

Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança em São João do Sóter/ MA: uma análise dos saberes do conhecimento, da experiência e pedagógicos dos professores-monitores

Rural Family House Vivendo a Esperança in São João do Sóter/ MA: an analysis of the knowledge of knowledge, experience and pedagogical of teachers-monitors

Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança en San Juan do Sóter/ MA: un análisis del conocimiento del conocimiento, la experiencia y la pedagogía de los maestros-monitores

Recebido: 29/08/2020 | Revisado: 07/09/2020 | Aceito: 12/09/2020 | Publicado: 14/09/2020

Anny Camila Lima Rodrigues

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5321-123X>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil

E-mail: annyligres@gmail.com

Odaléia Alves da Costa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8399-2054>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil

E-mail: odaleia@ifma.edu.br

Resumo

A Pedagogia da Alternância é uma forma de organização de ensino onde os espaços de formação intercalam entre escola e comunidade. Neste sentido, objetivamos analisar as narrativas dos sujeitos investigados sobre suas vivências acerca dos saberes do conhecimento, da experiência e pedagógicos. O estudo trata de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa. Na obtenção de dados, realizamos a entrevista narrativa com professores-monitores da Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança em São João do Sóter/ MA. Tomamos como suporte teórico Pimenta (2005), Freire (2007), Tardif (2014), entre outros. Destaca-se que 85,8% dos interlocutores possuem 5 (cinco) anos ou menos tempo de experiência. Evidenciou-se que os sujeitos sentem prazer em partilhar os conhecimentos com os alunos, conhecimentos estes que vão além do ensino dos conteúdos. É possível destacar, ainda, que a formação inicial possibilitou aos docentes a aquisição de saberes que influenciam diretamente o modo como desenvolvem suas atividades em sala de aula. Conclui-se que os sujeitos interlocutores são possuidores de saberes do conhecimento, da experiência e

pedagógicos e atuam como professores-monitores que valorizam e respeitam as especificidades da educação do campo. Esta pesquisa trouxe reflexões sobre a educação do campo e os saberes docentes, abrindo possibilidades para que outros pesquisadores se interessem pela temática e elaborem estudos futuros.

Palavras-chave: Educação do campo; Saberes docentes; Professor-monitor.

Abstract

The Pedagogy of Alternation is a form of teaching organization where the spaces of formation intersperse between school and community. In this sense, we aim to analyze the narratives of the subjects investigated about their experiences about knowledge, experience and pedagogical knowledge. The study is a field research, with a qualitative approach. In obtaining data, we conducted the narrative interview with teachers-monitors of the “Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança in São João do Sóter/ MA”. We took as theoretical support Pimenta (2005), Freire (2007), Tardif (2014), among others. It is noteworthy that 85.8% of the interlocutors have 5 (five) years or less experience time. It was evidenced that the subjects feel pleasure in sharing the knowledge with the students, knowledge that goes beyond the teaching of the contents. It is also possible to highlight that initial training allowed teachers to acquire knowledge that directly influences the way they develop their activities in the classroom. It is concluded that the interlocutors are possessed of savvy of knowledge, experience and pedagogical and act as teacher-monitors who value and respect the specificities of field education. This research brought reflections on the education of the field and teaching knowledge, opening possibilities for other researchers to be interested in the theme and to develop future studies.

Keywords: Field education; Know teachers; Teacher-monitor.

Resumen

La Pedagogía de la Alternancia es una forma de organización docente donde los espacios de formación se intercalan entre la escuela y la comunidad. En este sentido, pretendemos analizar las narrativas de los sujetos investigados sobre sus experiencias sobre conocimientos, experiencia y conocimientos pedagógicos. El estudio se ocupa de una investigación de campo, con un enfoque cualitativo. En la obtención de datos, realizamos la entrevista narrativa con profesores-monitores de la “Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança en São João do Sóter/ MA”. Tomamos como soporte teórico Pimenta (2005), Freire (2007), Tardif (2014), entre otros. Cabe destacar que el 85,8% de los interlocutores tienen 5 (cinco) años o menos de

experiencia. Se evidó que los maestros sienten placer al compartir los conocimientos con los estudiantes, conocimiento que va más allá de la enseñanza de los contenidos. También es posible destacar que la formación inicial permitió a los profesores adquirir conocimientos que influyen directamente en la forma en que desarrollan sus actividades en el aula. Se concluye que los interlocutores poseen conocimientos de conocimiento, experiencia y pedagógico y actúan como maestros-monitores que valoran y respetan las especificidades de la educación del campo. Esta investigación trajo reflexiones sobre la educación del campo y el conocimiento de la enseñanza, abriendo posibilidades para que otros investigadores se interesen en el tema y desarrollen estudios futuros.

Palabras clave: Educación del campo; Conocimientos de los maestros; Maestro-monitor.

1. Introdução

Este estudo inteirou uma pesquisa de mestrado¹ onde investigou-se os saberes dos professores que trabalham com Pedagogia da Alternância. No decorrer do mestrado citado foi elaborado como produto educacional o manual “Conhecendo a Pedagogia da Alternância”² que possibilitou o entendimento de aspectos relevantes da Pedagogia da Alternância por parte dos professores/professoras-monitores/monitoras na educação do campo.

Sobre o manual “Conhecendo a Pedagogia da Alternância” é importante destacar que a pesquisadora cursou o Mestrado Profissional em Educação Profissional que se diferencia do Mestrado Acadêmico, dentro outros aspectos, pela exigência da construção de um produto educacional que sirva de contribuição para o desenvolvimento do ensino. Nesta perspectiva, o “produto é resultado da pesquisa, mas deve ser capaz de funcionar independentemente da pesquisa” (Farias & Mendonça, 2019, p. 12).

