

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS  
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS  
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

**LECIANE DE SOUZA CONCEIÇÃO**

**DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO À DOCÊNCIA NA ESCOLA DO  
CAMPO**

**PARINTINS-AM**

**2023**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS**  
**CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS**  
**LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

**LECIANE DE SOUZA CONCEIÇÃO**

**DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO À DOCÊNCIA NA ESCOLA DO  
CAMPO**

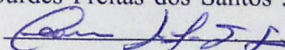
Artigo Científico apresentado ao Curso de Geografia do CESP/UEA, como requisito para a obtenção do Título de Licenciada em Geografia, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Lourdes F. dos Santos Jacaúna

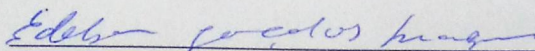
**PARINTINS-AM**  
**2023**



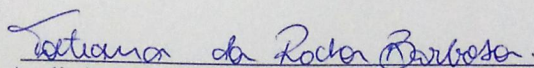
GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS-UEA  
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS-CESF  
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA CURSO LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Ata defesa do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Amazonas, realizado no dia 08 de abril de 2023.

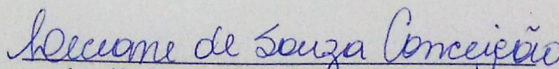
Aos oito dias do mês de abril de 2023, no Laboratório de Geografia – Bloco I (Um) do Centro de Estudos Superiores de Parintins, localizado na Estrada Odovaldo Nôvo, S/N, realizou-se a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso do aluno (a) **Leciane de Souza Conceição**, cujo tema “**Do estágio supervisionado à docência na escola do campo**”. As apresentações cumprem uma exigência do Projeto Pedagógico de Curso, para obtenção do grau de **Licenciado (a) em Geografia**. A Presidente deu início à sessão e informou sobre os procedimentos do exame de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Depois da apresentação, palavra foi facultada ao aluno(a) para apresentar uma síntese do seu estudo e, em seguida, foi arguida pelos membros avaliadores. Após a apresentação e arguição pelos membros da Banca avaliadora, esta se reuniu e considerou o(a) aluno(a) **APROVADO**. A sessão foi encerrada. Eu, Carmen Lourdes Freitas dos Santos Jacaúna, secretariei e lavrei a presente Ata que vai assinada por mim  e pelos demais membros da banca avaliadora.



Avaliador: Professor MSc. Edelson Gonçalves Marques



Avaliadora: Professor Dra. Tatiana da Rocha Barbosa



Acadêmica: Leciane de Souza Conceição

# DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO À DOCÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO

Leciane de Souza Conceição<sup>1</sup>  
Carmen Lourdes F. dos Santos Jacaúna<sup>2</sup>

## RESUMO

Esta pesquisa teve como intuito conhecer em que medida o Estágio Supervisionado contribui para a construção dos saberes docentes de professores de Geografia das escolas localizadas na zona rural do município de Parintins/AM. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1) Conhecer como se dá as orientações, experiências e práticas pedagógicas no Estágio Supervisionado de Geografia do CESP/UEA; 2) Identificar as contribuições do Estágio Supervisionado na formação do professor de Geografia; e 3) Elencar as dificuldades no exercício do docente nas escolas do campo. Metodologicamente esta investigação seguiu os aportes de uma pesquisa qualitativa, com abordagem dialética. Enquanto estratégia de pesquisa foi empregado o Estudo de Caso, abrangendo como sujeitos pesquisados 06 (seis) professores de geografia das escolas municipais São Francisco, Campos Moreira, São Sebastião, Alberto Kimura Filho, localizadas na zona rural do município de Parintins/AM. Como instrumentos de coleta de dados, foi realizada uma observação participante *in loco* onde a pesquisa foi desenvolvida. Em seguida, foi aplicado uma entrevista semiestruturada para os sujeitos participantes. Os resultados revelam que as orientações, experiências e práticas pedagógicas no Estágio Supervisionado de Geografia do CESP/UEA são satisfatórias, mas há a necessidade de uma formação continuada capaz de atender as peculiaridades das escolas do campo, para com isso, minimizar as dificuldades enfrentadas pelos professores pesquisados.

**Palavras-chave:** Formação de professor; Estágio supervisionado; Escolas do campo.

## ABSTRACT

The general objective of this research was to find out to what extent the Supervised Internship contributed to the construction of teaching knowledge of Geography teachers in rural schools. Accordingly, the following specific objectives were outlined: 1) To know how the guidelines, experiences and pedagogical practices are given in the Supervised Internship of Geography at CESP/UEA (PPC of the Course); 2) Identify the contributions of the Supervised Internship in the formation of the Geography teacher; and 3) List the difficulties in teaching in rural schools. Methodologically, this investigation followed the contributions of a qualitative research, with a dialectical approach. As a research strategy, the Case Study was used, covering the municipal schools São Francisco, Campos Moreira, São Sebastião, Alberto Kimura Filho, located in the rural area of the municipality of Parintins/AM. The subjects interviewed were 06 (six) teachers. As data collection instruments, a participant observation was initially carried out *in loco* at the school where the research was developed. Then, a semi-structured interview (containing 05 questions) was applied with the participating subjects. The results reveal that rural schools in Parintins generally do not have adequate teaching resources, such as books, teaching materials,

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA/CESP).  
Email: [ldsc.geo18@uea.edu.br](mailto:ldsc.geo18@uea.edu.br)

<sup>2</sup> Profa. Dra. da Universidade do Estado do Amazonas (UEA)/Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP).  
Email: [carmen.lfsj@gmail.com](mailto:carmen.lfsj@gmail.com)

technology, among others. This can hinder the development of more dynamic and interesting classes, which can negatively impact the students' learning process. In addition, schools are usually built in rural areas and often have precarious structures. Teachers may face difficulties in adapting to these conditions, such as lack of basic infrastructure, such as electricity, drinking water and sanitation.

