se transforma em uma borboleta por acidente*

Há quem se vanglorie pela constância, por ser sempre a mesma pessoa, estável. Porém, a transformação é fundamental para o equilíbrio da nossa vida. Você será sempre a mesma pessoa, mas não custa nada melhorar!

A transformação pessoal é um processo que exige a convergência de uma série de fatores. Tempo, foco e respeito aos “passos essenciais” é a tríade necessária para que esse processo aconteça. A transformação pessoal não para, pois estamos sempre em evolução, sempre indo e acontecendo.

Muitas vezes, as mudanças que vivenciamos são sutis e, pode ser que demore para entendermos que estamos nesse processo. Uma singela mudança de pensamento, uma atitude diferente, a escolha por usar determinada palavra ao invés de outra em uma discussão. São coisas “pequenas”, mas podem culminar em grandes transformações, como uma grande quebra ou um grande recomeço.

Não importa o tamanho da mudança: o mais interessante é perceber que a vida está em constante movimento e que transformar-se faz parte da nossa evolução.

Certamente, todos nós buscamos algo positivo nessa transformação. Veja o exemplo da borboleta: a metamorfose não acontece por acaso. Existem várias etapas para que a lagarta ganhe asas e se transforme nesse ser tão admirado por sua beleza e sutileza. Mas, antes de poder voar, existe o tempo de reclusão, de ficar no casulo, e permitir que a mudança ocorra. Com as pessoas acontece o mesmo: há uma série de passos para a transformação ser positiva – e saber o que quer é o primeiro e determinante.

### **Qual é a receita para a mudança?**

A receita para a mudança não é tão simples e, também, não é igual para todos. Mesmo assim, alguns passos básicos são úteis para todas as pessoas. Veja as minhas sugestões:

1 – Lembre-se de dar um passo de cada vez.

Muitas vezes não chegamos no destino final porque nos atropelamos logo no começo. Saiba que o tempo é necessário para que algo acontece e respeite o mestre, que é o tempo. Saiba que mesmo que você queira virar aquela borboleta linda e maravilhosa, você não pode cortar o processo da lagarta.

2 – Tenha foco: transforme uma área da vida por vez.

É importante estar em movimento, e ter consciência dessas mudanças. É saber que tem responsabilidade de seguir na vida, sempre em busca de aprendizagens.

Autora: Miria Kutcher

Disponível em: <https://www.miriakutcher.com.br/metamorfose-vida-esta-em-constante-transformacao/>. Acessado em: 22 de setembro de 2023.

### **2.2 - Momento de reflexão compartilhada do texto:**

- Sobre o que fala o texto?
- Qual ligação você realiza com a vida, social e profissional de vocês?



**PENSAMENTO ENTREGUE PARA A PROFESSORA COLAR EM SEU MATERIAL – NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA.**

3 – Como você sabe professora, na pesquisa, não revelamos os sujeitos que a compõem, dessa forma, solicito que você indique um nome para usarmos no trabalho; pode ser nome fictício, nome de um personagem da literatura, nome de algo de goste, etc... E até mesmo seu próprio nome, desde que haja seu consentimento.

---

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA**

4 - Como você aprendeu a ser professora?

5 - Como a sua formação geral e a formação inicial, contribuíram para você aprender a ser professora?

6 - A sua formação inicial preparou você para trabalhar com crianças na Educação Infantil?

7 - Sua formação inicial ou a formação continuada de prepararam para ser professora no campo?

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA, E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM AS CRIANÇAS**

**PARA INSTIGAR...**

PENSE EM SUA REALIDADE E NO TODO DE CRIANÇAS DO CAMPO QUE POSSUEM PAIS OU RESPONSÁVEIS, QUE POSSUEM CULTURAS, SONHOS, MEDOS,

QUE ESTUDAM OU NÃO, QUE SE ALIMENTAM OU NÃO, QUE BRINCAM, E DA FORMA COMO BRINCAM, AO AR LIVRE, NOS RECURSOS ELETRÔNICOS...

- 8 - Me conte, quais são as principais características das crianças?
- 9 - Quem são as crianças com as quais você trabalha?
- 10 - Como é o dia-a-dia na escola com elas?
- 11 - O que você sabe sobre essas crianças (dentro e fora da escola) e na comunidade?
- 12 - Conte como é um dia de trabalho seu com as crianças (narrar a rotina de um dia comum com as crianças)?
- 13 - O que você conhece da vida das crianças fora da escola?
- 14 - Como você considera essa vivência das crianças na sua prática pedagógica?
- 15 - Como as crianças brincam? E como elas brincam na escola?

### **DESAFIOS...**

- 16 - Que desafios você enfrentou para se tornar professora?
- 17 - O que foi difícil?
- 18 - Quais são os desafios de ser professora no campo?
- 19 - O que tem de diferente?
- 20 - O que você precisa fazer de diferente que não precisa acontecer em outras escolas?
- 21 - Quais os desafios de ser professora no campo?
- 22 - Quais os desafios de ser professora de crianças pequenas?

### **Finalização e despedida:**

Finalizamos agora nossa Entrevista Narrativa e o sentimento é de profundo agradecimento. Quero externar minha gratidão pelo carinho, disponibilidade que desde o mês de fevereiro desse ano você teve, professora.

Muito obrigada por fazerem parte de minha aprendizagem docente e pela riqueza de conhecer sua aprendizagem.

Quero, de forma muito singela, agradecer-lhes com um mimo, o qual foi pensado com muito carinho e sentimento de gratidão.

Entrarei em contato para lhe avisar da devolutiva sobre a pesquisa e para entregar seus materiais.

Um excelente dia e semana!

**APÊNDICE H – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DAS 6 ESCOLAS RURAIS DO  
MUNICÍPIO DE IPIRANGA E SEUS ENTORNOS**



Entorno da Escola Indalécio (continuação)



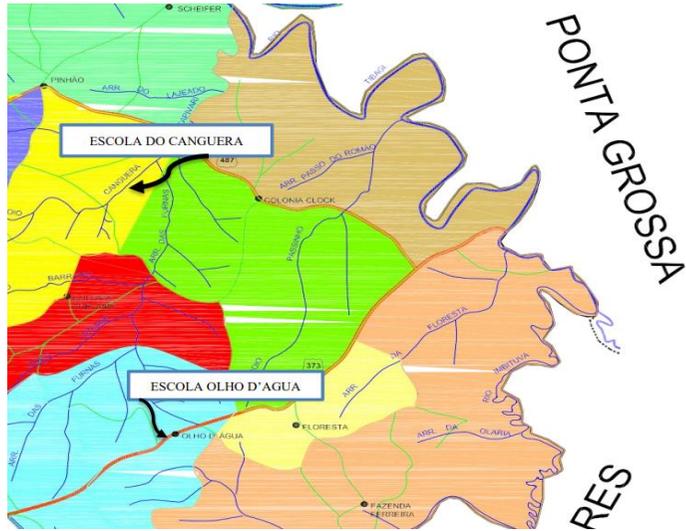
Entorno da Escola Indalécio (continuação)



Entorno da Escola Indalécio (conclusão)



Escola do Canguera



Frente da Escola

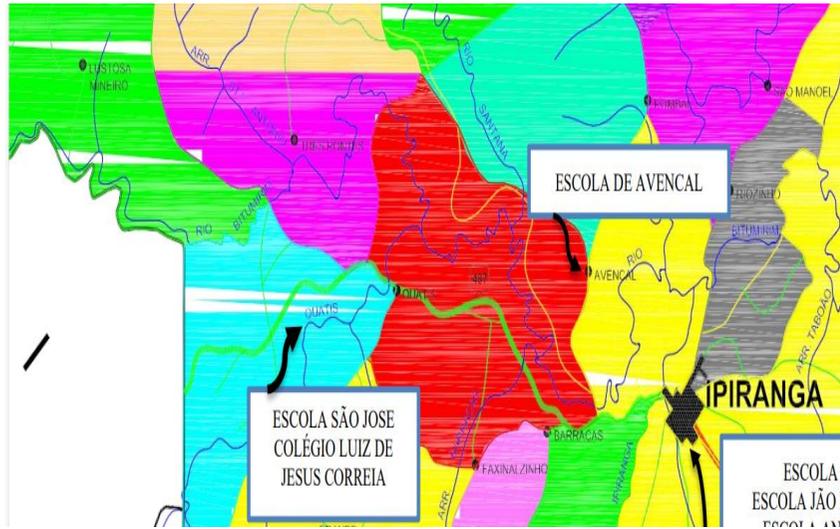


Entorno da Escola  
(continuação)

Entorno da Escola (conclusão)



Escola São José



Frente da Escola



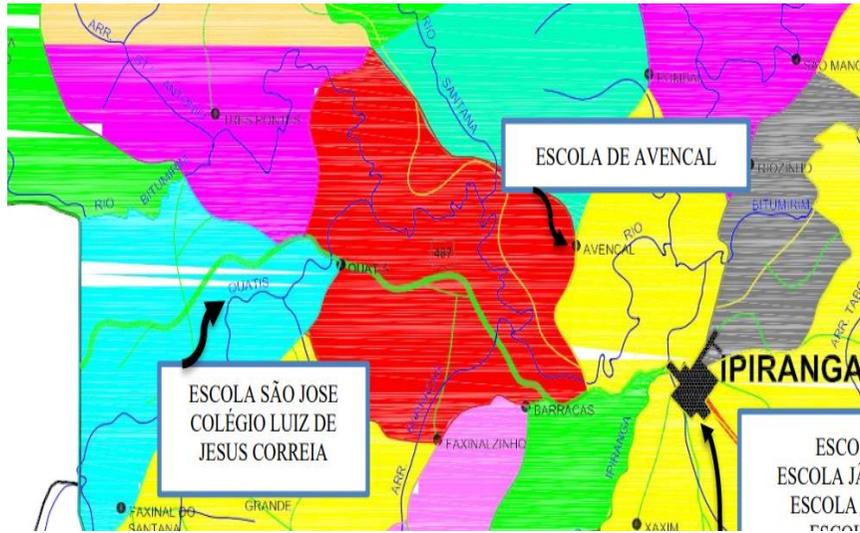
Entorno da Escola (continuação)



Entorno da Escola (conclusão)



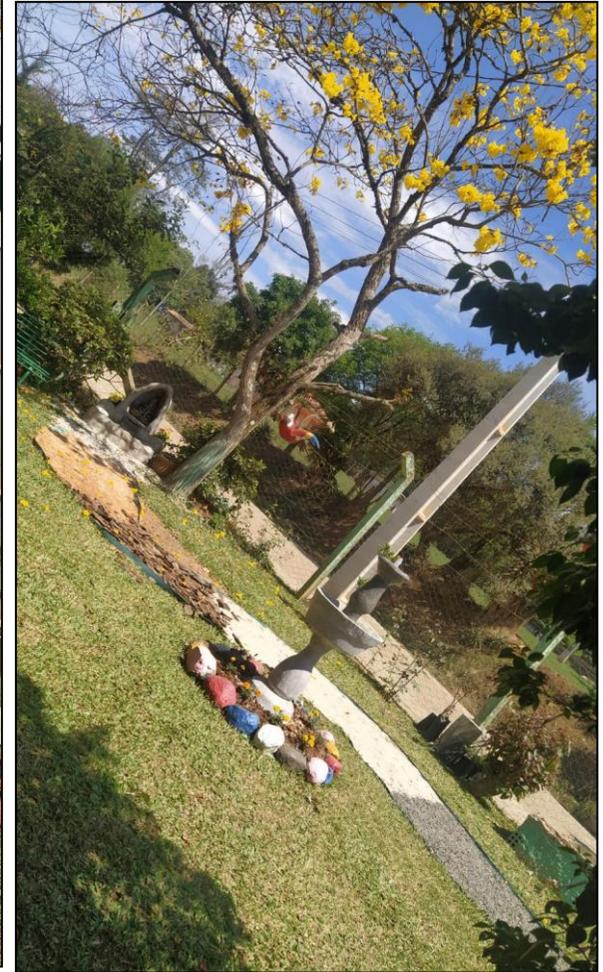
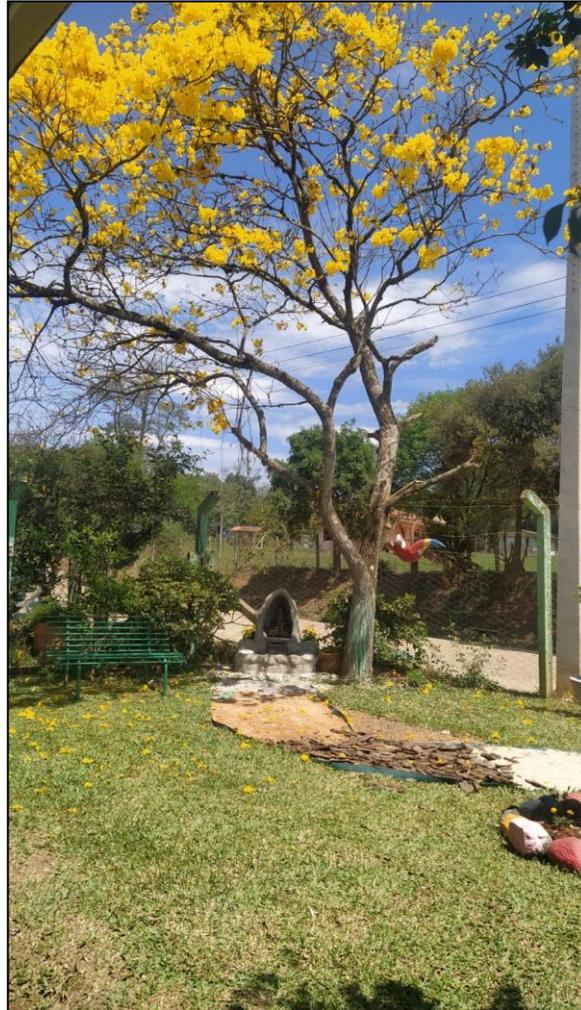
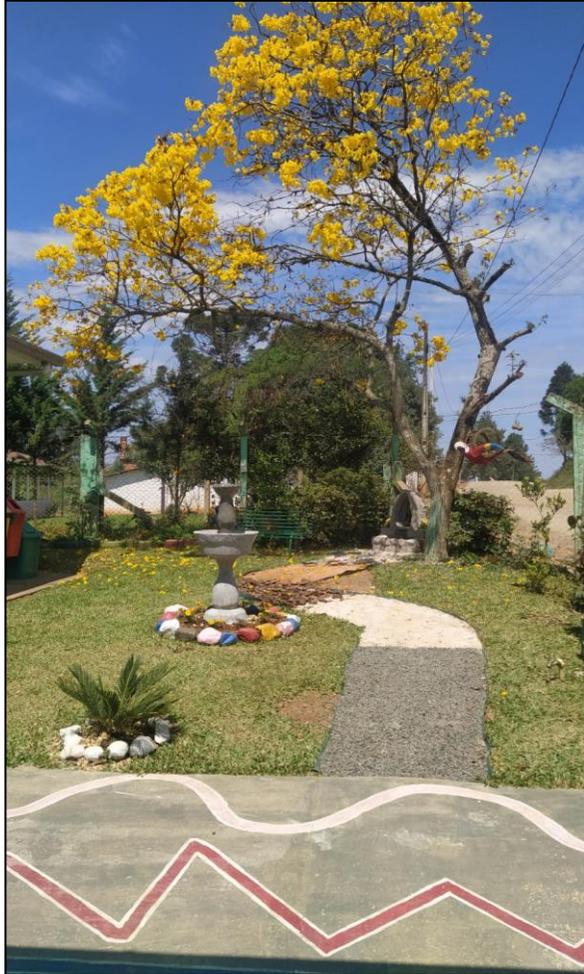
Escola Avençal