A Pedagogia da Alternância pode ser caracterizada como uma forma de organização de ensino onde os espaços de formação intercalam entre escola e comunidade. Assim, são valorizadas as especificidades do povo camponês, na medida em que considera indissociável a formação em ambiente escolar e na comunidade na qual estão inseridos.

¹ Rodrigues, A. C. L., Costa, O. A. & Oliveira, F. F. (2020). *Pedagogia da Alternância e saberes docentes* (Dissertação de mestrado). Instituto Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil. Recuperado de <https://profept.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/57/2020/08/Anny-Camila-Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>

² Rodrigues, A. C. L., Costa, O. A & Oliveira, F. F. (2020). *Manual Conhecendo a Pedagogia da Alternância*. Instituto Federal do Maranhão. Recuperado de https://profept.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/57/2020/08/Anny-Camila-MANUAL_CONHECENDO_A_PEDAGOGIA_DA_ALTERN%C3%82NCIA.pdf

No ano de 2019 a Pedagogia da Alternância completou 50 anos no Brasil e em celebração a data foi organizado por Pedro Puig-Calvó, Claudia Gagnon e Janinha Gerke, na Revista Brasileira de Educação do Campo, o dossiê 50 anos da Alternância no Brasil onde pesquisas nacionais e internacionais foram reunidas no sentido de refletir e problematizar a temática. Dentre as pesquisas reunidas é possível encontrar a publicação³ da presente pesquisadora onde buscou-se saber quantas e quais publicações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) tratam sobre Pedagogia da Alternância entre os anos 2011 e 2018.

Caldart (2000) esclarece que na organização da Pedagogia da Alternância existe interação tempo-escola e tempo-comunidade, sendo o tempo-escola o período de realização das atividades presenciais do curso, desenvolvidas geralmente nos meses de janeiro, fevereiro e julho, e o tempo-comunidade, o período de realização das atividades à distância, de práticas pedagógicas complementares àquelas habitualmente realizadas pelos participantes.

Por conseguinte, é buscada a preparação do discente para viver dignamente através da formação. Nesta busca, tem destaque a atuação docente, que possibilita ao discente a compreensão e transformação do meio no qual estão inseridos, sendo decisivo o entendimento do professor sobre as particularidades do contexto que vivenciam.

No processo de atuação docente, saberes são advindos de diferentes meios, podendo estar relacionados a aspectos sociais ou individuais. Assim, no desempenho da prática profissional, saberes de diferentes fontes são utilizados pelos professores.

Nesta perspectiva, o profissional professor se constrói a partir de um longo processo formativo, onde saberes são construídos ou ressignificados de acordo com a realidade em que atua este profissional. À vista disso, se o local de atuação do profissional em destaque é na educação do campo, é essencial que este possua competências e habilidades voltadas para uma atuação recheada de significação para todos os envolvidos da comunidade escolar.

No tocante a atuação do professor dentro das Casas Familiares Rurais, este profissional tem papel de destaque, na medida em que é sujeito promotor da inserção de valores referentes ao mundo do trabalho e, sobretudo, ao desenvolvimento de saberes.

Diante desse contexto, o presente trabalho teve por problema saber o que dizem os professores-monitores da Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança em São João do Sóter/

³ Rodrigues, A. C. L. & Costa, O. A. (2019). Mapeamento da produção científica na BDTD do IBICT sobre a Pedagogia da Alternância de 2011 a 2018. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 7257(4). Recuperado de <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/7257/16092>

MA sobre suas vivências acerca dos saberes do conhecimento, experiência e pedagógicos? Neste sentido, objetivamos, na construção deste artigo, analisar as narrativas dos sujeitos investigados sobre suas vivências acerca dos saberes do conhecimento, experiência e pedagógicos.

2. Refletindo sobre os Saberes Docentes

Intelectuais renomados dentro da educação, tais como: Pimenta (2005), Freire (2007) e Tardif (2014) abordam os saberes docentes utilizando diferentes denominações e conceitos, sendo possível perceber que, mesmo diante da diversidade de termos, são conceitos que se relacionam diretamente.

Os saberes docentes só podem ser analisados levando em consideração o conhecimento do professor em relação à especificidade da área de ensino, as experiências adquiridas ao longo da formação, bem como no decorrer da prática e a didática desenvolvida pelos mesmos.

Desta maneira, o saber do professor está relacionado com a pessoa e a identidade do mesmo, levando em consideração suas experiências de vida, história profissional, relações com os alunos e outros atores, sendo necessário, portanto, estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (Tardif, 2014, p.11).

Nesta acepção, a identidade docente é construída ao longo da vida e todas as vivências deste profissional colaboram nesta construção, “a identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (Pimenta, 2005, p. 19).

Deste modo, este indivíduo se desenvolve profissionalmente na medida em que tem maior envolvimento com a profissão e se reconhece como professor, entendendo os significados sociais da profissão, bem como as práticas culturais que envolvem a mesma. Logo, as relações culturais contribuem para a construção da identidade docente e neste processo de construção os saberes são adquiridos.

Neste sentido, o professor constrói seus saberes através da relação com os pares e os alunos. Em vista disso, através da convivência, dá-se a partilha, a socialização e a construção de saberes, sendo sua utilização garantida por um sistema que permite, de forma legítima, a utilização do mesmo. Logo, o professor não ensina o estabelecido individualmente, mas sim o acordado e orientado pelo sistema que rege as normas necessárias no processo de ensino e

aprendizagem, podendo ser legitimado, por exemplo, pelas Instituições de Ensino Superior ou pelo próprio Ministério da Educação.