**Keywords:** Teacher training; Supervised internship; Countryside schools.

## INTRODUÇÃO

No contexto do mundo contemporâneo, a sociedade vivencia situações ambientais e geográficas que se manifestam como circunstâncias cada vez mais complexas, de difícil compreensão para a maioria das pessoas. Quando se trata do meio rural essa complexidade se dá de forma mais profunda, evidenciando as contradições entre os grupos sociais locais, determinando modos de vida que para muitos olhares podem ser vistos como atrasados ou arcaicos o que propicia um pré-julgamento sobre a produção do conhecimento desses lugares. Quando se trata de escolas localizadas em áreas rurais, esses pré-julgamentos são mais gritantes como se essas escolas por causa de sua infraestrutura, escassez de materiais e a formação pela qual os professores passaram, não desenvolvesse um trabalho significativo na aprendizagem dos estudantes. A grosso modo, esses pré-julgamentos nem sempre refletem a importância do trabalho desenvolvido nesses espaços.

A escola, enquanto instituição de construção do saber precisa ter o compromisso de desenvolver um trabalho que priorize a construção do conhecimento baseado em Geografias, em que o sujeito vivencia e escreve no espaço e, por ele é escrito em sua subjetividade, pela leitura e apreensão do mundo que se realiza cotidianamente só assim será possível a utilização das potencialidades físicas e culturais locais para promover um ensino baseado nessas potencialidades, tornando os sujeitos protagonistas de seu próprio conhecimento.

Um motivo de preocupação nesse sentido é questionar a tarefa que a instituição escolar cumpre e que deixam lacunas em seu trabalho. Tradicionalmente, a escola rural tem se dedicado a ensinar a ler, escrever e aprender as quatro operações matemáticas básicas. Trata-se de um trabalho pedagógico apegado à transmissão de conteúdo, distante dos avanços teóricos e metodológicos dos avanços da educação, da pedagogia, da didática e das diversas disciplinas que estruturam o desenho curricular.

Dessa forma, faz-se necessário no campo da educação a implementação de planos e projetos curriculares, onde o ensino de geografia se destaca como uma opção para promover a identidade das escolas localizadas no meio rural, estimulando o afeto pelo lugar. Porém, para

que isso ocorra, é necessário que no processo formativo dos professores, essa realidade seja contemplada do modo a oferecer-lhes subsídio para um trabalho que atenda essa realidade.

Diante do exposto, esta pesquisa justificou-se pela necessidade de conhecer em que medida o Estágio Supervisionado contribuiu para a construção dos saberes docentes de professores de Geografia das escolas localizadas na zona rural do município de Parintins/AM. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1) Conhecer como se dá as orientações, experiências e práticas pedagógicas no Estágio Supervisionado de Geografia do CESP/UEA (PPC do Curso); 2) Identificar as contribuições do Estágio Supervisionado na formação do professor de Geografia; e 3) Elencar as dificuldades no exercício do docente nas escolas do campo.

Metodologicamente, optou-se por uma pesquisa qualitativa, por compreendermos que a fala dos sujeitos dará as respostas que precisamos nesse estudo. Os sujeitos investigados foram 06 professores. A dialética foi a abordagem metodológica que traçou o percurso desse estudo, onde as narrativas obtidas na entrevista semiestruturada foi o elemento central para as análises dos resultados. Para além dessas ações, e com o objetivo de vivenciar de perto a realidade das escolas do campo, fez-se necessário visitas a algumas dessas escolas, além de participar de rodas de conversa com o Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire (FOPINECAF), que já desenvolvem um trabalho com a comunidade escolar das escolas do campo no município de Parintins/AM, com o objetivo de conhecer melhor o trabalho e estudos desenvolvidos por esse Fórum, o que foi imprescindível para contribuir com as reflexões e análise dos resultados obtido nesse trabalho.

## **2. A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

Buscamos nesse estudo, compreender como os professores de Geografia formados nos cursos de Licenciatura pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e, professores de escolas localizadas na zona rural do município de Parintins, a partir das experiências da docência no estágio supervisionado se prepararam para exercer seu papel de educadores geográficos nas escolas do campo.

Segundo Projeto Político de Curso (PPC) do curso de Licenciatura em Geografia, modalidade regular, do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP), o profissional de Geografia deve ter um perfil que o capacite a compreender os elementos e processos concernentes ao espaço natural e ao espaço construído, tendo por base os fundamentos

filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia, de forma a aplicar esse conhecimento na busca do desenvolvimento social e econômico sustentável.

De acordo com esse mesmo documento, no final do curso, esse profissional deve ser capaz de transitar nas diferentes fronteiras do conhecimento geográfico, sendo capaz de qualificar o que é específico desse tipo de conhecimento, e ao mesmo tempo, deve assumir a preocupação ambiental como princípio ético de conhecimento e de ação profissional, viabilizando a formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades e deveres sociais, cujo perfil compreenda atuação ética, crítica, autônoma e criativa; autonomia intelectual; respeito à pluralidade inerente aos ambientes profissionais; atuação propositiva na busca de soluções de questões colocadas pela sociedade.

Dentre os vários componentes curriculares necessários para a formação do professor de geografia está o estágio supervisionado. Esse componente curricular é significativo nos cursos de Licenciatura e não deveriam ser realizados apenas como cumprimento da grade curricular, e sim como a oportunidade de construção individual e coletiva, com professores e alunos das “escolas, reflexões e discussões sobre as metodologias de ensinar e aprender geografia, o conhecimento do espaço escolar e as relações de produção dos sujeitos nos diferentes momentos do calendário letivo: planejamentos, reuniões, conselhos de classe” (PASSINI, 2007, p.27).