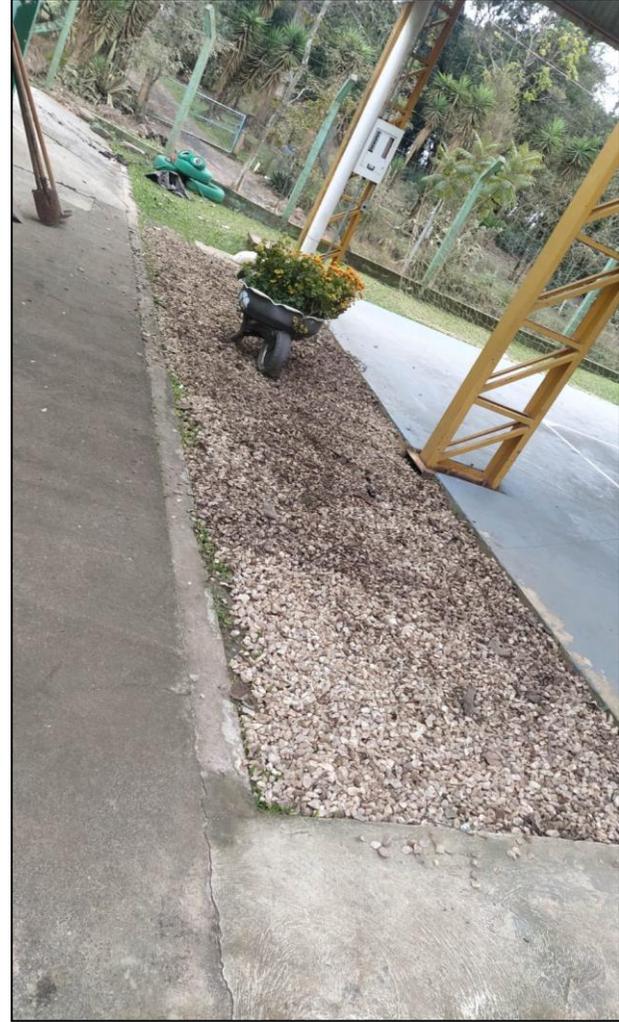
Frente da Escola



Entorno da Escola



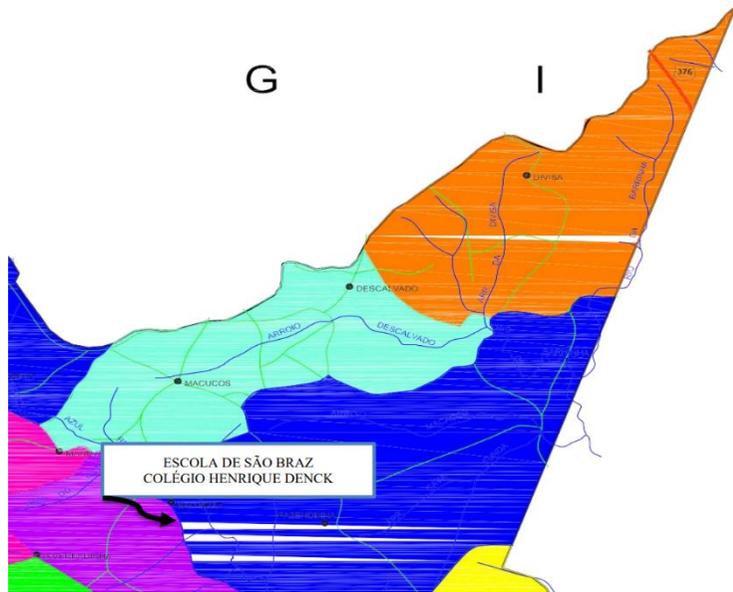
Entorno da Escola (continuação)



Entorno da Escola (conclusão)



Escola São Braz



Frente da Escola



Entorno da Escola (continuação)



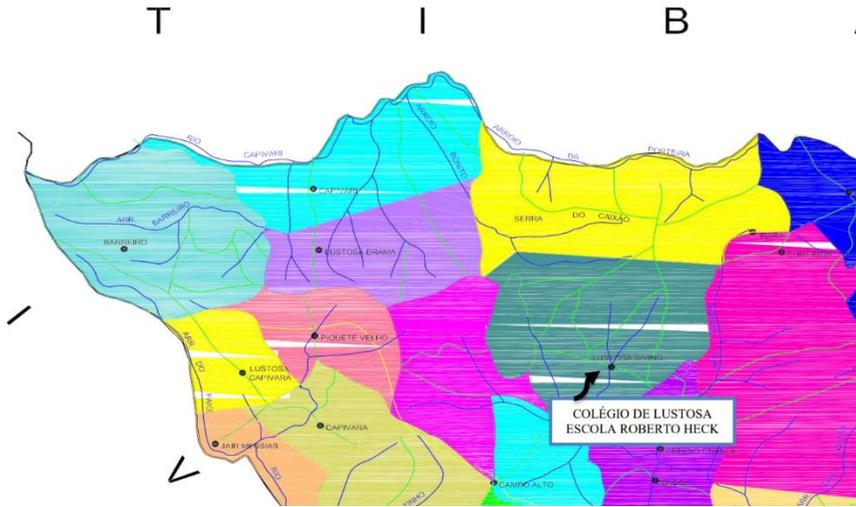
Entorno da Escola (continuação)



Entorno da Escola (conclusão)



Escola Roberto Heck



Frente da Escola



Entorno da Escola (continuação)



Entorno da Escola (conclusão)



**APÊNDICE I – QUADRO DE BUSCA (BUSCA 1)**

**Quadro – 1 (Banco de Teses e Dissertações)**

**Tema:** Aprendizagem da Docência – Educação Infantil – Educação do Campo.

**Dissertações:** 36.    **Teses:** 8.

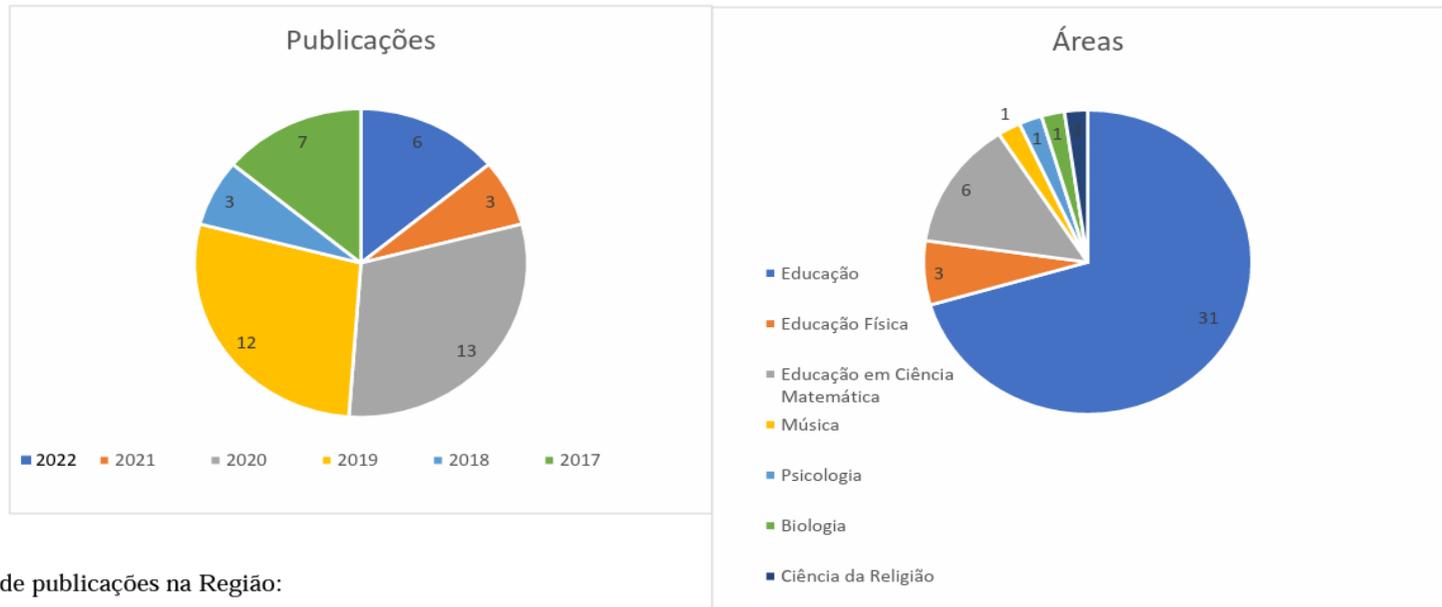
- |   |   |
|---|---|
| 1 | Discussões e reflexões sobre o corpo como lugar de aprendizagem na Educação Infantil.   |
| 1 | Docência do professor: um processo de crescimento pessoal e profissional e de descoberta de si e do outro.  |
| 1 | Estágio como um momento privilegiado de troca de experiências e saberes; necessidade do reconhecimento e profissionalização dos profissionais da Educação Infantil                      |
| 1 | Processo de ensino e aprendizagem de Yoga e o desenvolvimento do conhecimento de si e da autoestima da criança no contexto da Educação Infantil.  |
| 1 | A dinâmica do trabalho pedagógico, desenvolvido junto às crianças, no cotidiano de uma instituição de educação infantil.  |
| 1 | Como o brincar se articula com as práticas educativas do professor.   |
| 1 | Práticas inclusivas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.  |
| 1 | Escolhas de livros de literatura por professoras da Educação Infantil.  |
| 2 | Aprendizagem de ser professora, voltada à docência com a infância / Análise de como me constituí docente - uma professora de educação infantil a partir de sua própria prática docente. |
| 1 | Movimento das ações de insubordinação criativa na disciplina de Matemática na Educação Básica.  |
| 1 | Prática reflexiva na constituição docente de professoras de bebês e de crianças pequenas.   |
| 1 | Abordagem do CTS para o ensino de ciências em uma turma da Educação Infantil.   |
| 1 | Precarização do trabalho do professor de Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (PR), através da instituição do cargo de Agente de Apoio.                    |
| 1 | O processo de ensino e a aprendizagem da geometria na educação infantil.  |
| 1 | Implantação da BNCC em uma creche.  |
| 1 | Avaliação na educação infantil.   |
| 1 | Práticas pedagógicas e ações lúdicas dos professores da escola da infância.   |
| 1 | Trabalhos em grupos como estratégia pedagógica na educação infantil.  |
| 1 | Escuta da voz das crianças como condição para a docência na Educação Infantil.  |
| 1 | Práticas em Educação Musical sob perspectiva da abordagem Orff-Schulwerk,   |
| 1 | Processo de autonomia docente construído pelo educador musical egresso do Curso de Licenciatura Plena em Música.  |

- 1 Formação Continuada Assistida em turma do 3º Ano.
- 1 História infantil e o jogo, utilizado no ensino dos Números Racionais na forma fracionária.
- 1 Contribuições do PIBID na atuação profissional dos egressos do subprojeto Educação Física/PIBID/UFU na Educação Básica.
- 1 Percursos de aprendizagem na área de cultura corporal, voltados para crianças entre quatro e cinco anos de idade, atendidas em creches conveniadas em Bauru.
- 1 Curso de Astronomia com foco na aprendizagem significativa e uso de ambiente colaborativo como ferramenta de Tecnologia.
- 1 A(re)construção da identidade cultural de cidades estigmatizadas.
- 1 Propostas de mecanismo (na educação infantil), de posterior alfabetização de alunos com TEA no ensino fundamental.
- 1 Organização do estágio supervisionado para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia da Unioeste.
- 1 Manifestações corporais das crianças na linguagem da dança, considerando o protagonismo infantil.
- 1 A docência em creche - processo formativo em contexto voltado para a valorização de práticas de aprendizagem de bebês e crianças pequenas.
- 1 Formação continuada de professores para a educação profissional e tecnológica (EPT) do IFSP.
- 1 Contribuição do Estudo de Aula (Lesson Study) para o desenvolvimento profissional de professores do 1º ano do Ensino Fundamental no ensino da Matemática.
- 1 Mudanças na prática dos professores sobre a exploração de modos de leitura, estratégias de leitura e seleção de obras no trabalho com leitura.
- 1 Inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino profissional técnico no nível médio no IFSP.
- 1 Revelações de sete professoras centrado no ensino dos números racionais positivos durante um curso de extensão.
- 1 Argumentação como condição para o desenvolvimento do raciocínio científico dos alunos do 9º ano e 3ª série do E.M. no ensino das disciplinas de Ciências e Biologia.
- 1 A criança que vai à escola e sua corporeidade existencial.
- 1 Compreender a potencialidade do Pibid do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) que atua com iniciantes na docência.
- 1 Colaborações para a docência do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), especificamente no que se refere à Alfabetização Matemática.
- 1 Revistas didáticas no estilo “Passatempo” como um recurso facilitador para o ensino de Morfofisiologia do Sistema Endócrino na disciplina de Biologia.
- 1 A contribuição do Ensino Religioso (ER) nas escolas públicas: uma cultura de paz, tolerância, respeito e convivência harmoniosa em sociedade, em meio a aguçados conflitos.
- 1 Fatores que influenciam no e além do desempenho escolar dos discentes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal do Amazonas – Campus Parintins (IFAM – Parintins).