Esses saberes estão relacionados também com o contexto histórico no qual os sujeitos envolvidos se encontram, pois, em cada momento, diferentes fatores podem influenciar a forma que o docente percebe a pedagogia, didática ou ensino, sendo evidenciado ainda que os saberes são adquiridos através da socialização profissional, entendidos, portanto, na atuação em sala de aula e na escola.

Sendo assim, existe uma pluralidade de saberes relacionados à construção do profissional professor. Neste segmento, “ao se falar dos saberes dos professores, é necessário levar em consideração o que eles nos dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações etc.” (Tardif, 2014, p. 19).

Tendo isso em vista, que o docente deve ter abertura para vivenciar diferentes relações sociais, uma vez que essa interação é colaboradora para a construção do professor. Neste contexto, a abertura do professor permite a aquisição de saberes e, dessa maneira “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma com inquietação e curiosidade, como inconclusão, em permanente movimento na história” (Freire, 2007, p. 136).

O autor em destaque reflete ainda sobre as barreiras que dificultam a tarefa de transformar a realidade, tais como condições econômicas, materiais, sociais e políticas, culturais e ideológicas, devendo ser clara a necessidade do conhecimento crítico desses obstáculos, que não são eternizados (Freire, 2007, p. 79-80).

Ao tratarmos da realidade camponesa, esses obstáculos também se fazem presentes, sendo papel do professor a aquisição de saberes específicos, relacionados ao campo de atuação, que o torne responsável em colaborar para que os alunos tenham conhecimento crítico destes obstáculos que impedem de transformar a realidade na qual estão inseridos.

Dentro dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), o papel do docente extrapola o entendimento comum sobre a função atribuída a este profissional. Desse modo, os professores são identificados por monitores e, conforme Gimonet (2007, p. 146-149), sua função é rica, complexa e difícil, sendo primordiais os critérios de personalidade e maturidade.

O monitor, dentro dos CEFFAs, deve acompanhar e contribuir de maneira efetiva para a construção da autonomia do aluno, de modo que o mesmo encontre subsídios para se desenvolver enquanto sujeito possuidor de direitos e deveres. Assim, os monitores devem ser

detentores de saberes que os tornem competentes para a missão que lhes é atribuída dentro das instituições escolares que seguem a organização por alternância dentro do campo.

Sobre os saberes da docência, Pimenta (2005, p. 20) menciona que os saberes da experiência são adquiridos na formação, através do contato com professores, e produzidos também no cotidiano docente; o conhecimento é construído sendo necessário haver a informação em um primeiro estágio, seguido do trabalho, classificação, análise e contextualização da mesma, bem como a inteligência, consciência ou sabedoria; e os saberes pedagógicos são relacionados à didática, onde o saber fazer é construído a partir do próprio fazer.

Diante do exposto, é possível perceber a necessidade de os docentes possuírem saberes que os tornem competentes no desenvolvimento da função de educador. A seguir, serão apresentados os aspectos referentes à metodologia utilizada ao longo desta pesquisa.

3. Metodologia

Este estudo trata de uma pesquisa de campo. De acordo com Lakatos e Marconi (2006, p. 188) a “pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

Para obtenção de dados na pesquisa de campo, a entrevista narrativa apresentou-se como a mais adequada, tendo em vista a aquisição de informações de maneira espontânea onde o entrevistado tem a oportunidade de contar suas lembranças, destacando os saberes enquanto educadores, afinal, “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (Jovchelovitch & Bauer, 2008, p. 90).

Desse modo, as entrevistas narrativas foram realizadas, individualmente, no ambiente escolar, em horário combinado com os sujeitos interlocutores, de forma que não atrapalhou o desempenho de suas atividades diárias.

A análise qualitativa foi considerada a mais apropriada para entendimento dos dados coletados, podendo ser considerada “uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objeto” (Bauer & Gaskel, 2008, p. 30).

A seguir será apresentada particularidades do lócus da pesquisa de campo, a Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança, bem como a caracterização dos interlocutores da entrevista narrativa.

3.1 Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança

A Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança encontra-se localizada no Povoado Pedras, município de São João do Sóter/Maranhão, que limita-se ao norte, sul e leste com o município de Caxias e a oeste com o município de Governador Eugênio Barros, distanciando-se 465 km de São Luís, capital do Estado do Maranhão.

O município de São João do Sóter foi criado pela lei estadual nº 6157, de 10 de novembro de 1994 (IBGE, 2010). Antes do ano de 1994, São João do Sóter fazia parte do município de Caxias, atualmente encontrando-se associado à mesorregião do leste maranhense e microrregião de Caxias.

O município de São João do Sóter possui 1.438,068 km² de extensão, correspondendo a 0,43% do Estado do Maranhão e 17.238 habitantes, sendo 38,55% residente na zona urbana e 61,45% na zona rural, densidade demográfica de 11,99 hab/km² (IMESC, 2016 apud IBGE, 2010).

Dos 217 municípios do Maranhão, São João do Sóter ocupa a 201^a posição, ao tratarmos do Índice de Desenvolvimento Humano. Com 0,517, é considerada um município com o IDH baixo, sendo no Estado do Maranhão, São Luís o município de melhor destaque, considerado IDH alto, com 0,768. (IBGE, 2010). A educação (além da saúde e renda) é uma das dimensões observadas para calcular o IDH e apresenta um dos entraves para a elevação do desenvolvimento humano em São João do Sóter.

Sobre a educação no município de São João do Sóter é importante destacar a criação, no ano de 2001, da Associação da Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança que em parceria com a Associação do Povoado Pedras, fez a doação do prédio onde funcionaria a Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança. No mês de março do mesmo ano, aconteceu a inauguração da escola, que iniciou a primeira alternância com 60 jovens, organizados em duas turmas de Ensino Fundamental com orientação profissional (informação verbal)⁴.