Sendo assim, para Souza (2013) destaca que no estágio supervisionado são criadas as condições que permitem ao estagiário ter contato com as práticas docentes profissionais em locais onde estão estruturadas as condições para o exercício da profissão. Como a Escola de Educação Básica é um desses locais, ressalta-se a importância das vivências no contexto escolar para o processo de formação dos futuros professores. Nesse sentido, o estágio visa facilitar o diálogo entre sujeitos (professores, estagiários, alunos, comunidade) e instituições (escola e universidade).

As atividades de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Geografia do CESP/UEA, iniciam no 6º (sexto) período do curso, conforme preconiza a Resolução CNE/CP 1, de 18.02.2002, em seu art.13, § 3º, objetivando a integralização da teoria com a prática. O Estágio Curricular do Curso de Geografia, para atendimento da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, é desenvolvido em 420 (quatrocentas e vinte) horas, sendo assim distribuídas e apresentadas no quadro 1.

#### **Quadro 1:** Carga horária do Estágio Supervisionado CESP/UEA

Estágio	Período	CH	Créditos	Nível de Ensino
I	6º período	210	7.0.7	6º ao 9º ano
II	7º período	210	7.0.7	Ensino Médio

**Fonte:** PPC do Curso de Licenciatura em Geografia CESP/UEA

Durante o estágio, os alunos realizam atividades na universidade, que incluem encontros entre a turma e a professora coordenadora para leitura, discussão de textos e troca de experiências, nas escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, onde são realizadas atividades exploratórias, por meio de encontros com professores, coordenadores e funcionários da escola, leitura e interpretação do Plano Político-Pedagógico (PPP) e do regulamento escolar. Além dessas atividades, o professor desse componente curricular orienta os estagiários na elaboração do planejamento, metodologias, construção do material didático e orientação da regência.

Todas essas atividades são registradas e apresentadas por meio de um relatório de estágio que é entregue como uma avaliação parcial da disciplina. Por fim, cabe destacar que o estágio supervisionado possibilita a compreensão das relações intensas e complexas dentro da escola e com a orientação do professor, o que possibilita a exploração da realidade (MACIEL, 2012).

Para além do exposto, quando se trata do estágio curricular de geografia do CESP/UEA, este é realizado em escolas municipais e estaduais do ensino básico na cidade de Parintins, as quais possuem uma infraestrutura adequada, com salas de aula climatizadas, com biblioteca, laboratório de informática, refeitório, quadra esportiva, etc. Porém, geralmente o primeiro emprego desses acadêmicos será uma escola localizada na zona rural da cidade que nem sempre terá toda essa infraestrutura, exigindo do professor um maior empenho para a realização de seu trabalho e a construção de seu saber docente.

A definição do que constitui os saberes docentes, só ocorreu a partir da “compreensão da genealogia das atividades docentes”, que corresponde a um conjunto de saberes mobilizados pelos professores no âmbito de sua formação e de seu trabalho docente, que se contraponha a visão fabril dos saberes, que dá ênfase a uma “competência técnica e pedagógica que prioriza a transmissão do saber elaborado por outros grupos” (TARDIF, 2013, p. 35).

Dessa forma, há de se refletir sobre essa formação de forma mais ampla, pois apesar de ser oportunizado conhecer as peculiaridades de uma escola do campo por meio de discussões, textos e relatos de experiência, o professor só passa a conhecê-la ao vivenciar e

refletir sobre essa realidade, e ao ser estimulado pela Secretaria de Educação Municipal a participar de cursos e oficinas promovidas para esse fim.

Assim sendo, as reflexões sobre a formação do professor de geografia para atuar nas escolas localizadas na zona rural do município “alimentam a perspectiva interpretativa da Geografia escolar como campo de investigação dos saberes, dos conhecimentos, da cultura escolar em sua totalidade” (AMORIM, 2012). Portanto, a formação dos futuros professores penetra numa dimensão que transita entre a teoria e a prática, enquanto as experiências empíricas vividas na escola do campo são objeto de reflexão e intercâmbio.

## **2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE LUTAS E CONQUISTAS**

A história da legislação brasileira sobre a educação do campo é marcada por lutas e desafios ao longo dos tempos e, a primeira vez que vimos mencionada a educação para essa população foi na Constituição Federal de 1934 e, ainda assim, sempre referida como “educação rural”. Conforme salienta Freitas (2001, p.36):

A trajetória da Educação Rural, no Brasil, inicia-se na década de 1930 do século 20, paralelamente ao início da industrialização, que gerou um processo de intenso êxodo rural e crescente urbanização da população. Nasce marcada pelo discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimo de atraso, aos novos padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente. Desde então, foram inúmeras as propostas educativas de cunho formal e informal para o meio rural. Tais experiências, porém, sempre foram fragmentadas, algumas vezes sobrepostas, respondendo a interesses conflitantes, tendo papel secundário nas políticas de educação.

Inicialmente chamada nos documentos oficiais de “educação rural” foi-lhe atribuído pelos poderes governamentais, um caráter discriminatório e de menor qualidade, apresentada exclusivamente como forma de evitar o êxodo rural provocado pela urbanização do país, na década de 30 e, principalmente, como estratégia de manutenção da população camponesa no campo, por meio da educação, a fim de atender às demandas da produção, conter o movimento migratório e elevar a produtividade (CALDART, 2004)

Datado de antes dos anos 20, o até a década de 40, em algumas regiões do Brasil, como uma tentativa de levar o homem do campo a manter-se no campo e a reforçar seus valores por meio da adaptação de programas educacionais e currículos ao contexto rural. Tudo isso, com o intuito de evitar o inchaço dos centros urbanos que não davam conta de absorver toda a

mão-de-obra advinda do êxodo rural experimentado na época, constituindo-se, portanto, uma ameaça e uma problemática aos grupos dominantes.