**SÍNTESE**

<b>TEMÁTICA</b>	<b>NÚMERO DE OBRAS</b>
A corporeidade na educação infantil	<b>4</b>
Docência do professor / Aprendizagem da docência – prática docente	<b>4</b>
Importância do Estágio Supervisionado	<b>2</b>
Yoga na educação infantil	<b>1</b>
Dinâmica do trabalho pedagógico na educação infantil / prática pedagógica na educação infantil	<b>3</b>
O brincar no trabalho do professor	<b>1</b>
Práticas inclusivas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental / Inclusão de aluno de D.I. no ensino técnico	<b>2</b>
Literatura na educação infantil	<b>1</b>
Ensino da Matemática / ensino da geometria na educação infantil / história infantil e o jogo no ensino da Matemática / Estudo de Aula para aperfeiçoamento docente no ensino da Matemática no 1º Ano do E.F.	<b>5</b>
Prática reflexiva na constituição docente de professoras de bebês e de crianças pequenas	<b>1</b>
Abordagem do CTS para o ensino de ciências em uma turma da Educação Infantil.	<b>1</b>
Precarização do trabalho docente na educação infantil	<b>1</b>
Implantação da BNCC em uma creche	<b>1</b>
Avaliação na educação infantil	<b>1</b>
A escuta na educação infantil	<b>1</b>
Educação Musical sob perspectiva da abordagem Orff-Schulwerk / autonomia docente no Curso de Licenciatura Plena em Música	<b>2</b>
Formação continuada assistida em turma do 3º Ano do E.F. / formação continuada em curso técnico	<b>2</b>
Contribuições do PIBID	<b>2</b>
Ensino da Astronomia em curso técnico	<b>1</b>
Identidade cultural de cidades estigmatizadas.	<b>1</b>
Mecanismos de alfabetização de alunos com TEA	<b>1</b>
Prática dos professores sobre a exploração de modos de leitura	<b>1</b>
Desenvolvimento do raciocínio científico no ensino das disciplinas de Ciências e Biologia / Revistas didáticas no estilo “Passatempo” para o ensino de Morfofisiologia do Sistema Endócrino	<b>2</b>
Colaborações para a docência do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	<b>1</b>
Contribuição do Ensino Religioso nas escolas públicas	<b>1</b>
Desempenho escolar dos discentes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária	<b>1</b>

## RESUMO



Número de publicações na Região:

**Sudeste:** 27 – 61,36%.

**Sul:** 9 – 20,45%.

**Nordeste:** 1 – 2,27%..

**Norte:** 4 – 9,09%.

**Centro-Oeste:** 3 – 6,81%.

Nº	AUTORES	ANO	ÁREA	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	URL
1	Machado, Esmirna Silva Rezende	2021	Educação Física	Dissertação	Corpo, aprendizagem e movimento: um diálogo com a docência na educação infantil	Educação Infantil; Corpo; Aprendizagem; Movimento.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN (BDTD)	<a href="https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/45276">https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/45276</a>

							(Região Nordeste)	
2	Barrios Díaz, Diego Andrés	2017	Educação	Dissertação	Docência na educação infantil: a constituição subjetiva de professores	Professores - formação; Subjetividade docente; Docência; Educação infantil; Professores - prática de ensino.	Universidade de Brasília - UnB (BDTD) (Região Centro-Oeste)	<a href="http://repositorio.unb.br/handle/10482/24351">http://repositorio.unb.br/handle/10482/24351</a>
3	Marcasso Rossi, Bianca Carolina	2022	Educação	Dissertação	O estágio curricular supervisionado em docência na perspectiva dos profissionais da educação infantil	Estágio curricular supervisionado; Inserção profissional; Educação infantil; Aprendizagem da docência; Profissionalização.	Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos – UFSCar (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16645">https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16645</a>
4	Lauris, Maria Aparecida	2020	Educação	Dissertação	Yoga na educação infantil: uma proposta de ensino e aprendizagem	Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Yoga.	Universidade Estadual Paulista – Unesp (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="http://hdl.handle.net/11449/192438">http://hdl.handle.net/11449/192438</a>
5	Ferreira, Eliana Maria	2019	Educação	Tese	Educação infantil no cotidiano: diálogos entre adultos e crianças (ARQUIVO DUPLICADO)	Criança; Educação infantil; Docência.	Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD (BDTD) (Região Centro-Oeste)	<a href="http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/2538">http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/2538</a>
6	Rosa, Alessandra de Campos e Silva	2020	Educação	Dissertação	Brincar na vida e na docência: trajetórias de formadoras(es) brincantes	Formação docente; Brincar; Educação infantil; Infância.	Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos – UFSCar (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12429">https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12429</a>
7	Fusco, Janaina	2017	Educação	Dissertação	Aprendizagem cooperativa: práticas inclusivas da educação infantil ao ensino fundamental	Educação Infantil; Ensino Fundamental; Aprendizagem Cooperativa;	Universidade Estadual	<a href="http://hdl.handle.net/11449/150585">http://hdl.handle.net/11449/150585</a>

	Fernanda Gasparoto					Práticas inclusivas.	Paulista – Unesp (BDTD) (Região Sudeste)	
8	Dayenne de Souza Bassut Pereira	2022	Educação	Dissertação	A escolha de livros de literatura infantil por professoras da educação infantil	Educação Infantil; Literatura Infantil; Formação Docente; Acervo bibliográfico; Bebeteca; Biblioteca para a primeira infância.	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="http://hdl.handle.net/1843/47168">http://hdl.handle.net/1843/47168</a>
9	Fleig, Maria Talita	2017	Educação	Tese	Aprendizagem docente das egressas dos cursos de Pedagogia: docência com a infância	Aprendizagem Docente; Processos Formativos; Atividade Docente de Estudo; Docência com a Infância; Organização do Trabalho Pedagógico.	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (BDTD) (Região Sul)	<a href="https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15078">https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15078</a>
10	Santos, Patrícia Corrêa	2020	Educação em Ciências Matemática	Tese	Ações de insubordinação criativa na docência de uma educadora matemática (ARQUIVO DUPLICADO)	Insubordinação criativa na docência; Educação matemática; Narrativa.	Universidade Cruzeiro do Sul – UCS (BDTD) (Região Sul)	<a href="https://repositorio.uff.edu.br/jspui/handle/123456789/2111#:~:text=A%C3%A7%C3%B5es%20de%20insubordina%C3%A7%C3%A3o%20criativa%20no,para%20sua%20realidade%20de%20vida.">https://repositorio.uff.edu.br/jspui/handle/123456789/2111#:~:text=A%C3%A7%C3%B5es%20de%20insubordina%C3%A7%C3%A3o%20criativa%20no,para%20sua%20realidade%20de%20vida.</a>
11	Horn, Daiane	2017	Educação	Dissertação	A prática reflexiva de uma professora e a sua docência junto aos bebês e às crianças pequenas	Educação Infantil; Prática reflexiva; Docência; Bebês e Crianças pequenas.	Universidade Do Vale do Taquari - UNIVATES (BDTD) (Região Sul)	<a href="http://hdl.handle.net/10737/2159">http://hdl.handle.net/10737/2159</a>
12	COSTA, Edith Gonçalves	2020	Educação em Ciências Matemática	Dissertação	Ensino de ciências na educação infantil: uma proposta lúdica na abordagem ciência, tecnologia e sociedade	Educação Infantil; Ensino de Ciências; CTS; Ludicidade.	Universidade Federal do Pará – UFP (BDTD) (Região Norte)	<a href="http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12726">http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12726</a>

13	Amado, Bruno Ribeiro	2022	Educação	Dissertação	A política de precarização do trabalho do agente escolar na educação infantil do município de Cascavel (PR)	Políticas educacionais; Agente de apoio; Educação infantil; Precarização do trabalho; Precarização do ensino-aprendizagem.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel – Unioeste (BDTD) (Região Sul)	<a href="https://tede.unioeste.br/handle/tede/6415">https://tede.unioeste.br/handle/tede/6415</a>
14	Siqueira, Izabella, Godiano	2019	Educação	Dissertação	Desenvolvimento do pensamento geométrico na educação infantil: teorias e práticas	Matemática; Geometria; Educação Infantil; Pensamento geométrico.	Universidade Estadual Paulista – Unesp (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="http://hdl.handle.net/11449/181773">http://hdl.handle.net/11449/181773</a>
15	Lima, Meire Cardoso de	2020	Educação	Dissertação	Base nacional comum curricular (BNCC) para a educação infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo	BNCC; Creche; Campos de experiência; Encontros formativos; Pesquisa-intervenção.	Universidade Nove de Julho – UNINIVE (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2378">http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2378</a>
16	Souza, Valdinélia Virgulino de	2020	Educação	Dissertação	A concepção docente sobre o processo de avaliação na educação infantil em João Pessoa: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural	Educação infantil; Avaliação da aprendizagem; Psicologia histórico-cultural.	Universidade Federal da Paraíba – UFP (BDTD) (Região Norte)	<a href="https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18159">https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18159</a>
17	Daniella Caroline Rodrigues Ribeiro Ferreira	2019	Educação	Dissertação	Indústria cultural, educação infantil e trabalho docente: formação e atuação lúdica com crianças	Educação de crianças; Indústria cultural; Ludicidade; Professores de educação pré-escolar.	Universidade Estadual de Londrina – UEL (BDTD) (Região Sul)	<a href="http://www.biblioteca.digital.uel.br/document/?code=vtls000230847">http://www.biblioteca.digital.uel.br/document/?code=vtls000230847</a>
18	Oliveira, Liliam Ricarte de	2020	Educação	Dissertação	"Me ajuda a olhar": narrativas e experiências de uma professora de educação infantil em (trans)formação com a escrita	Pesquisa-formação narrativa; Escrita evento; Escrita docente; Experiência; Pedagogia Freinet; Educação Infantil.	Universidade Estadual de Campinas – UEC (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641185">https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641185</a>
19	Gleiciara Magalhães Freitas	2020	Educação	Dissertação	Trabalhos em grupos como estratégia pedagógica da prática docente na educação infantil	Educação; Trabalho de grupo na educação; Educação de crianças - Métodos de ensino;	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (BDTD)	<a href="http://hdl.handle.net/1843/35590">http://hdl.handle.net/1843/35590</a>

						Didática; Prática de ensino.	(Região Sudeste)	
20	Steffens, Carine Rozane	2021	Educação	Dissertação	A escuta da voz das crianças: possibilidade que potencializa a prática pedagógica de educadores na educação infantil	Escuta; Voz das crianças; Prática Pedagógica; Educação Infantil.	Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES (BDTD) (Região Sul)	<a href="http://hdl.handle.net/10737/3327">http://hdl.handle.net/10737/3327</a>
21	Santos, Cassiano Lima da Silveira	2020	Educação	Dissertação	Música e movimento na Educação Infantil: diálogos possíveis e conexões entre a Base Nacional Comum Curricular e práticas pedagógicas com crianças de 5 anos a partir da perspectiva da abordagem orff-schulwerk	Pré-escola; Educação Musical; Base Nacional Comum Curricular; OrffSchulwerk; Campos de Experiências.	Universidade Estadual Paulista - Unesp (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="http://hdl.handle.net/11449/202181">http://hdl.handle.net/11449/202181</a>
22	Fernandes, Mídiã de Souza	2017	Música	Dissertação	Estágio supervisionado em música na educação infantil: um estudo com egressos do curso de Licenciatura Plena em Música da UFRN	Estágio Supervisionado; Educação Infantil; Autonomia Docente; Educação Musical.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRGN (BDTD) (Região Norte)	<a href="https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23629">https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23629</a>
23	Moreira, Andreza de Souza	2019	Educação em Ciências Matemática	Dissertação	Interações ecológicas por meio da literatura infantil: formação continuada assistida em parceira na perspectiva do letramento	Formação Continuada; Ensino de Ciências; Educar pela Pesquisa; Interdisciplinaridade; Anos Iniciais do ensino fundamental.	Universidade Federal do Pará - UFPA (BDTD) (Região Norte)	<a href="http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12447">http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12447</a>
24	Cristalina Teresa Rocha Mayrink	2019	Educação	Dissertação	Sequência didática com história infantil e jogo para o ensino de frações	Ensino de frações; Histórias infantis; Jogos; Anos Iniciais do Ensino fundamental. Sequência Didática; Educação Matemática.	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="http://hdl.handle.net/1843/32940">http://hdl.handle.net/1843/32940</a>
25	REIS, Luna Aparecida Gonçalves dos	2019	Educação Física	Dissertação	PIBID: construindo caminhos para prática docente em educação física	PIBID; Formação docente; Atuação profissional.	Universidade Federal do Triângulo Mineiro– UFTM (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="http://bdted.ufmt.edu.br/handle/tede/836">http://bdted.ufmt.edu.br/handle/tede/836</a>

26	Xavier, Simone Aparecida Ferreira Tuler	2022	Educação	Dissertação	Possibilidades e desafios do ensino da cultura corporal em creches conveniadas ao Sistema Municipal de Ensino de Bauru	Educação Física; Educação Infantil; Cultura corporal; Creches conveniadas; Formação continuada.	Universidade Estadual Paulista – UNESP (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="https://repositorio.unesp.br/handle/11449/237087">https://repositorio.unesp.br/handle/11449/237087</a>
27	Anastacio, Marco Antonio Sanches	2020	Educação em Ciências Matemática	Dissertação	Astronomia no ensino médio: uma proposta de curso com foco na aprendizagem significativa e uso de ambiente colaborativo como ferramenta de tecnologia digital. (ARQUIVO DUPLICADO)	Educação Sexual; Educação de crianças; Professores Formação; Identidade de Gênero; Crianças.	Universidade Cruzeiro do Sul – UCS (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="https://repositorio.unidcid.edu.br/jspui/handle/123456789/2366">https://repositorio.unidcid.edu.br/jspui/handle/123456789/2366</a>
28	Liza Iole da Silva Caetano	2021	Educação	Dissertação	A educação patrimonial como instrumento de (re)significação e estímulo ao pertencimento às cidades estigmatizadas	Educação Patrimonial; Escola; Metodologia de ensino; Material didático; Cidades estigmatizadas; Ribeirão das Neves.	Pontifícia Federal de Minas Gerais – UFMG (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="http://hdl.handle.net/1843/38373">http://hdl.handle.net/1843/38373</a>
29	Paiva, Maria Aparecida Ferreira de	2019	Educação	Dissertação	Escolarização da criança com TEA a partir do uso do alfabeto móvel organizado	Educação Especial; Transtorno do Espectro; Autista; Inclusão; Educação Infantil; Ensino Fundamental.	Universidade Estadual Paulista – Unesp (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="http://hdl.handle.net/11449/191239">http://hdl.handle.net/11449/191239</a>
30	Kühl, Claudete Adriana Pinheiro	2022	Psicologia	Dissertação	O estágio supervisionado nos cursos de pedagogia da Unioeste: organização após as DCN/2015	Formação de Professores; Pedagogia; Estágio Supervisionado.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste (BDTD) (Região Sul)	<a href="https://tede.unioeste.br/handle/tede/6227">https://tede.unioeste.br/handle/tede/6227</a>
31	Negrão, Elaine Cristina dos Santos	2022	Educação	Dissertação	Corporeidade e dança: o protagonismo infantil nas aulas de Arte	Arte; Dança; Corporeidade; Protagonismo Infantil; Ensino Fundamental.	Universidade Estadual Paulista – Unesp (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="http://hdl.handle.net/11449/237226">http://hdl.handle.net/11449/237226</a>
32	Lizardo, Lilian de Assis Monteiro	2020	Educação	Tese	Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche	Professores de educação pré-escolar - Formação profissional; Professores de creches;	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC	<a href="https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23345">https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23345</a>