Atualmente, as instalações internas da Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança conta com recepção, secretaria, que funciona junto com a direção, laboratório de informática, ainda sem uso, 2 (dois) dormitórios, 2 (dois) banheiros, 2 (duas) salas de aula, refeitório e cozinha.

Fazem parte da equipe escolar 01 (uma) gestora geral, 01 (um) coordenador, 01 (um) secretário, 04 (quatro) governantas, 01 (um) engenheiro agrônomo, 02 (dois) caseiros, 03

⁴ Informação fornecida por Antonia das Graças Santos Silva, gestora da Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança, em outubro de 2019.

(três) técnicos em agropecuária e 09 (nove) professores monitores. É importante destacar que 04 (quatro) desses funcionários são ex-alunos e o professor monitor voluntário é pai de ex-aluno.

4. Resultados e Discussão

A narração das histórias de vida é uma forma de entender a construção do profissional professor, que se dá através de um longo processo formativo, onde saberes são construídos ou ressignificados de acordo com a realidade na qual estão inseridos os sujeitos, outrossim, a escuta da narrativa dos/das professores/professoras monitores/monitoras da Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança foi prática essencial para o entendimento dos saberes do corpo docente.

Para analisar a narrativa dos/das professores/professoras monitores/monitoras que trabalham com Pedagogia da Alternância e vivenciam a realidade da Casa Familiar investigada, seguem as reflexões.

4.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Considerando os objetivos que direcionaram esta investigação, os sujeitos participantes foram selecionados por adesão, sendo importante destacar que as visitas da pesquisadora à escola ocorreram em diferentes dias da semana, para que a maior parte dos sujeitos tivesse conhecimento a respeito da realização deste estudo. Não foi encontrada resistência por parte de nenhum sujeito interlocutor.

Para melhor entendimento do perfil dos sujeitos selecionados, ver o Quadro 1:

Quadro 1. Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Nome	Vínculo	Formação	Função	Faixa etária	Tempo de experiência como docente
Amorim	SEDUC	Técnico em zootecnia	Professor monitor	De 36 a 40 anos	02 anos
Carvalho, E.	SEDUC	Agronomia /Pedagogia	Professora monitora	Acima de 40 anos	05 anos
Carvalho, M.	SEMEC	Pedagogia (cursando)	Professora monitora	De 36 a 40 anos	12 anos
Holanda	SEDUC	Química	Professora monitora	De 26 a 29 anos	07 anos
Silva, E.	SEDUC	Zootecnia	Professor monitor	De 36 a 40 anos	03 anos
Silva, F.	SEMEC	Letras	Professor monitor	De 30 a 35 anos	03, 04 anos
Silva, J.	SEMEC	Técnico em Informática e Geografia	Professor monitor	De 30 a 35 anos	04 anos

Fonte: Pesquisa direta (2019).

A amostra de interlocutores foi composta por 07 (sete) professores/professoras monitores/monitoras de um universo de 09 (nove) profissionais. Dos sujeitos investigados, 04 (quatro) são efetivos da SEMEC e 03 (três) contratados da SEDUC.

Quanto ao tempo de atuação dos profissionais investigados, 85,8% da amostra possuem 5 (cinco) anos ou menos tempo de experiência e somente 14,2% possuem mais de 10 (dez) anos de experiência.

A seguir serão apresentadas discussões e as análises dos dados coletados durante a entrevista narrativa, assim, será possível refletir sobre a realidade investigada.

4.2 Saberes do conhecimento

Os saberes do conhecimento estão relacionados aos conteúdos que serão ensinados em sala de aula, dizem respeito, portanto, aos conhecimentos que os /as professores/professoras têm acerca dos conteúdos das disciplinas que deverão ser abordados no cotidiano escolar e que “sem esses saberes dificilmente poderão ensinar bem” (Pimenta, 2005, p. 21).

Dentro os sujeitos investigados, é possível perceber a existência de 04 (quatro) Licenciados, 01 (uma) Graduanda, 01 (um) Técnico e 01 (um) Bacharel, todos os professores/professoras trabalham com mais de uma disciplina. Por exemplo, o professor monitor Silva, J. é Técnico em Informática e Geógrafo, trabalha com Informática, Geografia e Educação Física, já a professora monitora Carvalho M., que no momento da entrevista ainda estava cursando Licenciatura Plena em Pedagogia, trabalha com as disciplinas Filosofia e Sociologia.

Diante desta realidade, é possível que conteúdos relevantes não sejam abordados por desconhecimento do/da professor/professora. O/a educador/ educadora com a formação adequada é capaz de ter domínio de conteúdo e também de metodologias específicas de sua área, que facilitam o processo de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, se o profissional leciona disciplinas diferentes de sua formação, os alunos podem ser privados de particularidades das disciplinas.

É notória a existência de professores/professoras monitores/monitoras não habilitados, através de formação superior, para estarem trabalhando determinadas disciplinas, no entanto, esse fator não demonstra a ausência de saberes do conhecimento. Carvalho, M. (2019, p. 34) afirma:

Eu gosto principalmente da disciplina de Filosofia, eu gosto de fazer meus alunos pensarem, quando eu vou para sala de aula, eu não vou para dar uma resposta, eu vou para fazer eles pensarem. Perguntava-me qual a disciplina que ia se encaixar na minha vida como educadora e Filosofia e Sociologia veio certinho.