Outras iniciativas foram tomadas posteriormente com vistas à educação rural, com o intuito de ampliar o ensino e a preservação da cultura do homem do campo, como a realização de vários seminários, palestras e debates e, mais tarde, em 1937, a criação da Sociedade Brasileira da Educação Rural.

Os precursores do Movimento pela Educação do Campo (MEC), que contribuiu significativamente para a concepção da Educação do Campo, contrapondo-se ao modelo de educação rural presente nos documentos oficiais, foram os movimentos sociais ligados à reforma agrária, fundamentalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), surgido na década de 80 e formado por integrantes das pastorais da igreja Católica, seguidores da teologia da libertação, coordenada por setores progressistas da sociedade e fortemente influenciada pelas ideias de Paulo Freire e da Pedagogia do Oprimido (CALDART, 2004).

De fato, foi somente na década de 90 que esses movimentos ganharam força com aumento do número de ocupação de terras no Brasil e, por conseguinte, a crescente mobilização por uma proposta de educação que valorizasse os sujeitos dessas ocupações.

Falamos do princípio educativo, que transforma, cria e recria a realidade. É a práxis educativa da educação do campo que possibilita os processos de autonomia e desalienação do camponês e levam-no à emancipação e ao pleno usufruto de seus direitos à saúde, à terra, à educação, à cultura e à valorização dos saberes construídos no campo, sem que estes sejam tratados como ultrapassados, excêntricos e até mesmo “românticos” pela escola (ALBARADO; RUSSO; HAGE, 2022), que historicamente, tem apenas procurado se adaptar aos paradigmas de escolas urbanas, seja em seus calendários, estruturas físicas, pedagógicas, administrativas e financeiras, seja em seus currículos ou práticas pedagógicas, negando às populações do campo uma educação que lhes dê autonomia de pensamento e vá além de habilidades rudimentares de ler, escrever e efetuar algumas operações matemáticas (VASCONCELOS; ALBARADO, 2020). Em Parintins:

[...] essa questão não é diferente, pois as políticas de formação dos professores que trabalham com a Educação do Campo, atendem principalmente aos interesses da política neoliberal, causando a precarização do trabalho docente, a evasão escolar e a rotatividade frequente dos professores presenciada a cada encontro que tínhamos, pois nem todos os professores que iniciaram a pesquisa conseguiram finalizá-la, sendo necessário recomençar os trabalhos com os novos professores que se encontravam na escola, em virtude da troca de gestão pública (JACAÚNA, 2020, p. 34).

Sobre esse tema, o campo nos remete a esses sujeitos camponeses com sua cultura, sua vivência e seu trabalho, que lutam coletivamente contra as precárias condições de trabalho temporário oferecido nos grandes latifúndios de produção agrícola, onde a lógica da produção capitalista estabelece as condições de vida e de sobrevivência de homens, mulheres que ali vivem. É o campo da luta social, do Movimento Sem Terra-MST, de sujeitos que se constituem por meio do trabalho na terra. É o campo que “produziu a Educação do campo” (CALDART, 2008).

Como já mencionado, a concepção de Educação do Campo repousa no leito teórico da compreensão do trabalho em sua dimensão pedagógica. Trabalho não somente como fator de subsistência e produtor de bens materiais e, no caso, a produção agrícola, mas também e, principalmente, como produtor de bens imateriais, de cultura, de conhecimentos e modos de vida. Trabalho como fator de transformação e ressignificação do próprio homem.

Esse conceito, está intrinsecamente relacionado ao princípio educativo do trabalho, que constitui-se como processo de humanização do homem, “o ser humano não nasce humano, ele faz-se humano”, num processo dinâmico e contínuo em que, à medida que em sua relação com a natureza, produz bens materiais: ferramentas, instrumentos, artefatos tecnológicos e bens imateriais ou simbólicos: crenças, valores, comportamentos e modos de vida, o homem cria, recria, transforma o meio social e transforma a si mesmo (DELLA FONTE, 2018, p.10-12 ).

## **2.1 As escolas do campo no município de Parintins/AM**

O município de Parintins, no estado do Amazonas, segundo o Instituto Brasileiro em Geografia e Estatística (IBGE), tem uma extensão territorial 5.956,047 km<sup>2</sup>, e uma população de 116.439 habitantes, na estimativa do censo de 2022. As comunidades rurais que fazem parte desse município desenvolvem importantes atividades para a economia local, mas também enfrentam desafios em termos de acesso a serviços e infraestrutura. Nesse contexto, as escolas do campo desempenham um papel crucial para a educação dessas comunidades, contribuindo com a formação de pessoas capazes de refletir sobre a realidade desse espaço.

Conforme Prata e Silva (2022), as escolas do campo em Parintins são voltadas para atender às necessidades dos alunos que vivem em áreas rurais. Elas oferecem um currículo adaptado às realidades locais, com atividades que valorizam o conhecimento e as práticas tradicionais da região. Além disso, as escolas do campo buscam integrar a comunidade ao processo educacional, envolvendo os pais e outros membros da comunidade em atividades escolares.

Uma das principais características das escolas do campo em Parintins, segundo Azevedo e Pontes (2019), é a sua adaptação às especificidades do ambiente rural. Elas utilizam recursos naturais para complementar o aprendizado dos alunos, como visitas a áreas preservadas e atividades de cultivo e produção de alimentos. A intenção é criar um ambiente educacional que respeite a cultura e o modo de vida dos moradores do campo.