						Aprendizagem de bebês e crianças pequenas.	(BDTD) (Região Sudeste)	
33	Costa, Roseli Gomes de Lima	2018	Educação	Dissertação	Formação continuada docente: atuação da coordenadoria sociopedagógica no instituto federal de educação, ciência e tecnologia de São Paulo (ARQUIVO DUPLICADO)	Professores - Formação; Professores homens; Identidade Profissional; Docente; UFPE - Pós-graduação.	Universidade Cidade de São Paulo – USP (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="https://chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefndmkaj/https://repositorio.modulo.edu.br/jspui/bitstream/123456789/307/1/ROSELI%20GOMES%20DE%20LIMA%20COSTA.pdf">chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefndmkaj/https://repositorio.modulo.edu.br/jspui/bitstream/123456789/307/1/ROSELI%20GOMES%20DE%20LIMA%20COSTA.pdf</a>
34	Silva, Simone Dias da	2020	Educação em Ciências Matemática	Tese	Contribuições do Estudo de Aula (Lesson Study) para o desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática no 1º ano do ensino fundamental utilizando material curricular (ARQUIVO DUPLICADO)	Desenvolvimento Profissional; Estudo de Aula; Ensino de Matemática; Material Curricular.	Universidade Cruzeiro do Sul – UCS (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="https://repositorio.unicid.edu.br/jspui/handle/123456789/1080">https://repositorio.unicid.edu.br/jspui/handle/123456789/1080</a>
35	Pedersen, Simone Alves	2017	Educação	Dissertação	A formação continuada de professores e a literatura: estratégias de leitura e seleção de obras	Literatura Infantil; Estratégias de Leitura; Autorregulação da aprendizagem; Autorregulação da Leitura; Formação de Professores; Literatura Infantil; Estratégias de Leitura; Autorregulação da aprendizagem; Autorregulação da Leitura; Formação de Professores.	Pontifícia Universidade Católica – PUC (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/16416">http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/16416</a>
36	Andrade, Regiane Miranda de	2019	Educação	Dissertação	Práticas inclusivas orientadas ao estudante com deficiência intelectual no ensino profissional técnico de nível médio no campus Boituva – IFSP (ARQUIVO DUPLICADO)	Inclusão escolar; Deficiência intelectual; Educação Profissional; Ensino profissional técnico de nível médio.	Universidade Cidade de São Paulo – USP (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="https://repositorio.cunsp.edu.br/jspui/bitstream/123456789/305/1/REGIANE%20MIRANDA%20ODE%20ANDRADE.pdf">https://repositorio.cunsp.edu.br/jspui/bitstream/123456789/305/1/REGIANE%20MIRANDA%20ODE%20ANDRADE.pdf</a>
37	Utamura, Grace Zaggia	2019	Educação	Tese	Conhecimento profissional de professoras de 4º ano centrado no ensino dos números racionais positivos no âmbito do estudo de aula (ARQUIVO DUPLICADO)	Identidade de gênero na educação; Gênero e prática docente; Educação infantil e gênero.	Universidade Cruzeiro do Sul – UCS (BDTD) (Região Sul)	<a href="https://repositorio.unipe.edu.br/jspui/handle/123456789/284">https://repositorio.unipe.edu.br/jspui/handle/123456789/284</a>

38	Pezarini, Agnaldo Ronie	2020	Educação	Tese	Construção e avaliação dos argumentos e das argumentações produzidas por estudantes de Ciências e de Biologia (ARQUIVO DUPLICADO)	Argumentação; Ensino de ciências; Ensino de biologia; Modelo didático misto; Toulmin; Bonini; Explicação e Narração.	Universidade Cruzeiro do Sul – UCS (BDTD) (Região Sul)	<a href="https://repositorio.upe.edu.br/jspui/handle/123456789/983">https://repositorio.upe.edu.br/jspui/handle/123456789/983</a>
39	SANTOS, José Carlos dos	2019	Educação Física	Dissertação	A corporeidade criança vai à escola?	Corpo/corporeidade; Ensino Fundamental; Educação Física; Análise ideográfica; Análise Nomotética.	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/683">http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/683</a>
40	SOUSA, Sandra Novais	2018	Educação	Tese	Professores iniciantes egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: habitus e capital cultural em movimento	Capital cultural; Habitus; Pibid; Professores iniciantes; Políticas educacionais.	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (BDTD) (Região Centro- Oeste)	<a href="https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4429">https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4429</a>
41	Koga, Tatiana Lima	2018	Educação em Ciências Matemática	Dissertação	A percepção de um grupo de professores e orientadores sobre a formação do PNAIC	Formação continuada do professor; Matemática; Ensino fundamental - anos iniciais; Pacto nacional pela alfabetização na idade certa - PNAIC.	Fundação Universidade Federal do ABC – UFABC (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="http://biblioteca.ufabc.edu.br/index.php?codigo_sophia=118043">http://biblioteca.ufabc.edu.br/index.php?codigo_sophia=118043</a>
42	Silva, Jefferson Lima da	2019	Biologia	Dissertação	Desenvolvimento de revistas didáticas como estratégia lúdica para o ensino da morfologia do sistema endócrino	Morfologia; Sistema Endócrino; Atividades Lúdicas; Ensino de biologia; Recursos Didáticos.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/11092">https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/11092</a>
43	SILVA, Ronald Lima da	2017	Ciência da Religião	Dissertação	NOVOS PANORAMAS PARA O ENSINO RELIGIOSO: Uma análise do modelo das Ciências da Religião para o Ensino Religioso nas escolas públicas, tendo em vista os aspectos da	Ensino Religioso; Transdisciplinaridade; Transreligiosidade; Ethos; Pluralismo Religioso.	Universidade Metodista de São Paulo – UMSP (BDTD)	<a href="http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1661">http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1661</a>

					transdisciplinaridade, transreligiosidade e pluralismo religioso		(Região Sudeste)	
44	Oliveira, Leandro Pereira de	2019	Educação	Dissertação	Ensino Médio Integrado: desempenho escolar dos discentes do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Amazonas - Campus Parintins.	Desempenho acadêmico curso técnico; Instituto Federal de Parintins.	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRJ (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5265">https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5265</a>

**APÊNDICE J – QUADRO DE BUSCAS (BUSCA 2)**

**Quadro – 1 (Banco de Teses e Dissertações)**

**Tema:** Aprendizagem da Docência – Educação Infantil – Educação do Campo – Prática Pedagógica.

**Dissertações:** 23    **Teses:** 8.

1	Discussões e reflexões sobre o corpo como lugar de aprendizagem na Educação Infantil.
1	Docência do professor: um processo de crescimento pessoal e profissional e de descoberta de si e do outro.
1	Processo de ensino e aprendizagem de Yoga e o desenvolvimento do conhecimento de si e da autoestima da criança no contexto da Educação Infantil.
1	A dinâmica do trabalho pedagógico, desenvolvido junto às crianças, no cotidiano de uma instituição de educação infantil.
1	Práticas inclusivas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.
2	Aprendizagem de ser professora, voltada à docência com a infância / Análise de como me constituí docente - uma professora de educação infantil a partir de sua própria prática docente.
1	Movimento das ações de insubordinação criativa na disciplina de Matemática na Educação Básica.
1	Abordagem do CTS para o ensino de ciências em uma turma da Educação Infantil.
1	Implantação da BNCC em uma creche.
1	Avaliação na educação infantil.
1	Práticas pedagógicas e ações lúdicas dos professores da escola da infância.
1	Trabalhos em grupos como estratégia pedagógica na educação infantil.
1	Escuta da voz das crianças como condição para a docência na Educação Infantil.
1	Práticas em Educação Musical sob perspectiva da abordagem Orff-Schulwerk,
1	Processo de autonomia docente construído pelo educador musical egresso do Curso de Licenciatura Plena em Música.
1	Contribuições do PIBID na atuação profissional dos egressos do subprojeto Educação Física/PIBID/UFU na Educação Básica.
1	Percursos de aprendizagem na área de cultura corporal, voltados para crianças entre quatro e cinco anos de idade, atendidas em creches conveniadas em Bauru.
1	Propostas de mecanismo (na educação infantil), de posterior alfabetização de alunos com TEA no ensino fundamental.
1	Organização do estágio supervisionado para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia da Unioeste.
1	A docência em creche - processo formativo em contexto voltado para a valorização de práticas de aprendizagem de bebês e crianças pequenas.
1	Formação continuada de professores para a educação profissional e tecnológica (EPT) do IFSP.
1	Contribuição do Estudo de Aula (Lesson Study) para o desenvolvimento profissional de professores do 1º ano do Ensino Fundamental no ensino da Matemática.
1	Inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino profissional técnico no nível médio no IFSP.
1	Revelações de sete professoras centrado no ensino dos números racionais positivos durante um curso de extensão.

- 1 Argumentação como condição para o desenvolvimento do raciocínio científico dos alunos do 9º ano e 3ª série do E.M. no ensino das disciplinas de Ciências e Biologia.
- 1 A criança que vai à escola e sua corporeidade existencial.
- 1 Compreender a potencialidade do Pibid do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) que atua com iniciantes na docência.
- 1 Revistas didáticas no estilo “Passatempo” como um recurso facilitador para o ensino de Morfofisiologia do Sistema Endócrino na disciplina de Biologia.
- 1 A contribuição do Ensino Religioso (ER) nas escolas públicas: uma cultura de paz, tolerância, respeito e convivência harmoniosa em sociedade, em meio a aguçados conflitos.
- 1 Fatores que influenciam no e além do desempenho escolar dos discentes do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal do Amazonas – Campus Parintins (IFAM – Parintins).

### SÍNTESE

TEMÁTICA	NÚMERO DE OBRAS
A corporeidade na educação infantil	3
Docência do professor / Aprendizagem da docência – prática docente	3
Yoga na educação infantil	1
Dinâmica do trabalho pedagógico na educação infantil / prática pedagógica na educação infantil	3
Práticas inclusivas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental / Inclusão de aluno de D.I. no ensino técnico	2
Ensino da Matemática / Estudo de Aula para aperfeiçoamento docente no ensino da Matemática no 1º Ano do E.F. / Revelações de sete professoras centrado no ensino dos números racionais em curso de extensão	3
Abordagem do CTS para o ensino de ciências em uma turma da Educação Infantil.	1
Implantação da BNCC em uma creche	1
Avaliação na educação infantil	1
Trabalho em grupo da educação infantil	1
A escuta na educação infantil	1
Educação Musical sob perspectiva da abordagem Orff-Schulwerk / autonomia docente no Curso de Licenciatura Plena em Música	2
Contribuições do PIBID	2
Mecanismos de alfabetização de alunos com TEA	1
Estágio Supervisionado	1



1	Machado, Esmirna Silva Rezende	2021	Educação Física	Dissertação	Corpo, aprendizagem e movimento: um diálogo com a docência na educação infantil	Educação Infantil; Corpo; Aprendizagem; Movimento.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (BDTD) (Região Nordeste)	<a href="https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/45276">https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/45276</a>
2	Barrios Díaz, Diego Andrés	2017	Educação	Dissertação	Docência na educação infantil: a constituição subjetiva de professores	Professores formação; Subjetividade docente; Docência; Educação infantil; Professores - prática de ensino.	Universidade de Brasília - UnB (BDTD) (Região Centro-Oeste)	<a href="http://repositorio.unb.br/handle/10482/24351">http://repositorio.unb.br/handle/10482/24351</a>
3	Lauris, Maria Aparecida	2020	Educação	Dissertação	Yoga na educação infantil: uma proposta de ensino e aprendizagem	Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Yoga.	Universidade Estadual Paulista – Unesp (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="http://hdl.handle.net/11449/192438">http://hdl.handle.net/11449/192438</a>
4	Ferreira, Eliana Maria	2019	Educação	Tese	Educação infantil no cotidiano: diálogos entre adultos e crianças (ARQUIVO DUPLICADO)	Criança; Educação infantil; Docência.	Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD (BDTD) (Região Centro-Oeste)	<a href="http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/2538">http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/2538</a>
5	Fusco, Janaina Fernanda Gasparoto	2017	Educação	Dissertação	Aprendizagem cooperativa: práticas inclusivas da educação infantil ao ensino fundamental	Educação Infantil; Ensino Fundamental; Aprendizagem Cooperativa; Práticas inclusivas.	Universidade Estadual Paulista – Unesp (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="http://hdl.handle.net/11449/150585">http://hdl.handle.net/11449/150585</a>
6	Fleig, Maria Talita	2017	Educação	Tese	Aprendizagem docente das egressas dos cursos de Pedagogia: docência com a infância	Aprendizagem Docente; Processos Formativos; Atividade Docente de Estudo; Docência com a Infância;	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (BDTD) (Região Sul)	<a href="https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15078">https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15078</a>