Assim, pode-se perceber que a professora monitora sente-se preparada para ministrar as disciplinas a ela destinadas, apresentando afinidade com as mesmas e desenvolvendo seu trabalho de modo a levar os alunos à reflexão. Ter afinidade com as disciplinas ministradas é fator relevante para o desenvolvimento de uma prática que leve os alunos à aprendizagem, no entanto, outros fatores se fazem necessários, tais como: conhecimentos específicos sobre as disciplinas e informação de metodologias adequadas.

Ao tratarmos da educação vivenciada nos CEFFAs, os saberes do conhecimento devem ser relacionados não somente ao conhecimento das suas disciplinas, mas também com o conhecimento que o docente tem sobre o meio rural, tendo em vista que a organização desta proposta de ensino encontra-se pautada na vivência do povo camponês. Silva, J. (2019, p. 48) relata:

Ser professor do campo tem umas atribuições a mais, porque temos que adaptar toda a disciplina voltada para realidade deles [...].Dentro da área do campo comecei a atuar em 2016, porque aqui é uma educação mais voltada para o campo e me chamou bastante atenção por ser diferenciada da escola regular que a gente conhece hoje.

O sujeito entrevistado afirma que sua primeira experiência com educação do campo aconteceu quando começou a atuar na Casa Familiar Rural investigada, relata ainda a diferenciação da Casa com as escolas regulares. Desse modo, é possível perceber o que chama a atenção às diferenças existentes entre a escola regular, existente no meio urbano, e a educação do campo, em especial as organizadas pela Pedagogia da Alternância.

O pensamento do interlocutor Silva, J. faz recordar o estudo realizado por Sousa (2014, p. 71) ao afirmar que “as práticas a serem realizadas pelo professor/monitor dentro das experiências educativas de formação em alternância precisam ir para além dos limites da escola tradicional”, sendo, portanto, uma atuação em interface com a realidade dos mesmos.

Sobre as vivências e o pensamento de como é ser professor do campo, os sujeitos participantes afirmam que é prazeroso e gratificante. As falas dos/das professores/professoras monitores/monitoras corroboram com o pensamento de Freire, ao afirmar que “assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos da minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos” (Freire, 2007, p. 103).

Diante do exposto, evidencia-se, portanto, que os sujeitos sentem prazer em partilhar conhecimentos com os alunos, conhecimentos estes que vão além do ensino dos conteúdos.

4.3 Saberes da experiência

Os saberes da experiência podem ser adquiridos através de vivências escolares que possibilitam ao educador a reflexão sobre sua prática, de tal modo, ao se depararem com determinada situação, é possível que recordem experiências anteriores, reflitam e atuem de

modo mais propício de acordo com a realidade na qual estão inseridos. A esse respeito, Pimenta afirma:

Antes mesmo de ensinarem, oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras o que é o ensino por causa de sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (Pimenta, 2005, p. 20).

É possível perceber, portanto, que as experiências vivenciadas na história escolar anterior à atuação docente já permitem ao futuro docente a aquisição de saberes. A esse respeito, Carvalho, M. (2019, p. 35) discorre:

Eu sempre observei meus professores, e aqueles professores que tem mais afinidades com o aluno é que faz a diferença, que trabalha a aula, que não deixa aquela aula tão chata, porque passar o dia todo sentado não é legal e nós sabemos disso, mas precisa ser feito alguma coisa para eles gostarem da sala de aula.

Desse modo, através de experiências pautadas em observações, é possível que o discente perceba particularidades e inspire-se nos seus professores com o intuito de desenvolver sua prática, logo, “parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (Tardif, 2019, p. 20).

As experiências vivenciadas enquanto aluno são essenciais também para a formação humana, como pode ser percebido na fala do professor monitor Silva, F (2019, p. 41):

Eu era um pouco violento demais no Ensino Médio e aí eu fui mudando várias vezes de escola, fiquei muitas vezes reprovado e eu acho que foi o professor Raimundo que me incentivou a escolher esse lado da docência. Ele me apresentou um livro bem bacana, eu li, gostei e segui os conselhos dele também.

Na narração de Silva, F é perceptível que a experiência com seu professor colaborou para a sua formação humana, sendo, ainda, fator decisivo para a escolha docente. Neste segmento, é possível destacar que as experiências dos docentes permitem dizer quais professores foram significativos em suas vidas e que contribuíram, também, para a formação humana (Pimenta, 2005, p. 20).

Ao dialogar sobre os motivos da escolha pela docência Holanda (2019, p. 22) destaca:

A partir do primeiro ano que comecei a participar da docência, eu comecei a gostar e hoje, como falo para minha irmã, eu amo de paixão, tenho certeza que amo ser professora, eu faço porque gosto, tem gente que trabalha por dinheiro, eu não, faço porque gosto, principalmente aqui na Casa Familiar Rural, que no final a gente acaba gastando quase tudo que a gente ganha.

A narrativa de Holanda recorda “esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre como pode seu dever. Amorosamente, acrescento” (Freire, 2007, p. 142).

Neste contexto é importante afirmar a desvalorização do profissional da educação, tendo em vista as situações adversas em que são submetidos no cumprimento de seu papel, tais como a precariedade de salário, pois conforme cita Holanda (2019) a mesma acaba gastando quase tudo (salário) que ganha.

É relevante destacar, ainda, que a afetividade vivenciada pelos professores pode colaborar para a aceitação de condições precárias de trabalho, haja vista que afirmações como “amo de paixão” e “faço porque gosto e não por dinheiro” demonstram que mesmo diante da desvalorização profissional os professores continuarão a atuar com fervor e dedicação total.

As experiências vivenciadas pelos/pelas professores/professoras são essenciais para a construção da identidade dos mesmos, logo, é a partir da mobilização com os saberes do conhecimento e pedagógicos que os professores “desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes em um processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (Pimenta, 2005, p. 8).