Outra questão importante sobre a formação de professores para o trabalho nas escolas do campo também vai de encontro com o pensamento de Tardif (2013), o autor evidencia que o saber dos professores é social, pois é partilhado por todo um grupo de agentes e professores, que possuem uma formação comum e trabalham numa mesma organização. É necessário que esses profissionais ao partilharem dessas experiências, adquiram um olhar sensível para as especificidades da vida rural, entendendo as dinâmicas e os desafios enfrentados por essas comunidades (SOUZA, 2014).

Apesar dos avanços no ensino nas escolas do campo em Parintins, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. A falta de recursos financeiros é uma questão recorrente, que dificulta a ampliação da rede de escolas do campo e a melhoria das estruturas já existentes. Outro desafio é o acesso aos recursos tecnológicos, que podem ser limitados nas áreas rurais. No entanto, esses obstáculos não impedem que as escolas do campo continuem sendo um espaço de aprendizado e valorização da cultura local.

A realidade da educação do campo no município de Parintins, assim como em outros municípios é preocupante, especialmente quando se trata das escolas ribeirinhas. Sendo assim, as escolas da área de várzea que serviram de loco para a nossa pesquisa foram: Escola Pedro Reis pereira, na comunidade do Paraná do Espírito Santo do Meio, Escola Municipal “São Sebastião”, na comunidade de São Sebastião da Brasília, Escola Municipal “Alberto Kimura Filho”, na comunidade do Saracura. E as escolas das áreas de terra firme são: Escola Municipal “São Francisco”, na comunidade do Mato Grosso, na vila Amazônia, Escola Municipal “Fernando Carvalho”, no laguinho da Gleba da Vila Amazônia, Escola Municipal: “Campos Moreira”, no Distrito de Vila Cândido, no município de Barreirinha, na área do Ramos.

Muitas dessas escolas apresentam uma estrutura física precária, com salas de aula apertadas e mal iluminadas, sem acesso adequado a banheiros e com poucos recursos didáticos disponíveis para os alunos. Além disso, muitas escolas ribeirinhas enfrentam problemas com a falta de água e saneamento básico, o que prejudica a saúde e a higiene dos estudantes (ALMEIDA *et al.*, 2019).

O processo de ensino-aprendizagem nas escolas ribeirinhas também é afetado por essa precariedade. As aulas são frequentemente interrompidas devido a problemas com a infraestrutura ou com o transporte escolar, o que prejudica o ritmo de aprendizado dos alunos. Muitos professores têm dificuldade em manter a motivação dos alunos em um ambiente de ensino tão limitado, o que pode resultar em altos índices de evasão escolar (SOUZA, 2014).

Outro desafio enfrentado pelas escolas ribeirinhas é a condição do transporte escolar. Muitos alunos têm que percorrer longas distâncias para chegar à escola, muitas vezes enfrentando condições precárias em barcos e canoas, sem qualquer tipo de segurança. Essa situação pode colocar a vida dos alunos em risco e desestimular a frequência escolar, uma vez que muitos pais optam por manter seus filhos em casa por questões de segurança.

ALMEIDA *et al.* (2019) apontam que a precariedade da educação do campo no município de Parintins revela a necessidade de investimentos em políticas públicas que visem melhorar as condições de ensino e aprendizagem nas escolas ribeirinhas. Além disso, é necessário investir em transporte escolar seguro e eficiente, a fim de garantir que os alunos possam frequentar as aulas com regularidade e segurança.

Em síntese, as escolas do campo em Parintins são um exemplo de como a educação pode ser adaptada às realidades locais, valorizando a cultura e o modo de vida das comunidades rurais. Mesmo com todas as dificuldades apresentadas, essas escolas desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão social e no desenvolvimento sustentável do município, e devem continuar sendo valorizadas e apoiadas pelas autoridades locais e pela sociedade em geral.

### **3. ABORDAGEM METODOLÓGICA**

Esta investigação seguiu os aportes de uma pesquisa qualitativa, a qual “preocupa-se em entender os fenômenos a partir dos símbolos ou significados atribuídos a eles” (GUERRA, 2014, p. 13). Ela é muito importante na pesquisa educacional, pois aborda as questões de pesquisa “como” e “por que” e permite uma compreensão mais profunda de experiências, fenômenos e contexto sob o ponto de vista dos sujeitos investigados.

A abordagem dialética foi o fio condutor da investigação por entender que esta trata-se de um método de pensamento lógico que procura explicar e compreender a realidade através do estudo do conflito entre ideias, teorias e princípios. O método dialético parte de um princípio básico: as ideias sofrem transformações ao longo do tempo e o entendimento da realidade é alcançado através da análise das relações entre as ideias. Por meio de um processo de

investigação, argumentação e análise, o método dialético busca compreender o conflito entre ideias e chegar a uma solução para o problema (GIL, 2010). Ele também incentiva a crítica e a mudança, pois acredita que a realidade é dinâmica e que é necessário constantemente avaliar e questionar as situações para que se possa chegar a novas conclusões.

Como estratégia de pesquisa foi empregado o Estudo de Caso, o qual consiste no estudo profundo e “exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados” (GIL, 2010, p. 54). Os estudos de caso capturam uma variedade de perspectivas, em oposição à visão única de um indivíduo que se obtém com uma resposta de pesquisa ou entrevista.

As escolas municipais São Francisco, Campos Moreira, São Sebastião, Alberto Kimura Filho, localizadas na zona rural do município de Parintins/AM e que seguem os pressupostos da Educação do Campo configuraram-se como contexto da pesquisa e, os 06 (seis) professores, os sujeitos partícipes desse estudo.

Muitos desses professores têm formação profissional em cursos de Licenciatura a exemplo do curso de Licenciatura do CESP/UEA e desenvolveram o estágio supervisionado em escolas na cidade, uma realidade distante das escolas onde estão atuando.