						Organização do Trabalho Pedagógico.		
7	Santos, Patrícia Corrêa	2020	Educação em Ciências Matemática	Tese	Ações de insubordinação criativa na docência de uma educadora matemática (ARQUIVO DUPLICADO)	Insubordinação criativa na docência; Educação matemática; Narrativa.	Universidade Cruzeiro do Sul – UCS (BDTD) (Região Sul)	<a href="https://repositorio.ufrj.edu.br/jspui/handle/123456789/2111#:~:text=A%C3%A7%C3%B5es%20de%20insubordina%C3%A7%C3%A3o%20criativa%20no,para%20sua%20realidade%20de%20vida.">https://repositorio.ufrj.edu.br/jspui/handle/123456789/2111#:~:text=A%C3%A7%C3%B5es%20de%20insubordina%C3%A7%C3%A3o%20criativa%20no,para%20sua%20realidade%20de%20vida.</a>
8	COSTA, Edith Gonçalves	2020	Educação em Ciências Matemática	Dissertação	Ensino de ciências na educação infantil: uma proposta lúdica na abordagem ciência, tecnologia e sociedade	Educação Infantil; Ensino de Ciências; CTS; Ludicidade.	Universidade Federal do Pará – UFP (BDTD) (Região Norte)	<a href="http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12726">http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12726</a>
9	Lima, Meire Cardoso de	2020	Educação	Dissertação	Base nacional comum curricular (BNCC) para a educação infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo	BNCC; Creche; Campos de experiência; Encontros formativos; Pesquisa-intervenção.	Universidade Nove de Julho – UNINIVE (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="http://bibliotecatede.uninove.br/handle/te/2378">http://bibliotecatede.uninove.br/handle/te/2378</a>
10	Souza, Valdinélia Virgulino de	2020	Educação	Dissertação	A concepção docente sobre o processo de avaliação na educação infantil em João Pessoa: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural	Educação infantil; Avaliação da aprendizagem; Psicologia histórico-cultural.	Universidade Federal da Paraíba – UFP (BDTD) (Região Norte)	<a href="https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18159">https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18159</a>
11	Daniella Caroline Rodrigues Ribeiro Ferreira	2019	Educação	Dissertação	Indústria cultural, educação infantil e trabalho docente: formação e atuação lúdica com crianças	Educação de crianças; Indústria cultural; Ludicidade; Professores de educação pré-escolar.	Universidade Estadual de Londrina – UEL (BDTD) (Região Sul)	<a href="http://www.biblioteca.digital.uel.br/document/?code=vtls000230847">http://www.biblioteca.digital.uel.br/document/?code=vtls000230847</a>
12	Oliveira, Liliam Ricarte de	2020	Educação	Dissertação	"Me ajuda a olhar": narrativas e experiências de uma professora de educação infantil em (trans)formação com a escrita	Pesquisa-formação narrativa; Escrita evento; Escrita docente; Experiência; Pedagogia Freinet; Educação Infantil.	Universidade Estadual de Campinas – UEC (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641185">https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641185</a>

13	Gleiciara Magalhães Freitas	2020	Educação	Dissertação	Trabalhos em grupos como estratégia pedagógica da prática docente na educação infantil	Educação; Trabalho de grupo na educação; Educação de crianças - Métodos de ensino; Didática; Prática de ensino.	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="http://hdl.handle.net/1843/35590">http://hdl.handle.net/1843/35590</a>
14	Steffens, Carine Rozane	2021	Educação	Dissertação	A escuta da voz das crianças: possibilidade que potencializa a prática pedagógica de educadores na educação infantil	Escuta; Voz das crianças; Prática Pedagógica; Educação Infantil.	Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES (BDTD) (Região Sul)	<a href="http://hdl.handle.net/10737/3327">http://hdl.handle.net/10737/3327</a>
15	Santos, Cassiano Lima da Silveira	2020	Educação	Dissertação	Música e movimento na Educação Infantil: diálogos possíveis e conexões entre a Base Nacional Comum Curricular e práticas pedagógicas com crianças de 5 anos a partir da perspectiva da abordagem orff-schulwerk	Pré-escola; Educação Musical; Base Nacional Comum Curricular; OrffSchulwerk; Campos de Experiências.	Universidade Estadual Paulista - Unesp (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="http://hdl.handle.net/11449/202181">http://hdl.handle.net/11449/202181</a>
16	Fernandes, Midiam de Souza	2017	Música	Dissertação	Estágio supervisionado em música na educação infantil: um estudo com egressos do curso de Licenciatura Plena em Música da UFRN	Estágio Supervisionado; Educação Infantil; Autonomia Docente; Educação Musical.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRGN (BDTD) (Região Norte)	<a href="https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23629">https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23629</a>
17	REIS, Luna Aparecida Gonçalves dos	2019	Educação Física	Dissertação	PIBID: construindo caminhos para prática docente em educação física	PIBID; Formação docente; Atuação profissional.	Universidade Federal do Triângulo Mineiro– UFTM (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="http://bdtf.uftm.edu.br/handle/tede/836">http://bdtf.uftm.edu.br/handle/tede/836</a>
18	Xavier, Simone Aparecida Ferreira Tuler	2022	Educação	Dissertação	Possibilidades e desafios do ensino da cultura corporal em creches conveniadas ao Sistema Municipal de Ensino de Bauru	Educação Física; Educação Infantil; Cultura corporal; Creches conveniadas; Formação continuada.	Universidade Estadual Paulista – UNESP (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="https://repositorio.unesp.br/handle/11449/237087">https://repositorio.unesp.br/handle/11449/237087</a>

19	Paiva, Maria Aparecida Ferreira de	2019	Educação	Dissertação	Escolarização da criança com TEA a partir do uso do alfabeto móvel organizado	Educação Especial; Transtorno do Espectro; Autista; Inclusão; Educação Infantil; Ensino Fundamental.	Universidade Estadual Paulista – Unesp (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="http://hdl.handle.net/11449/191239">http://hdl.handle.net/11449/191239</a>
20	Kühl, Claudete Adriana Pinheiro	2022	Psicologia	Dissertação	O estágio supervisionado nos cursos de pedagogia da Unioeste: organização após as DCN/2015	Formação de Professores; Pedagogia; Estágio Supervisionado.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste (BDTD) (Região Sul)	<a href="https://tede.unioeste.br/handle/tede/6227">https://tede.unioeste.br/handle/tede/6227</a>
21	Lizardo, Lilian de Assis Monteiro	2020	Educação	Tese	Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche	Professores de educação pré-escolar - Formação profissional; Professores de creches; Aprendizagem de bebês e crianças pequenas.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23345">https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23345</a>
22	Costa, Roseli Gomes de Lima	2018	Educação	Dissertação	Formação continuada docente: atuação da coordenadoria sociopedagógica no instituto federal de educação, ciência e tecnologia de São Paulo (ARQUIVO DUPLICADO)	Professores - Formação; Professores homens; Identidade Profissional; Docente; UFPE - Pós-graduação.	Universidade Cidade de São Paulo – USP (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="chrome-extension://efaidnbmnfnlbbbajpglcfiendmkaj/https://repositorio.modulo.edu.br/jspui/bitstream/123456789/307/1/ROS ELI%20GOMES%20DE%20LIMA%20COSTA.pdf">chrome-extension://efaidnbmnfnlbbbajpglcfiendmkaj/https://repositorio.modulo.edu.br/jspui/bitstream/123456789/307/1/ROS ELI%20GOMES%20DE%20LIMA%20COSTA.pdf</a>
23	Silva, Simone Dias da	2020	Educação em Ciências Matemática	Tese	Contribuições do Estudo de Aula (Lesson Study) para o desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática no 1º ano do ensino fundamental utilizando material curricular (ARQUIVO DUPLICADO)	Desenvolvimento Profissional; Estudo de Aula; Ensino de Matemática; Material Curricular.	Universidade Cruzeiro do Sul – UCS (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="https://repositorio.unid.edu.br/jspui/handle/123456789/1080">https://repositorio.unid.edu.br/jspui/handle/123456789/1080</a>
24	Andrade, Regiane Miranda de	2019	Educação	Dissertação	Práticas inclusivas orientadas ao estudante com deficiência intelectual no ensino profissional técnico de nível médio no campus Boituva – IFSP (ARQUIVO DUPLICADO)	Inclusão escolar; Deficiência intelectual; Educação Profissional; Ensino profissional técnico de nível médio.	Universidade Cidade de São Paulo – USP (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="https://repositorio.ceunsp.edu.br/jspui/bitstream/123456789/305/1/REGIANE%20MIRANDA%20DE%20ANDRADE.pdf">https://repositorio.ceunsp.edu.br/jspui/bitstream/123456789/305/1/REGIANE%20MIRANDA%20DE%20ANDRADE.pdf</a>

25	Utimura, Grace Zaggia	2019	Educação	Tese	Conhecimento profissional de professoras de 4º ano centrado no ensino dos números racionais positivos no âmbito do estudo de aula (ARQUIVO DUPLICADO)	Identidade de gênero na educação; Gênero e prática docente; Educação infantil e gênero.	Universidade Cruzeiro do Sul – UCS (BDTD) (Região Sul)	<a href="https://repositorio.upe.edu.br/jspui/handle/123456789/284">https://repositorio.upe.edu.br/jspui/handle/123456789/284</a>
26	Pezarini, Agnaldo Ronie	2020	Educação	Tese	Construção e avaliação dos argumentos e das argumentações produzidas por estudantes de Ciências e de Biologia (ARQUIVO DUPLICADO)	Argumentação; Ensino de ciências; Ensino de biologia; Modelo didático misto; Toulmin; Bonini; Explicação e Narração.	Universidade Cruzeiro do Sul – UCS (BDTD) (Região Sul)	<a href="https://repositorio.upe.edu.br/jspui/handle/123456789/983">https://repositorio.upe.edu.br/jspui/handle/123456789/983</a>
27	SANTOS, José Carlos dos	2019	Educação Física	Dissertação	A corporeidade criança vai à escola?	Corpo/corporeidade; Ensino Fundamental; Educação Física; Análise ideográfica; Análise Nomotética.	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/683">http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/683</a>
28	SOUSA, Sandra Novais	2018	Educação	Tese	Professores iniciantes egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: habitus e capital cultural em movimento	Capital cultural; Habitus; Pibid; Professores iniciantes; Políticas educacionais.	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (BDTD) (Região Centro-Oeste)	<a href="https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4429">https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4429</a>
29	Silva, Jefferson Lima da	2019	Biologia	Dissertação	Desenvolvimento de revistas didáticas como estratégia lúdica para o ensino da morfofisiologia do sistema endócrino	Morfofisiologia; Sistema Endócrino; Atividades Lúdicas; Ensino de biologia; Recursos Didáticos.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/11092">https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/11092</a>
30	SILVA, Ronald Lima da	2017	Ciência da Religião	Dissertação	NOVOS PANORAMAS PARA O ENSINO RELIGIOSO: Uma análise do modelo das Ciências da Religião para o Ensino Religioso nas escolas públicas, tendo em vista os aspectos da transdisciplinaridade, transreligiosidade e pluralismo religioso	Ensino Religioso; Transdisciplinaridade; Transreligiosidade; Ethos; Pluralismo Religioso.	Universidade Metodista de São Paulo – UMSP (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1661">http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1661</a>

31	Oliveira, Leandro Pereira de	2019	Educação	Dissertação	Ensino Médio Integrado: desempenho escolar dos discentes do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal do Amazonas - Campus Parintins.	Desempenho acadêmico curso técnico; Instituto Federal de Parintins.	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRJ (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5265">https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5265</a>
----	------------------------------------	------	----------	-------------	--	---	---	---

**APÊNDICE K – QUADRO DE BUSCAS (BUSCA 2) - PRIMEIRO REFINAMENTO**

**Quadro – 2 (Banco de Teses e Dissertações)**

**Tema:** Aprendizagem da Docência – Educação Infantil – Educação do Campo – Prática Pedagógica.

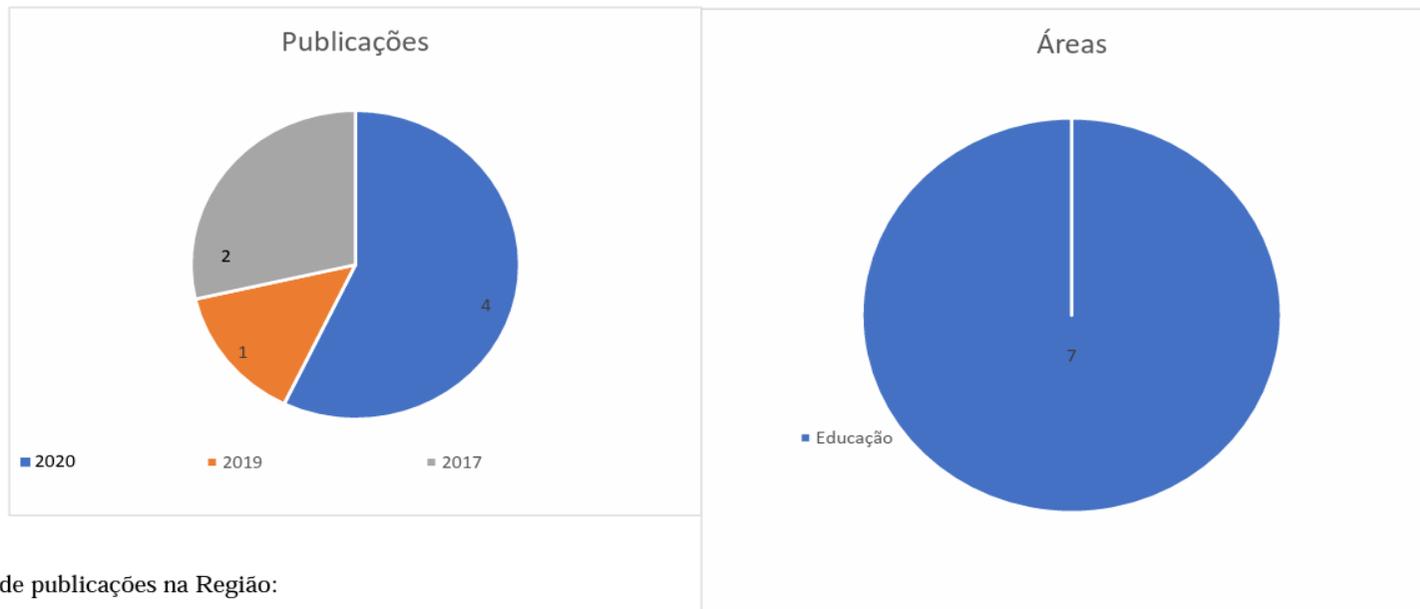
**Dissertações:** 5.    **Teses:** 2.