Ao relatarem sobre a construção da identidade docente, os/as professores/professoras monitores/monitoras discorrem:

Todo dia é uma busca, é um aprendizado, eu fui me construindo aos poucos tentando aprender a ser professor, porque quem faz um curso de bacharelado não é preparado para a sala de aula de jeito nenhum, só se você for para um mestrado ou alguma especialização para poder adquirir essas práticas. (Carvalho, E., 2019, p. 29.)

Eu acho que eu não me construí, venho me construindo ao longo dos anos e a cada ano é um aprendizado diferente, então você aprende e desaprende também, um ano você está achando que está bombando e aí acaba o ano com as avaliações que têm e você acaba não atingindo metas. (Silva, F., 2019, p. 42)

A interlocutora (Carvalho E.) destaca a necessidade do mestrado ou especializações para preparar o professor para a atuação em sala de aula, no entanto, este pensamento apresenta-se equivocado, na medida em que o objetivo dos cursos *lato sensu* e *stricto sensu* não é a aquisição de práticas que ensinem a ser professor.

As narrativas vão ao encontro do pensamento de Pimenta, ao afirmar que “a identidade não é um dado imutável” (Pimenta, 2005, p. 18), assim, a construção do docente é permanente e está sujeita a mudanças de acordo com o aprendizado.

A identidade profissional também é construída com base no significado dado pelo professor à atividade docente, levando em consideração seus saberes, representações, valores, história de vida, angústias, anseios e suas relações com outros professores (Pimenta, 2005, p. 19).

Ao serem indagados sobre a relação com os colegas de trabalho, os interlocutores afirmam a existência de boa convivência, sendo possível refletir sobre sua prática e adquirir novos saberes com os colegas de trabalhos. Pimenta (2015, p. 20) afirma que “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem”. Dessa forma, os professores desenvolvem novos saberes a partir da convivência com os seus pares e podem refletir sobre suas práticas também com os discentes.

O discurso dos interlocutores evidencia que os mesmos querem bem aos discentes, o que vai ao encontro dos saberes necessários à prática educativa defendidos por Freire, ao afirmar que ensinar exige querer bem aos educandos. A esse respeito, afirma:

E o que dizer, mas, sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, a coragem de querer bem aos educandos [...] significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la, significa essa abertura ao querer bem à maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos (Freire, 2007, p. 141).

Nesta perspectiva, a afetividade vivenciada pelos professores possibilita que a relação entre professor e aluno seja construída, embasada no respeito, demonstrando compromisso por parte do educador com as vivências dos alunos, respeitando suas histórias de vida e, conseqüentemente, valorizando especificidades da educação do campo.

A partir dessas reflexões, tivemos a intenção de apontar aspectos pertinentes sobre os saberes da experiência que podem ser identificados no cotidiano docente. Além dos saberes,

já apresentados os saberes pedagógicos, que também podem ser identificados no cotidiano e possibilitam o entendimento de pontos relevantes acerca da atuação docente.

4.4 Saberes pedagógicos

Estes saberes estão relacionados ao modo como o professor desenvolve diariamente suas atividades em sala de aula. Diz respeito aos métodos que os mesmos utilizam, afinal, “para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (Pimenta, 2005, p. 24).

Antes da atuação docente, em contato com professores, ainda como discentes, é possível perceber e diferenciar os professores que usam diversas formas para que os alunos compreendam bem os conteúdos daqueles que têm dificuldade em fazer os alunos aprenderem.

Esses saberes são adquiridos, também, durante a formação inicial, momento em que os licenciandos cursam disciplinas de didática e metodologias, no entanto, os saberes pedagógicos não se constituem a partir da prática, tendo em vista que “os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos” (Pimenta, 2005, p. 26).

Ao relatarem sobre o estudo das disciplinas de práticas e didáticas, os/as professores/professoras monitores/monitoras afirmam:

Minha professora de didática me ajudou muito, até esses textos que eu trago antes de iniciar a aula, eu aprendi muito com ela, porque, para mim, foram importantes, me ensinavam para a vida, às vezes me ensinavam mais que o próprio conteúdo que a professora passava (Holanda, 2019, p. 24).

Durante a formação de Agronomia, não tive muitas disciplinas que trabalhavam didática, eram mais as disciplinas práticas, mas durante a Pedagogia, sim, e esses conhecimentos me ajudaram e têm me ajudado muito em sala de aula (Carvalho, E., 2019, p. 29).

Eu tive algumas disciplinas boas de didática e das metodologias, e eu uso, eu tento usar, acho que todos tentamos usar de certa forma, mas o trabalho, ele acaba sendo um pouco difícil de seguir, né, as metodologias, isso depende muito das turmas (Silva, F., 2019, p. 44).

Faço uso direto (das disciplinas relacionadas à didática cursada na graduação), principalmente na parte da Informática (Silva, J., 2019).

Eu aprendi muito quando estava lá na Biologia, as metodologias que os meus professores utilizavam com a gente fez diferença na sala e eu pego e trago para cá, eu copio (Carvalho, M., 2019, p. 50).

Através das falas citadas, é possível confirmar que a formação inicial possibilitou aos docentes a aquisição de saberes que influenciam diretamente o modo como desenvolvem suas atividades em sala de aula. Igualmente, suas práticas são realizadas levando em consideração, também, os conhecimentos adquiridos com metodologias e didáticas utilizadas pelos professores no período da graduação.

Nesta perspectiva, os/as professores/professoras monitores/ monitoras citados/citadas reproduzem as metodologias que tiveram a oportunidade de conhecer no período da graduação, como pode ser percebido na fala de Carvalho, M., ao confirmar que copia as metodologias utilizadas por seus professores no período da graduação.