Quando os alunos-professores entram nos espaços educativos durante o período de estágio, percebem um grande encontro de interesses e diferentes realidades. Por um lado, a realidade que atinge a maioria das escolas, o exemplo de escassez de recursos e equipamentos, elevado número de alunos por turma, disposição das salas de aula, o desinteresse dos alunos, além de outras situações adversas. Por outro lado, vivenciam a manifestação da “alegria dos começos”, cheia de esperança e vontade de fazer a diferença, de oferecer um espaço onde o ensino possa cumprir sua função social de formar sujeitos autônomos e críticos sobre seu espaço de vida.

Como instrumentos de coleta de dados, inicialmente foi realizada uma observação participante *in loco* nas escolas onde a pesquisa foi desenvolvida. Este tipo de observação “é uma das técnicas muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos” (QUEIROZ *et al.*, 2007, p. 278). Em seguida, foi aplicado uma entrevista semiestruturada (contendo 05 perguntas) com os sujeitos participantes, considerando que neste tipo de entrevista, segundo Gil (2010, p. 120), “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”.

Com o desejo de aprofundar as discussões sobre educação do campo, um dos temas desse estudo, fez-se necessário participar de um encontro com o Grupo de Estudos e pesquisa em Educação do Campo e Territorialidades Amazônicas-Grupo de pesquisa CANOA, que já desenvolvem estudos sobre esse tema e, realizam importante trabalho junto aos professores das escolas do campo do município de Parintins. Todas essas ações aliadas a estudos em livros, artigos científicos, e pesquisas na internet constituíram um arcabouço de informações necessárias para a realização da análise dos resultados que se deu com base em uma experiência de aprendizagem mais profunda e significativa dos sujeitos investigados.

#### 4. PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES INVESTIGADOS

A formação de professores na contemporaneidade tem proporcionado um debate sobre um antigo dilema acerca dos saberes docentes, nos quais são colocadas em evidência algumas limitações no processo formativo do professor que muito reflete ou limita seu trabalho em sala de aula, principalmente quando se trata da realidade em áreas rurais na Amazônia.

Para atender os objetivos propostos nesse trabalho, tendo como prerrogativa ética, cada um dos 06 professores entrevistados recebeu um codinome, sendo: Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4, Professor 5 e Professor 6, como é apresentado na tabela. Dos seis profissionais, apenas 03 possuem Licenciatura em Geografia, enquanto os demais possuem formação em outras áreas do conhecimento humano, como História, Química e Língua Portuguesa, porém com a falta de professores, os mesmos estão atuando como professores de Geografia.

**Tabela 1:** Formação Inicial dos Professores

<b>Nome</b>	<b>Formação Inicial</b>
Professor 1	Licenciatura em Química
Professor 2	Licenciatura em Geografia
Professor 3	Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa
Professor 4	Licenciatura em Geografia
Professor 5	Licenciatura em Geografia
Professor 6	Licenciatura em História

**Fonte:** Conceição (2023)

Esses professores por hora, trabalham em escolas localizadas na zona rural, com turmas multisseriadas e realizaram sua formação em cursos de Licenciatura e,

consequentemente, tiveram o primeiro contato como professor em uma sala de aula no período do estágio supervisionado.

Ao analisar a tabela, cumpre-nos a missão de analisar importância e o rigor com os quais as universidades passam com a formação de professores no que se refere aos desafios e que ainda deixam lacunas que carecem de uma reflexão com o objetivo de aprimorar essa formação. O árduo trabalho exige envolvimento e compromisso de cada um dos envolvidos no processo como a universidade, a escola, a comunidade e principalmente os acadêmicos em formação. Ainda assim, se pretendemos a mudança do mundo, das pessoas e suas atitudes, pela mudança na Educação, insistimos na tentativa de colaborar com os educandos na superação dos obstáculos. Dentre esses obstáculos destaca-se a necessidade de assumir salas multisseriadas (salas com alunos de nível de ensino diferentes) ou, ministrar disciplinas diferentes de sua área de formação. Além do fato de os professores que tem formação em outras áreas, mas trabalham na disciplina, não só pelo fato de ter falta de professor, mas sim porque são designados pelas secretarias de educação.

#### **4.1 As contribuições do Estágio Supervisionado na formação do professor de Geografia**

As recentes mudanças ocorridas na sociedade e consequentemente na educação brasileira, especialmente no âmbito das licenciaturas, provocaram o surgimento de novas demandas curriculares, promovendo a (re) formulação dos Projetos Políticos de Curso (PPC) dos cursos universitários. Uma das expressões dessas demandas “é a ampliação da carga horária pedagógica e, em específico, das horas atribuídas ao estágio nas Escolas que são ampliadas a partir das reorientações propostas” (BEZERRA, 2013, p. 42). O aumento dessa carga horária poderá contribuir com uma sobremaneira nesse processo formativo.

A fim de entender seus posicionamentos sobre essa questão, perguntou-se aos sujeitos pesquisados: *Qual a importância do estágio supervisionado I e II, para a formação do acadêmico?*

Informam que estágio supervisionado é de grande importância, pois é o primeiro contato do acadêmico com uma turma de alunos, “porém quando o professor consegue seu primeiro emprego, nas escolas rurais, é um susto ao se deparar com uma realidade diferente das escolas urbanas” (PROFESSOR 1). Esse posicionamento se complementa ao citarem que “é através do estágio é possível vivenciar como é o dia-dia do professor na sala de aula, quais são as dificuldades de aprendizagem dos alunos” (PROFESSOR 2) e ainda afirmam que, “os estágios supervisionados são importantes pela experiência quase que real do que é ser professor

na prática”. Mesmo que os estagiários e futuros professores só terão a real noção disto quando estiverem como titulares em uma sala de aula (PROFESSOR 3).