1	Docência do professor: um processo de crescimento pessoal e profissional e de descoberta de si e do outro.
2	Aprendizagem de ser professora, voltada à docência com a infância / Análise de como me constituí docente - uma professora de educação infantil a partir de sua própria prática docente.
1	Avaliação na educação infantil.
1	Práticas pedagógicas e ações lúdicas dos professores da escola da infância.
1	Trabalhos em grupos como estratégia pedagógica na educação infantil.
1	A docência em creche - processo formativo em contexto voltado para a valorização de práticas de aprendizagem de bebês e crianças pequenas.

**SÍNTESE**

TEMÁTICA	NÚMERO DE OBRAS
Docência do professor / Aprendizagem da docência – prática docente	<b>3</b>
Dinâmica do trabalho pedagógico na educação infantil / prática pedagógica na educação infantil	<b>3</b>
Avaliação na educação infantil	<b>1</b>

RESUMO



Número de publicações na Região:

**Sudeste:** 3 – 42,85%

**Sul:** 2 – 28,57%.

**Nordeste:** 0 – 0%.

**Norte:** 1 – 14,29%.

**Centro-Oeste:** 1 – 14,29%.

Nº	AUTORES	ANO	ÁREA	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	URL
1	Barrios Díaz, Diego Andrés	2017	Educação	Dissertação	Docência na educação infantil: a constituição subjetiva de professores	Professores - formação; Subjetividade docente; Docência; Educação infantil; Professores - prática de ensino.	Universidade de Brasília - UnB (BDTD) (Região Centro-Oeste)	<a href="http://repositorio.unb.br/handle/10482/24351">http://repositorio.unb.br/handle/10482/24351</a>

2	Fleig, Maria Talita	2017	Educação	Tese	Aprendizagem docente das egressas dos cursos de Pedagogia: docência com a infância	Aprendizagem Docente; Processos Formativos; Atividade Docente de Estudo; Docência com a Infância; Organização do Trabalho Pedagógico.	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (BDTD) (Região Sul)	<a href="https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15078">https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15078</a>
3	Souza, Valdinélia Virgulino de	2020	Educação	Dissertação	A concepção docente sobre o processo de avaliação na educação infantil em João Pessoa: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural	Educação infantil; Avaliação da aprendizagem; Psicologia histórico-cultural.	Universidade Federal da Paraíba – UFP (BDTD) (Região Norte)	<a href="https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18159">https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18159</a>
4	Daniella Caroline Rodrigues Ribeiro Ferreira	2019	Educação	Dissertação	Indústria cultural, educação infantil e trabalho docente: formação e atuação lúdica com crianças	Educação de crianças; Indústria cultural; Ludicidade; Professores de educação pré-escolar.	Universidade Estadual de Londrina – UEL (BDTD) (Região Sul)	<a href="http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000230847">http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000230847</a>
5	Oliveira, Liliam Ricarte de	2020	Educação	Dissertação	"Me ajuda a olhar": narrativas e experiências de uma professora de educação infantil em (trans)formação com a escrita	Pesquisa-formação narrativa; Escrita evento; Escrita docente; Experiência; Pedagogia Freinet; Educação Infantil.	Universidade Estadual de Campinas – UEC (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641185">https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641185</a>
6	Gleiciara Magalhães Freitas	2020	Educação	Dissertação	Trabalhos em grupos como estratégia pedagógica da prática docente na educação infantil	Educação; Trabalho de grupo na educação; Educação de crianças - Métodos de ensino; Didática; Prática de ensino.	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="http://hdl.handle.net/1843/35590">http://hdl.handle.net/1843/35590</a>
7	Lizardo, Lilian de Assis Monteiro	2020	Educação	Tese	Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche	Professores de educação pré-escolar - Formação profissional; Professores de creches; Aprendizagem de bebês e crianças pequenas.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC (BDTD) (Região Sudeste)	<a href="https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23345">https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23345</a>

**APÊNDICE L – QUADRO DE BUSCAS (BUSCA 2) - SEGUNDO REFINAMENTO**

**Quadro – 3 (Banco de Teses e Dissertações)**

**Tema:** Aprendizagem da Docência – Educação Infantil – Educação do Campo – Prática Pedagógica.

**Dissertações:** 1.    **Teses:** 1.

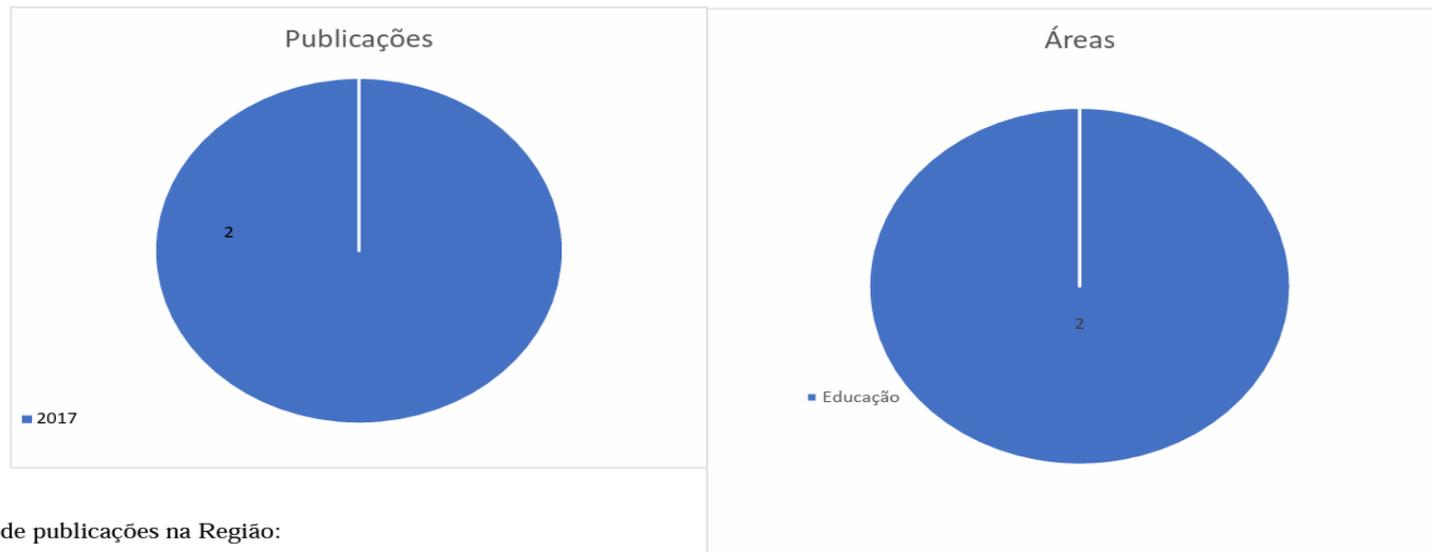
1 Docência do professor: um processo de crescimento pessoal e profissional e de descoberta de si e do outro.

1 Aprendizagem de ser professora, voltada à docência com a infância.

**SÍNTESE**

TEMÁTICA	NÚMERO DE OBRAS
Docência do professor / Aprendizagem da docência – prática docente	2

RESUMO



Número de publicações na Região:

Sudeste: 0.

Sul: 1.

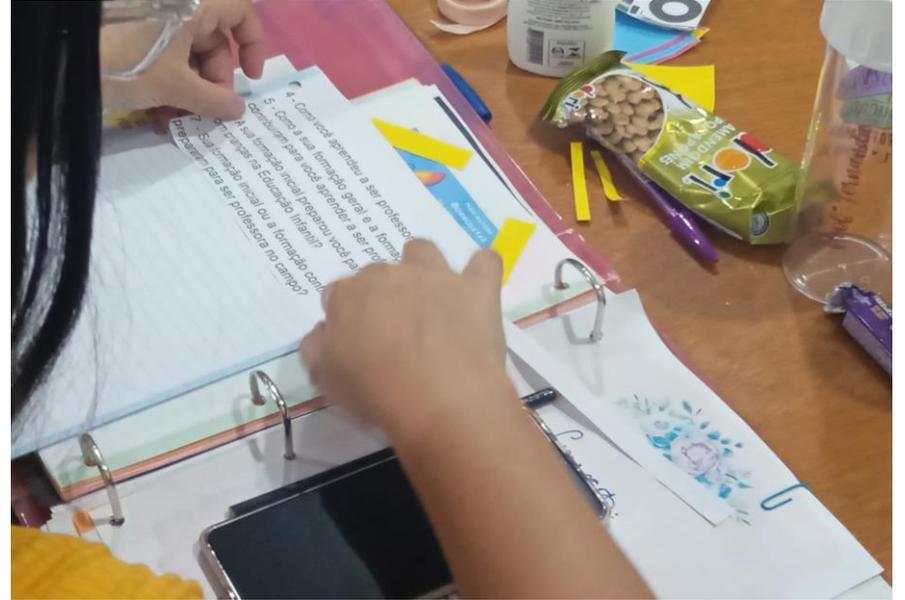
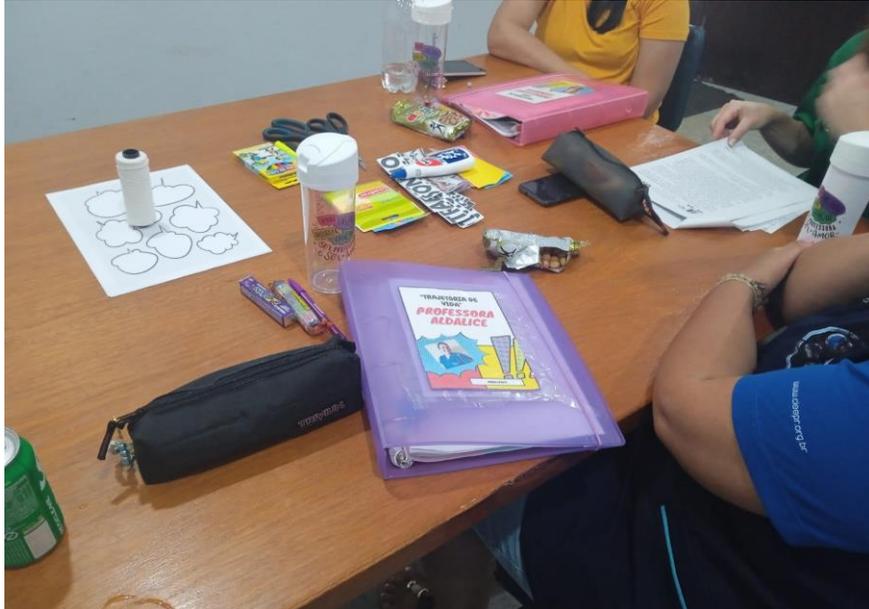
Nordeste: 0.

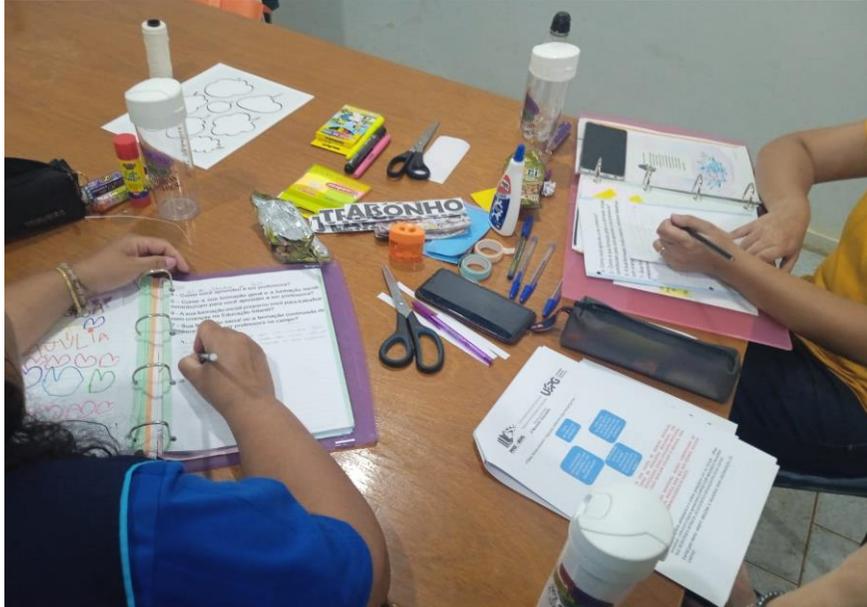
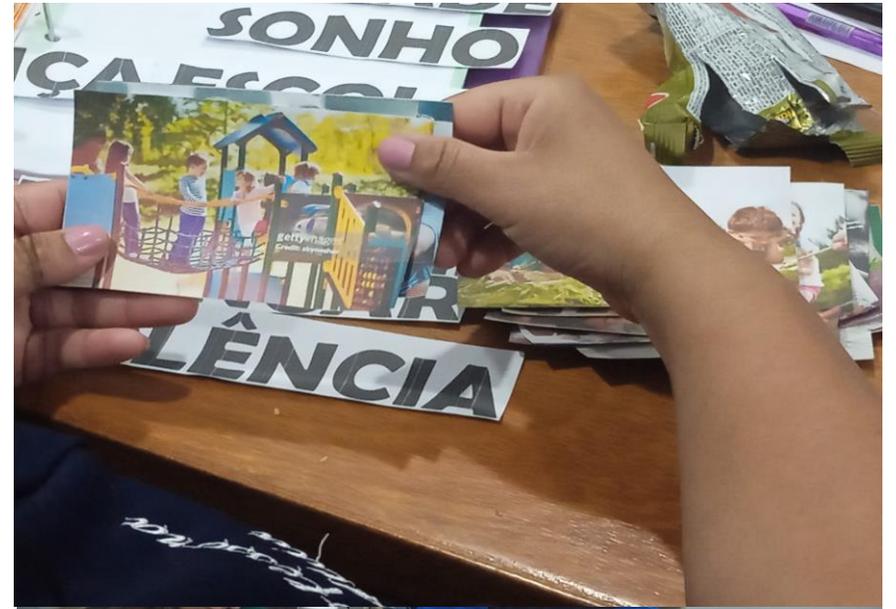
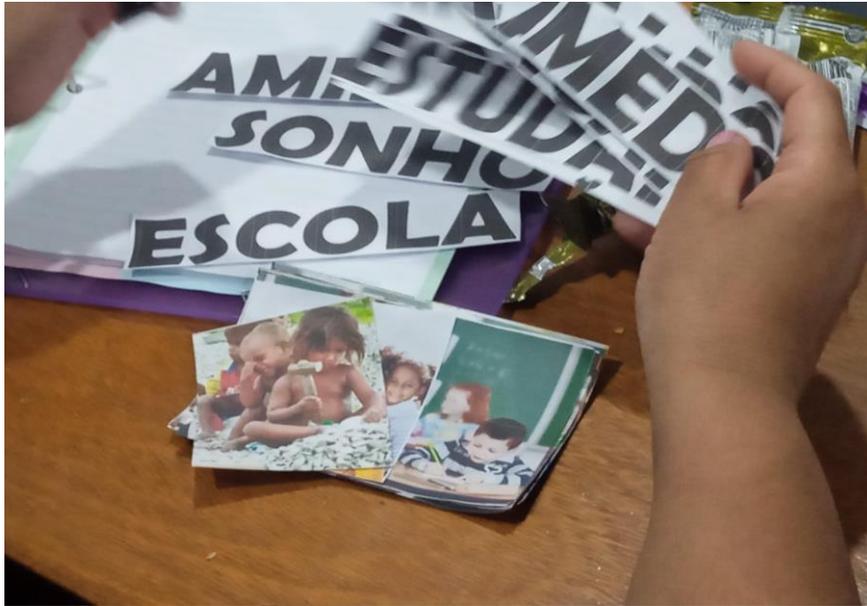
Norte: 0.