No entanto, é possível perceber que nem todos os interlocutores tiveram a oportunidade de ter contato na graduação com disciplinas relacionadas a metodologias e didáticas, conforme pode ser notado em suas falas:

Não teve [disciplinas relacionadas a metodologias e didáticas] na formação, era mais parte técnica (Amorim, 2019, p. 59).

Na minha área de bacharelado, eu não pago isso, tinha metodologia só, e isso a gente aplica em TCC 1 e 2, e no decorrer das atividades, então a gente tem acesso à ABNT, regras que a gente só exerce no momento que está trabalhando, saiu, esquece mesmo, que é muita coisa (Silva, E., 2019, p. 18).

O interlocutor Amorim possui formação Técnica em Zootecnia e Silva é Bacharel em Agronomia, ambos atuam na Educação Profissional e Tecnológica sem a formação pedagógica, o que nos faz rememorar a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, ao afirmar que o professor da Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ter formação de nível superior e uma formação pedagógica (Soffner, 2014, p. 5-6).

Sobre a atuação na EPT de profissionais licenciados e bacharéis, Oliveira e Silva (2015) afirmam que os professores licenciados ou com formação pedagógica conseguem trabalhar com improvisos, criam aulas mais dinâmicas, com referências históricas, havendo maior reflexão sobre a atividade do que os professores bacharéis, que geralmente seguem a mesma rotina, com lógica mais formal, representando um modelo com ausência de criatividade.

Neste sentido, é possível reconhecer a importância de professores licenciados ou com formação pedagógica para atuarem na Educação Profissional e Tecnológica. À vista disso, a

formação continuada emerge como uma necessidade para a atuação conforme as exigências legais.

A formação inicial apresenta-se como insuficiente para atender às exigências do mundo moderno, emergindo então a formação continuada como uma necessidade para preparação de docentes comprometidos com a melhoria da educação. Nessa perspectiva, os profissionais da educação têm o direito à formação continuada assegurada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394, de 20 de dezembro de 1996, no seu Art. 67, onde afirma que os sistemas devem promover a valorização dos profissionais da educação e destaca, ainda, no inciso II, o direito ao aperfeiçoamento profissional continuado.

A formação continuada apresenta-se como um impacto na atuação docente, sendo fator relevante para uma atuação repleta de significação, possibilita ao educador maior aprofundamento dos saberes pedagógicos, levando-os a reestruturar e aprofundar conhecimentos adquiridos na formação inicial.

Sendo assim, a formação continuada possibilita ao educador a construção e reconstrução do saber docente, sendo uma possível solução para a melhoria da qualidade do ensino. Através deste entendimento, é fundamental que a formação continuada possibilite ao professor a reflexão sobre a metodologia mais adequada para a construção de conhecimentos, bem como o despertar crítico dos alunos diante das questões sociais.

Nunes (2016), em sua pesquisa sobre a identidade docente dos bacharéis da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia aponta para a necessidade de que os docentes “busquem formação em nível *stricto-sensu*, o que, sem dúvida, contribuiu para que os nossos bacharéis buscassem esse aprimoramento, que hoje se reflete em suas concepções sobre a docência”. (Nunes, 2016, p. 167)

Ao serem indagados sobre a necessidade de realizarem formações pedagógicas sobre Pedagogia da Alternância ou sobre outros temas, os entrevistados defendem a importância de espaços que proporcionem aos docentes a formação continuada, favorecendo a aquisição de novos saberes e atualização de metodologias de ensino.

As formações continuadas devem, portanto, estar em consonância com a realidade na qual estão inseridos os sujeitos participantes, auxiliando-os na resolução de problemas ligados à ação docente. Por consequência, as formações ofertadas aos/às professores/professoras monitores/monitoras que trabalham com a Pedagogia da Alternância devem permitir aos mesmos a aquisição de conhecimentos sobre o meio em que vão atuar. A esse respeito relatam:

Quando cheguei, não teve formação. Foi chegar e adaptar perguntando para os mais antigos. (Amorim, 2019, p. 59).

Aqui foi a primeira vez que trabalhei com Pedagogia da Alternância, cheguei com a cara e a coragem [...]. Assim, não teve uma formação, eles explicaram o mínimo possível, porque em um dia não tem como explicar o que é a Pedagogia da Alternância (Holanda, 2019, p. 24).

Quando comecei a trabalhar com Pedagogia da Alternância, eu fiz um curso, essa escola fez uma formação em 2017 e nunca mais teve. (Carvalho, E., 2019, p. 29).

Desde que entrei na escola, foi um choque, saí de uma escola de um ensino totalmente diferente. (Silva, J., 2019, p. 51).

Percebe-se, portanto, a necessidade dos/das professores/professoras monitores/monitoras, da Casa Familiar Rural investigada, de formações voltadas para a realidade específica na qual estão inseridos. De acordo com os relatos, fica evidenciado o estranhamento dos educadores ao chegarem na CFR, tendo em vista seguir uma organização diferenciada. Sobre o entendimento e a definição da Pedagogia da Alternância, Silva, F. (2019, p. 44) destaca que há os “*profissionais que têm 20 anos de experiência aqui e não sabem definir bem o conceito de Pedagogia da Alternância*”.

A formação continuada tem o desafio de contemplar conhecimentos necessários à atuação condizente com a realidade na qual estão inseridos os/as professores/professoras, em vista disso, é possível que os/as professores/professoras busquem na formação continuada a possibilidade da compreensão da definição da Pedagogia da Alternância, bem como a organização da mesma.