As respostas dos entrevistados revelam que o estágio desempenha um papel fundamental na conclusão dos cursos profissionalizantes. Fornece experiências diretas aos formandos em vários papéis de um professor, incluindo ensinar e desenvolver domínio sobre o assunto. Esse momento “é importante para desenvolvimento de competências e habilidades do professor, uma experiência que cada acadêmico tende a passar, essencial e obrigatório, [...] colocando a prova seus próprios limites e conhecimento com os desafios da profissão” (SANTOS; MUNIZ; SILVA, 2020, p. 142). Também oferece uma oportunidade de integrar o conhecimento teórico sobre estratégias e métodos e ajudas instrucionais para experimentar na situação da vida real. A formação que os estagiários obtiveram durante o estágio melhora os conhecimentos e competências que ajudam a tornar o seu desempenho excelente.

Conforme Pimenta e Lima (2004), esse momento procura agregar mudanças permanentes a um estagiário que melhore sua capacidade de realizar o trabalho. Pode-se dizer que o estágio é um dos processos mais difíceis e importantes na formação de educadores, pois exige que o professor estagiário coloque em prática tudo o que aprendeu durante sua trajetória profissional e garanta o aprendizado efetivo de seus alunos.

Por meio do programa de estágio curricular, o estagiário adquire mais conhecimento de ensino e aprende ou aprimora as habilidades, atitudes e valores necessários associados ao desempenho eficiente de seu trabalho, entrando em contato com “um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 29). O estágio ajuda a modificar conhecimentos e habilidades, ou seja, o que o aluno sabe, como eles trabalharão. Assim, o estágio programado é um ato de transmitir, ou melhorar, ou atualizar conhecimentos e habilidades de um aluno que eles aprendem na forma ou na teoria.

Outro ponto de interesse da pesquisa está relacionado ao *ponto de vista dos entrevistados sobre a Educação do Campo*. Suas falas expressam que a “educação do campo é riquíssima onde podemos trabalhar o conteúdo escolar e o cotidiano da comunidade” (PROFESSOR 1). Porém, ela “precisa ser mais valorizada para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento da melhor maneira possível” (PROFESSOR 2). Sabe-se que a “educação do campo tem suas disparidades em relação a zona urbana, mas também existem uma serie de aspectos positivos que podem ser usados para educação do campo” (PROFESSOR 5).

A percepção dos professores sobre a educação do campo é de que ela deve ser valorizada por permitir que os alunos tenham contato direto com a natureza e com as culturas rurais, o que contribui para o desenvolvimento de uma consciência social e ambiental.

Isso faz com que percebam também que teoria e prática passam a ser consideradas “como elementos indissociáveis da atividade docente, uma vez que, para se refletir sobre seu trabalho, [...], o professor precisa de referenciais teóricos que lhe possibilitem uma melhor compreensão e aperfeiçoamento de sua atividade educativa” (LEITE, 2008, p. 10). Porém, a valorização da educação do campo encontra desafios como a falta de infraestrutura e a falta de recursos, fatores que dificultam o acesso à educação de qualidade para os alunos dessas regiões. Além disso, ainda existem preconceitos em relação à educação do campo, o que dificulta ainda mais a implementação de projetos e programas voltados para ela.

No entanto, cabe aqui destacar a resposta do Professor 6, ao mencionar que “apesar da escola ser no campo, ainda não se aplica uma educação do campo”, se refere à constatação de que muitas escolas localizadas em áreas rurais ou remotas não estão oferecendo uma educação adequada às necessidades específicas dos alunos que vivem naquele ambiente. Essa falta de adequação resulta em um ensino que não considera as particularidades da vida no campo, bem como as práticas e saberes locais. Vale ressaltar que a escola pode ser um “lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 14).

É fundamental que a Educação do Campo seja pensada *no* e *com* o campo, ou seja, precisa ser construída coletivamente com esses sujeitos sociais historicamente constituídos no campo, a fim de garantir que os trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas famílias tenham mantidas e respeitadas as identidades e os processos de formação. Caldart (2008, p.73) chama a atenção para o fato de que:

os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório. (CALDART, 2008, p.73)

Educação do campo também é compreendida por nós, como projeto pedagógico e projeto de vida daqueles que vivem no campo. Um projeto que traga um olhar mais amplo da vida no campo, do conhecimento e da cultura ali produzidos, isto é, que seja alimento para que os povos do campo alcancem a emancipação e consigam, a partir disso, construir sua própria

história no e para o campo, sem negar-se como classe e força produtora de conhecimento e cultura, que transforma a natureza e o próprio homem em suas relações com o outro e com o meio em que vive. Educação que resgata e valoriza os saberes construídos pelos sujeitos do campo.

#### **4.2 As dificuldades enfrentadas no exercício docente nas escolas do campo**

Uma das tarefas mais árduas do professor Licenciado em Geografia é fazer com que o aluno venha a entender e se interessar pelos conteúdos geográficos e, com isso, facilitar a aprendizagem sobre a disciplina durante as aulas. Mesmo cercada dessas dificuldades, essa disciplina é uma das que podem se utilizar de abordagens metodológicas dinâmicas e, utilizar-se de diversos materiais para alcançar o objetivo de uma aula didática e interessante, o que instiga a participação dos estudantes.

Porém, a dificuldade que as escolas públicas possuem com poucos recursos para facilitar o trabalho do professor, leva o docente a buscar meios e instrumentos para enriquecer suas aulas. E quando se trata de atuar em escolas com turmas multisseriadas, essas dificuldades são bem maiores. Entende-se por escolas multisseriadas, escolas pequenas, também denominadas unidocentes visto que um único professor atende, na mesma sala e ao mesmo tempo, todas as séries juntas, em locais de difícil acesso e de baixa densidade populacional (D'AGOSTINI; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2012).