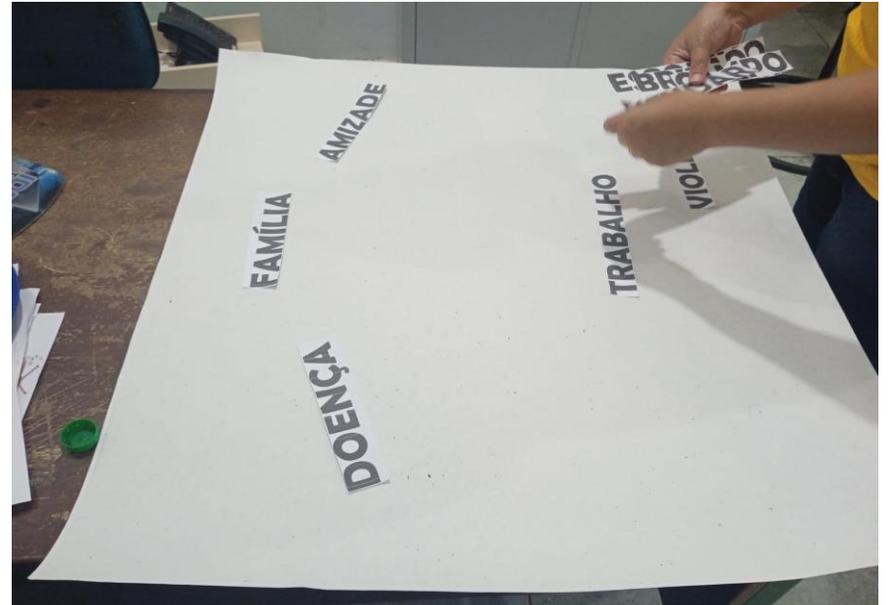
Centro-Oeste: 1.

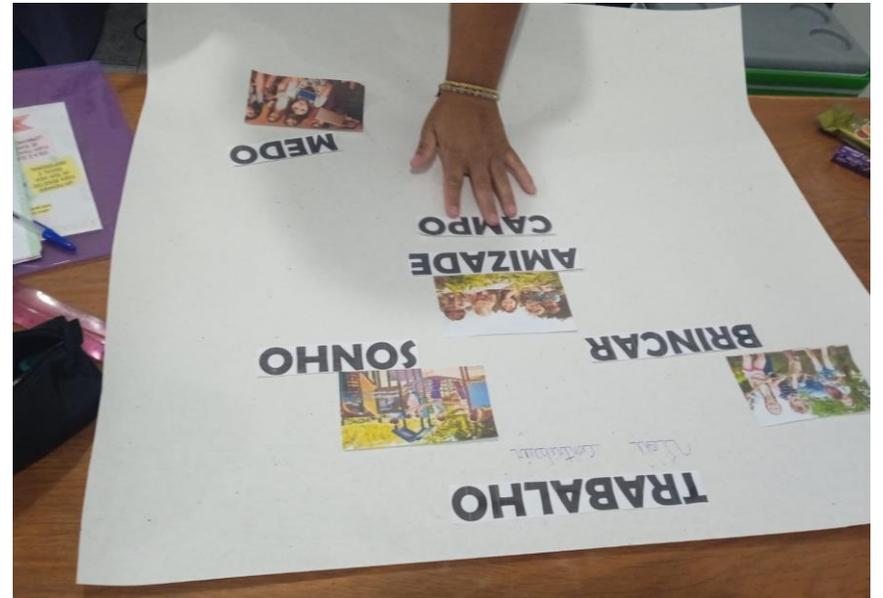
Nº	AUTORES	ANO	ÁREA	TIPO DE DOCUMENTO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	URL
1	Barrios Díaz, Diego Andrés	2017	Educação	Dissertação	Docência na educação infantil: a constituição subjetiva de professores	Professores - formação; Subjetividade docente; Docência; Educação infantil; Professores - prática de ensino.	Universidade de Brasília - UnB (BDTD) (Região Centro-Oeste)	<a href="http://repositorio.unb.br/handle/10482/24351">http://repositorio.unb.br/handle/10482/24351</a>
2	Fleig, Maria Talita	2017	Educação	Tese	Aprendizagem docente das egressas dos cursos de Pedagogia: docência com a infância	Aprendizagem Docente; Processos Formativos; Atividade Docente de Estudo; Docência com a Infância; Organização do Trabalho Pedagógico.	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (BDTD) (Região Sul)	<a href="https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15078">https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15078</a>

**APÊNDICE M – RODA DE CONVERSA – REGISTROS FOTOGRÁFICOS**

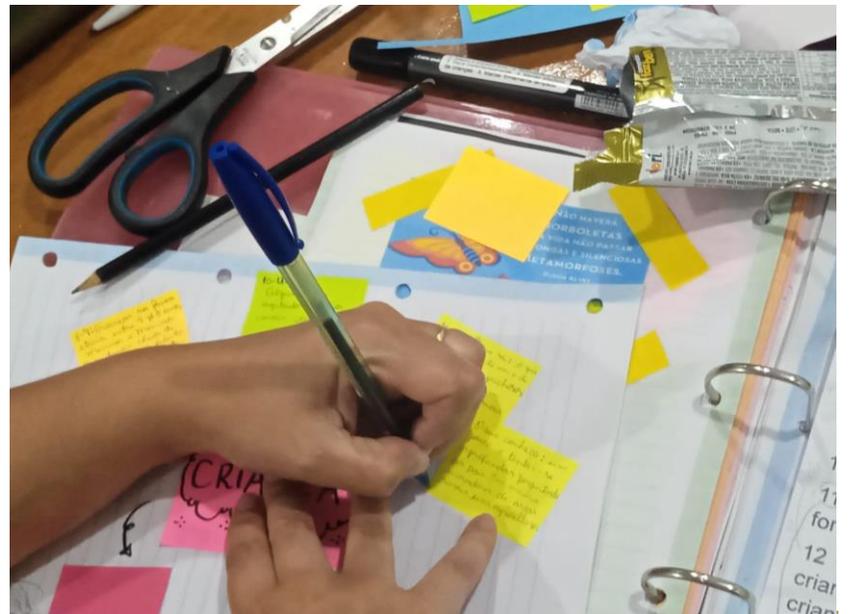
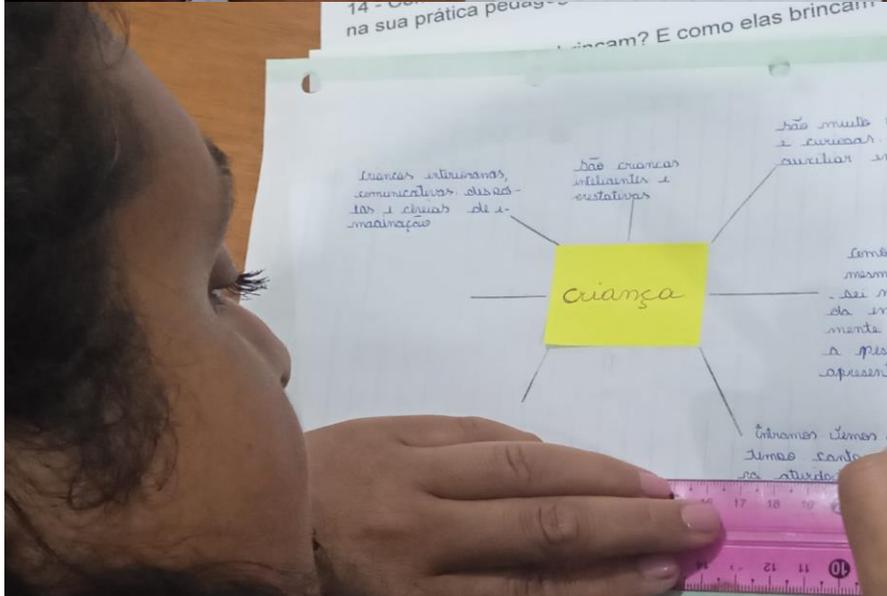
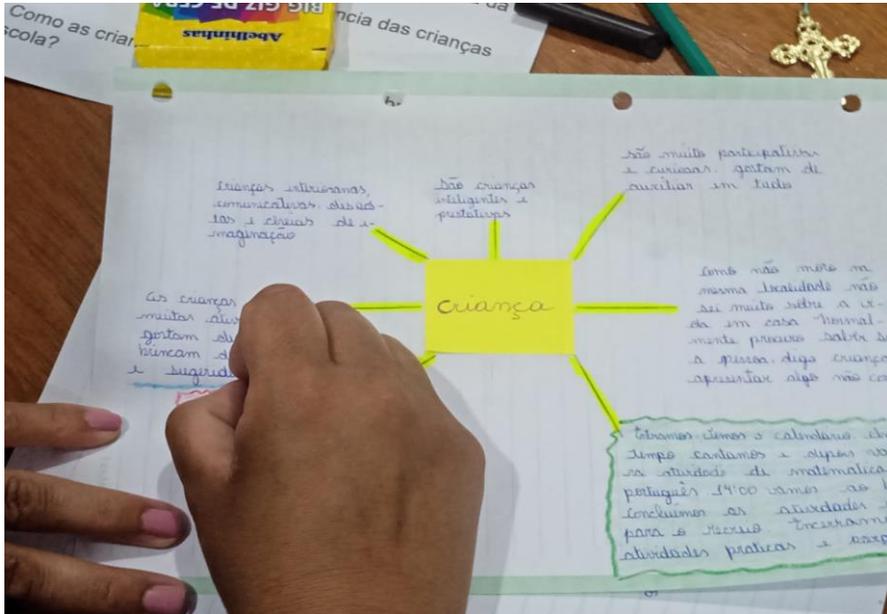


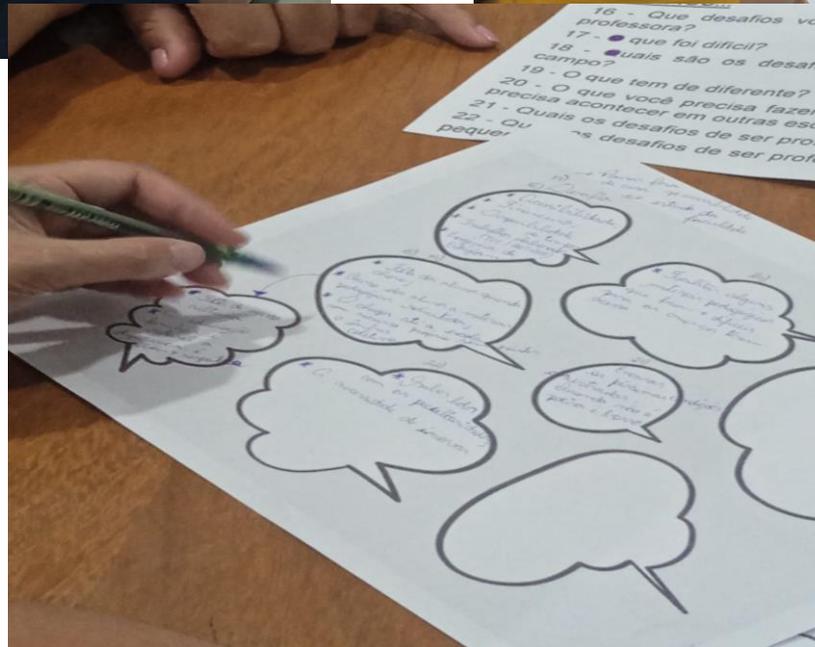
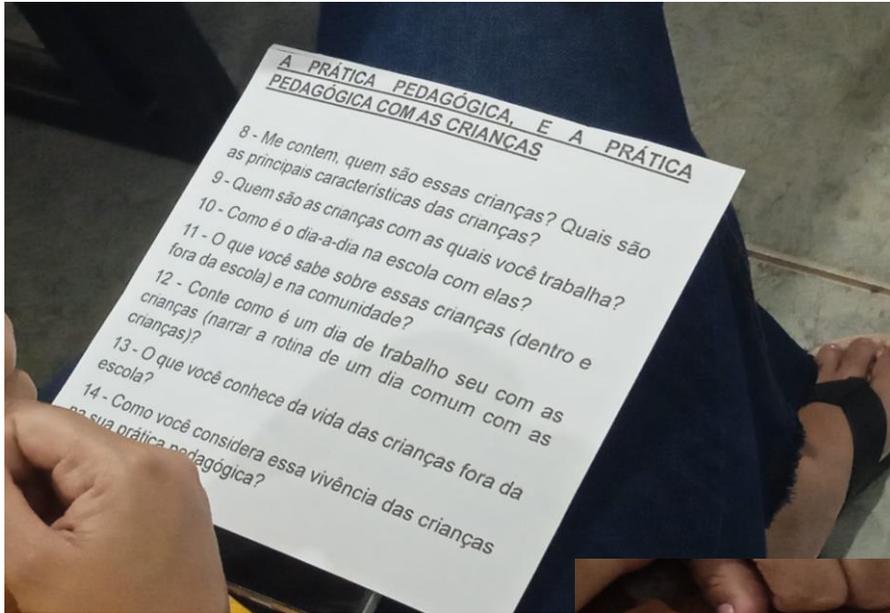












**ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO**



Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado e Doutorado



COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS  
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100  
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: [seccoep@uegp.br](mailto:seccoep@uegp.br)

Ponta Grossa, 24 de outubro de 2022.