É comum a atuação de professores/professoras monitores/monitoras sem conhecimentos sobre a Pedagogia da Alternância, o que pode ser fator que dificulta a aprendizagem dos alunos, de acordo com os preceitos estabelecidos dentro da organização do ensino voltado para a realidade das Casas Familiares Rurais.

Diante do exposto, evidencia-se, portanto, o desafio em proporcionar aos/às professores/professoras monitores/monitoras a formação contínua, sendo comum a existência de dificuldades na adaptação desse método diferenciado de ensino, onde os mesmos desempenham funções diferenciadas das conhecidas nas escolas que organizam seu ano letivo por meio de bimestres e semestres.

5. Considerações Finais

Pesquisar os saberes docentes dos/das professores/professoras-monitores/monitoras na Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança, foi uma experiência rica em aprendizagem, tendo em vista os diálogos travados com os teóricos que abordam a temática, assim como com os interlocutores que se disponibilizaram a colaborar com o estudo, apresentando aspectos relevantes de seus saberes que fizeram entender particularidades vivenciadas por estes profissionais.

A pesquisa de campo permitiu a narrativa de 07 (sete) professores/professoras monitores/monitoras, o que possibilitou o conhecimento de particularidades da Casa Familiar pesquisada, bem como a vivência dos sujeitos acerca dos saberes investigados.

Foi possível evidenciar que os sujeitos interlocutores são possuidores de saberes do conhecimento, da experiência e pedagógicos e atuam como professores/professoras-monitores/monitoras que valorizam e respeitam as especificidades da educação do campo, pois mesmo sem os sujeitos conhecerem a pedagogia da alternância e sendo oriundos da cidade demonstram compromisso com as vivências dos alunos e respeitam as histórias de vida dos discentes, gerando valorização e respeito pelas especificidades camponesas.

Sobre os saberes investigados foi evidenciado a presença de uma professora-monitora sem curso superior e que a formação inicial possibilitou aos docentes a aquisição de saberes que influenciam diretamente o modo como desenvolvem suas atividades em sala de aula, sendo a formação continuada vista como relevante e identificada como uma necessidade da equipe. Percebeu-se, ainda, que todos os interlocutores afirmaram a reflexão provocada pelas vivências que permitem a aquisição de saberes.

Diante disto, conclui-se que esta pesquisa trouxe reflexões sobre a educação do campo e os saberes docentes, abrindo possibilidades para que outros pesquisadores se interessem pela temática e elaborem estudos futuros sobre a Pedagogia da Alternância, bem como outros aspectos da educação do campo.

Entrevistas

Anacleto Sales Amorim. Entrevista concedida a pesquisadora A. Rodrigues. São João do Sóter/MA.

Amorim, A. S. (2019, outubro). Entrevista: Anacleto Sales Amorim. Entrevista concedida a pesquisadora A. Rodrigues. São João do Sóter/MA.

Carvalho, E. P. (2019, setembro). Entrevista: Eylanne Pimentel Carvalho. Entrevista concedida a pesquisadora A. Rodrigues. São João do Sóter/MA.

Carvalho, M. E. P. S. (2019, setembro). Entrevista: Maria Emilene Pereira dos Santos

Carvalho. Entrevista concedida a pesquisadora A. Rodrigues. São João do Sóter/MA.

Holanda, A. A. (2019, setembro). Entrevista: Adriana de Almeida Holanda. Entrevista concedida a pesquisadora A. Rodrigues. São João do Sóter/MA.

Silva, E. M. (2019, setembro). Entrevista: Edson Mendes da Silva. Entrevista concedida a pesquisadora A. Rodrigues. São João do Sóter/MA.

Silva, F. C. (2019, setembro). Entrevista: Frankilson Carvalho da Silva. Entrevista concedida a pesquisadora A. Rodrigues. São João do Sóter/MA.

Silva, J. A. I. (2019, outubro). Entrevista: José Augusto Inácio Silva. Entrevista concedida a pesquisadora A. Rodrigues. São João do Sóter/MA.

Referências

Bauer, M., & Gaskell, G. (2008). Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: Bauer, M., & Gaskell, G. (Coord.), *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 17-63. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Caldart, R. S. (2000). *Educação em movimento: formação de educadores e educadoras no MST*. Petrópolis: Vozes.

Farias, M., & Sarah; M. A. P. (2019). *Concepções de produtos educacionais para um mestrado profissional*. Manaus: Instituto Federal do Amazonas.

Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gimonet, J. C. (2007). *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS* (T. Burghgrave, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, Paris.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo Demográfico Maranhão*. Maranhão: Autor. Recuperado de: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_maranhao.pdf.

Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. (2016). *Plano de ação mais IDH: diagnóstico avançado*. Maranhão: Autor. Recuperado de: <http://imesc.ma.gov.br/atlas/Home/diagnostico>.

Jovchelovitch, S. & Bauer, M. (2008). Entrevista narrativa. In: Bauer, M., & Gaskell, G. (Coord), *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 90-113 Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.

Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm.

Nunes, C. P. (2016). *A identidade docente de bacharéis da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. Teresina: Garcia.

Oliveira, M. R. S. & Silva, F. R. (2015, 10 outubro) *Educação em Pauta 98*. [Arquivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=voQwohtYEng&t=0s&list=PLljdEMlYff9wXoYqXiFvi>

Pimenta, S. G. (2005). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

Sousa, A. P. F. (2014). *Práticas pedagógicas em alternâncias: contribuição ao estudo do trabalho docente na Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Viçosa, Espírito Santo, ES, Brasil.

Soffner, R. (2014). *Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: CNE/UNESCO*. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/projeto-cneunesco>.

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Anny Camila Lima Rodrigues – 50%

Odaléia Alves da Costa – 50%