### Carta de apresentação

Na qualidade de docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – Brasil, apresento a mestranda Flávia Aparecida dos Santos Silva para a realização de sua pesquisa, intitulada **“A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE IPIRANGA/PR”**

O objeto de estudo da mestranda refere-se à identidade docente das professoras que atuam na Educação Infantil das escolas do campo. Para análise sobre as temáticas da Identidade Docente e da Educação Infantil, utilizaremos como referencial Tardif (2002, 2014), Nóvoa (1992, 1999), Marcelo (2009, 2009), Tozetto; Bulaty (2012), Campos (1999), Kramer; Nunes (2007), entre outros. Sobre a temática Educação do Campo e as Políticas Públicas da Escola do Campo, referenciam-se Arroyo (1999), Caldart (2012, 2003), Molina (2004, 2018), Souza (2016, 2020) e demais referenciais. A temática demanda a pesquisa junto as Professoras da Educação Infantil das Escolas do Campo do município de Ipiranga - PR.

Assim sendo, para além da apresentação da mestranda à respectiva Secretaria Municipal de Educação responsável pelo município de Ipiranga, por meio desta carta, almeja-se o apoio em sua pesquisa, de forma que a pesquisadora possa contribuir com a prática das professoras de Educação Infantil na rede pública de ensino, por meio dos conhecimentos elaborados a partir de seus estudos.

Atenciosamente,

PROF. DRA. MARILÚCIA ANTÔNIA DE RESENDE PEROZA

Contatos:

E-mail: [malu.uepg@gmail.com](mailto:malu.uepg@gmail.com)

Celular: 41 99845-3823

E-mail: [coordenadorafavia@hotmail.com](mailto:coordenadorafavia@hotmail.com)

Celular: 42 99930-9695

**ANEXO B – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA  
PESQUISA**



PREFEITURA MUNICIPAL DE IPIRANGA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



### DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que a Professora Flávia Aparecida dos Santos Silva, portadora do CPF 056.103.519-95 está autorizada a realizar a coleta de dados para sua pesquisa intitulada "A Constituição da Identidade Docente de Professoras da Educação Infantil de Escolas do Campo do Município de Ipiranga/Pr" para fins do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado da Universidade Estadual de Ponta Grossa que busca a partir da sua pesquisa contribuir com a prática das professoras de Educação Infantil na Rede Pública de ensino, por meio de conhecimentos elaborados a partir de seus estudos.

Ipiranga, 28 de outubro de 2022

**SILVANA CARNEIRO GOTTEMS**  
Secretária Municipal de Educação e Cultura  
Portaria nº 010/2021 de 07/01/2021

**ANEXO C – FOLHA DE ROSTO**



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

**FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS**

1. Projeto de Pesquisa: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE IPIRANGA/PR			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 12			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: FLAVIA APARECIDA DOS SANTOS SILVA			
6. CPF: 056.103.519-95		7. Endereço (Rua, n.º): Chácara São Carlos Pombal Casa IPIRANGA PARANA 84450000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 42999309695	10. Outro Telefone:
		11. Email: coordenadoraflavia@hotmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p style="text-align: center;">Data: ____ / ____ / ____</p> <p style="text-align: right;">_____ Assinatura</p>			
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Universidade Estadual de Ponta Grossa		13. CNPJ: 80.257.355/0001-08	
14. Unidade/Órgão:			
15. Telefone: (42) 3220-3108		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: _____ CPF: _____</p> <p>Cargo/Função: _____</p> <p style="text-align: center;">Data: ____ / ____ / ____</p> <p style="text-align: right;">_____ Assinatura</p>			
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			

**ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE IPIRANGA/PR

**Pesquisador:** FLAVIA APARECIDA DOS SANTOS SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 65051922.0.0000.0105

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Ponta Grossa

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.778.591

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado a ser realizada com a finalidade de construir a pesquisa no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - PPGE/UEPG. O trabalho será desenvolvido com professoras que atuam na educação infantil nas seis escolas do campo no município de Ipiranga – Paraná (PR). O foco da pesquisa se volta para as concepções que as professoras da educação infantil possuem sobre a identidade docente. Essa pesquisa possui como referência a abordagem da Teoria Histórico-Cultural, a qual compreende que no convívio com a instituição escolar, com as crianças e nas relações interpessoais, o professor vai constituído a sua identidade docente, tornando-se capaz de realizar uma mediação cada vez mais significativa nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Por meio do presente projeto, propõe-se investigar como a identidade docente das professoras da educação infantil no município de Ipiranga-Paraná (PR) se constitui. Essa análise se dará nas escolas rurais de devido município, visto que 6, das 10 escolas municipais, estão localizadas na zona rural. Portanto, interessa-nos compreender como a constituição da identidade dessas professoras está estruturada, quais as nuances vivenciadas por essas profissionais nas suas relações profissionais e sociais que as caracterizam dentro do espaço escolar. Se dará igualmente, análise das terminologias "escola rural" e "escola do campo", visto que o município de Ipiranga-PR possui, em suas escolas do campo, as nomenclaturas de escolas rurais. Questiona-se, dessa

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

Continuação do Parecer: 5.778.591

maneira: como se constitui a identidade docente das professoras de escolas do campo do Município de Ipiranga – PR que atuam na Educação Infantil? Nesse sentido, sobre as temáticas da Identidade Docente e da Educação Infantil pontuamos as obras de Tardif (2002, 2014), Nóvoa (1992, 1999), Marcelo (2009, 2009), Tozetto; Bulaty (2012), Campos (1999), Kramer; Nunes (2007), entre outros. Sobre a temática Educação do Campo e as Políticas Públicas da Escola do Campo, referenciam-se Arroyo (1999), Caldart (2012, 2003), Molina (2004, 2018), Souza (2016, 2020) e demais referenciais. A pesquisa é de cunho qualitativo. E, com relação aos instrumentos de coleta de dados, será aplicado para todas as professoras de Educação Infantil das escolas ruais, primeiramente, um questionário com questões que delineiam o perfil dessas profissionais. Na segunda etapa, será realizada a entrevista semiestruturada viabilizando a comparação e o esclarecimento das respostas obtidas para se compreender como a identidade docente dessas professoras está caracterizada. Dessa maneira, o estudo pretende trazer contribuições para favorecer reflexões e análises referente a constituição da identidade docente das professoras que atuam na educação infantil, objetivando seu reconhecimento social e profissional dentro e fora dos espaços escolares.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### Objetivo Primário:

Compreender os principais aspectos da constituição da identidade docente de professoras de escolas do campo de Ipiranga/PR para atuar na Educação Infantil.

##### Objetivo Secundário:

- Caracterizar os aspectos referentes à formação inicial das professoras de escolas do campo de Ipiranga-PR que atuam na Educação Infantil.
- Identificar as características do trabalho de professoras de escolas do campo em sua atuação na Educação Infantil do município de Ipiranga-PR. - Conhecer os desafios enfrentados pelas professoras do município de Ipiranga-PR na atuação com a Educação Infantil.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### Riscos:

Levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização, assim, comunico que o sigilo das informações será resguardado, e, em nenhum momento da pesquisa, serão divulgados dados pessoais do participante, ou, ainda, vinculação do conteúdo das respostas e/ou posicionamentos com nome do sujeito da pesquisa.

##### Benefícios:

- \* Contribuir na ampliação das reflexões referentes à identidade docentes de professoras que

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

Continuação do Parecer: 5.778.591

atuam na educação infantil em escolas do campo.

\* Destacar a importância da formação inicial e continuada para a constituição da identidade docente de professoras da educação infantil.

\* Favorecer conhecimentos referente a constituição das escolas do campo, bem como o que diferencia as terminologias "escola rural" e "escola do campo".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa exequível e relevante

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto: Adequadamente preenchida e assinada.

TCLE: Deve-se evitar o uso de linguagem técnica ou o uso de palavras que possam dificultar o entendimento pelo participante, contudo como neste caso os participantes tem um nível de escolaridade que permite a compreensão do texto da maneira que está redigido, não há necessidade de readequação.

Questionário e entrevista semiestruturada: adequados sob a perspectiva ética

Anuência das instituições envolvidas: adequadamente preenchida e assinada pelo responsável

**Recomendações:**

Enviar relatório final via notificação na Plataforma Brasil (on line), após conclusão da pesquisa para evitar pendências com o CEP ou com a PROPESP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após análise do projeto, o parecer deste relator é favorável a aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2040543.pdf	05/11/2022 22:52:07		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	05/11/2022 08:32:57	FLAVIA APARECIDA DOS SANTOS SILVA	Aceito
Outros	SOLICITACAO_DE_PESQUISA_PROT OCOLADA.pdf	04/11/2022 21:37:28	FLAVIA APARECIDA DOS SANTOS SILVA	Aceito
Outros	SOLICITACAO_DE_PESQUISA.docx	04/11/2022 21:37:09	FLAVIA APARECIDA DOS SANTOS SILVA	Aceito
Outros	CARTA_DE_APRESENTACAO_PROT OCOLADA.pdf	04/11/2022 21:35:34	FLAVIA APARECIDA DOS SANTOS SILVA	Aceito

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.778.591

Outros	CARTA_DE_APRESENTACAO.docx	04/11/2022 21:35:14	FLAVIA APARECIDA DOS SANTOS SILVA	Aceito
Outros	ENTREVISTA_SEMIESTRUTURADA.docx	04/11/2022 21:34:38	FLAVIA APARECIDA DOS SANTOS SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	04/11/2022 21:33:01	FLAVIA APARECIDA DOS SANTOS SILVA	Aceito
Declaração de concordância	AUTORIZACAO_DE_PESQUISA.pdf	04/11/2022 21:32:48	FLAVIA APARECIDA DOS SANTOS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	04/11/2022 21:32:35	FLAVIA APARECIDA DOS SANTOS SILVA	Aceito
Outros	PROJETO_PROTocolado.pdf	04/11/2022 21:00:35	FLAVIA APARECIDA DOS SANTOS SILVA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.docx	04/11/2022 20:23:13	FLAVIA APARECIDA DOS SANTOS SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

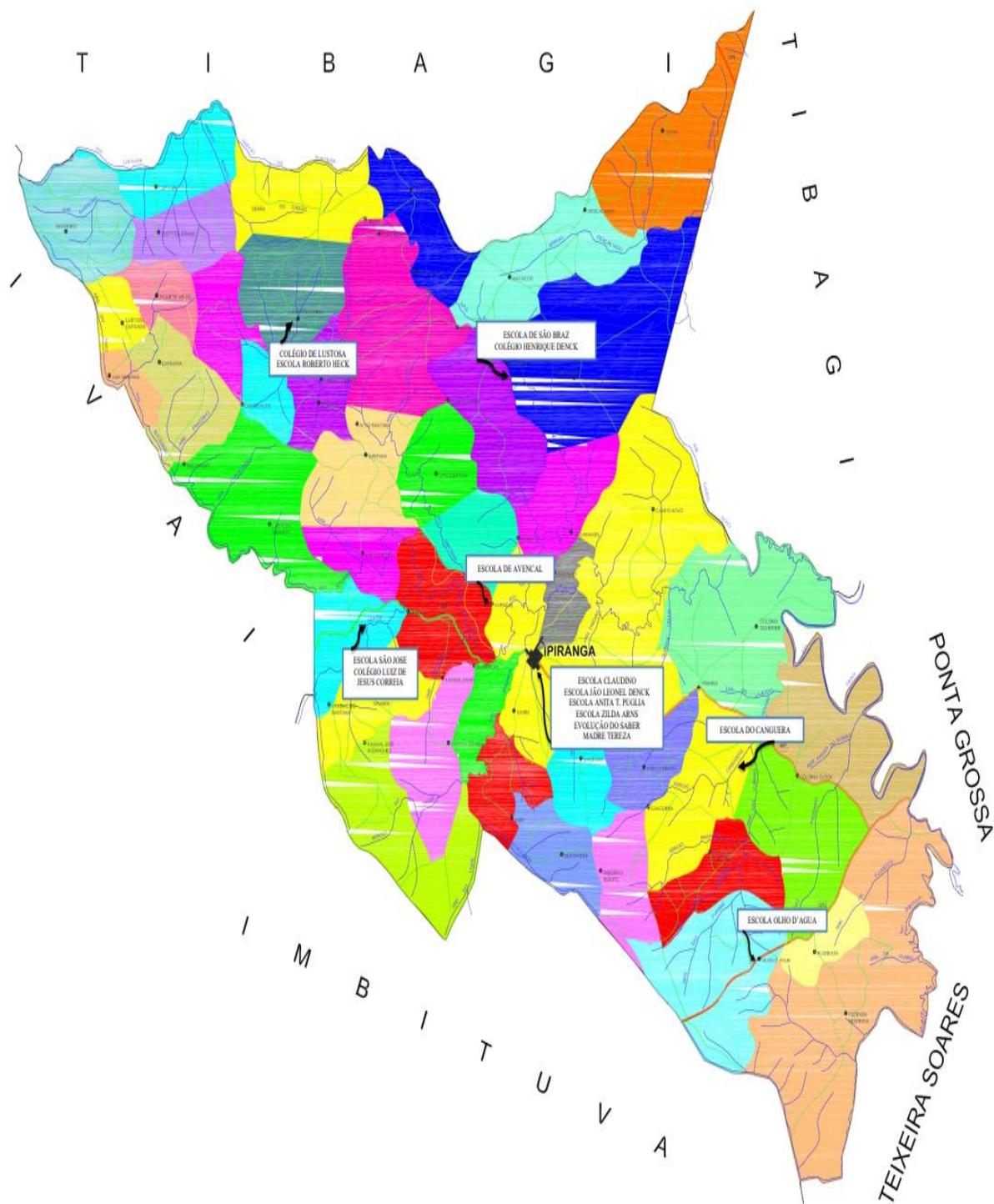
PONTA GROSSA, 25 de Novembro de 2022

---

**Assinado por:**  
**ULISSES COELHO**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

**ANEXO E – MAPA DO MUNICÍPIO DE IPIRANGA COM A LOCALIZAÇÃO DAS 6  
ESCOLAS RURAIS**



**ANEXO F – RECORTE 2 DO MAPA DO MUNICÍPIO DE IPIRANGA, PARA  
MELHOR VISUALIZAÇÃO DAS 6 ESCOLAS RURAIS**