São as escolas localizadas em comunidades pequenas que possuem reduzido número de crianças em idade escolar (VENDRAMINI, 2007). Estas escolas são também denominadas de escolas isoladas, em face das grandes distâncias existentes entre as pequenas comunidades rurais e as sedes municipais (HAGE, 2011a). Quanto à organização curricular dessas escolas, os componentes curriculares são agrupados por Blocos de Disciplinas, obedecendo a carga horária de cada Componente Curricular aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, as horas letivas e os dias letivos exigidos na Lei 9.394/96. Assim, cada professor atende a estudantes de séries diferentes, por bloco de disciplinas, com áreas de conhecimento afins; uma condição como forma de impedir e/ou mesmo frear o fechamento das escolas, especialmente as multisseriadas deixando muitas crianças e jovens sem direito a educação (SILVA, 2017).

Tendo como base questões sobre a formação de professores para atuar nas escolas localizadas na zona rural, perguntou-se aos professores sobre *quais as dificuldades encontradas no exercício da profissão* como: participação nas reuniões e encontros pedagógicos internos da escola, auxílio na elaboração de planejamento, seleção dos conteúdos

curriculares contextualizados com o campo, bem como sobre a avaliação de aprendizagem dos estudantes. Os Professores 1, 2 e 3 responderam que ‘sim’, que são orientados sobre essas questões em encontros promovidos pela SEMED, enquanto os Professores 4, 5 e 6 responderam que ‘não’, eles tem encontrado dificuldades e que organizam seu trabalho pautados em erros e acertos, e com isso vão descobrindo a melhor forma para desenvolvê-lo. Apesar do desacordo entre as respostas, os professores entendem que é possível desempenhar um trabalho voltado para a realidade dos alunos. Trabalho este que envolve família e sociedade rural em prol de uma educação trabalhada de acordo com a realidade dos alunos que vivem no campo, e que beneficie o trabalhando que é realizado no campo (HAGE, 2011a).

Nesse mesmo íterim, foi perguntado sobre *quais políticas de formação de professores são necessárias para garantir uma educação de qualidade para as escolas do campo*. Pela diversidade de respostas com conteúdo significativos, optou-se em apresentá-las no quadro 1 para melhor compreensão do leitor.

**Quadro 1:** Sobre políticas de formação de professor

PROFESSORES	RESPOSTAS
Professor 1	<i>“políticas que priorize a educação no campo, com escolas adequadas para que o aluno consiga ter um bom aprendizado, pois o professor do campo se adequa com o que as escolas oferecem”</i>
Professor 2	<i>“precisa estar sempre atualizado e usar novas metodologias para facilitar o processo de ensino aprendizagem”</i>
Professor 3	<i>“o reconhecimento do direito dos povos do campo à educação, investimentos com políticas públicas, formação continuada aos professores do campo”</i>
Professor 4	<i>“formações continuadas, valorização profissional, infraestrutura adequada para realização de aulas mais dinâmicas e participativas”</i>
Professor 5	<i>“ações que contemple a realidade de cada local, levando em conta suas particularidades”</i>
Professor 6	<i>“cada vez mais os professores devem continuar de especializando em suas áreas, nas áreas da educação do campo, mas isso requer que haja uma política que ampare esses professores nesta continuação. Como se sabe, há professores que vão para comunidades muito distantes e só retornam à Parintins para receber seus salários, não tendo a oportunidade de continuar se especializando, melhorando seus currículos e conseqüentemente a educação do campo”.</i>

**Fonte:** Conceição (2023)

Seus posicionamentos seguem sempre no sentido da necessidade de uma formação continuada, em serviço, ou seja, que os programas de governo pensados para a formação do professor para atuar em escolas localizadas nas áreas rurais, a exemplo das escolas municipais São Francisco, Campos Moreira, São Sebastião e Alberto Kimura Filho, localizadas na zona rural do município de Parintins/AM, onde essa pesquisa foi realizada, estejam presentes ao longo do período do desenvolvimento do trabalho desses professores, no sentido de receberem orientações e acompanhamentos frequente, tal qual acontecem com os professores das escolas

da cidade. De fato, o que se tem visto são treinamentos realizados pela SEMED, principalmente no início dos anos letivos, além das visitas técnicas realizadas pela equipe pedagógica a essas escolas. Além disso, as universidades tem oferecido cursos de Especialização em Educação do Campo quase sempre com aulas realizadas nos finais de semana e que permitem a participação desses profissionais.

Sobre a existência de programas de governo para alcançar esse fim, Silva (2017) apresenta as Políticas de Formação de Professores da Educação que já foram realizados em territórios do campo em Parintins/AM.

- Programa Especial de Formação Docente – Rede Pública – PEFD/RP
- Projeto de Formação de Professores para o Ensino Fundamental em Áreas de Reforma Agrária de Roraima e Amazonas – PRONERA
- Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO
- Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação – PROFORMAR
- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR

Todos esses programas e ações, contribuem com o trabalho do professor no que tange ao desenvolvimento de habilidades para o desenvolvimento de planejamento e a avaliação de conteúdos curriculares contextualizados com a educação do campo, que são essenciais para o sucesso dos projetos pedagógicos. Além disso, torna-se vital para alcançar esses objetivos que os professores recebam treinamento específico para contextualizar os conteúdos de uma forma que seja relevante para os alunos de acordo com seus próprios contextos.

É necessário considerar que o objetivo final de todo esse trabalho é o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, enfatizando o desenvolvimento das habilidades epistêmicas e comunicativas em relação às questões prioritárias para o campo, como se fossem eles defensores de direitos desses espaços, além da efetiva compreensão de conceitos científicos, necessários para “desenvolver processos mentais pelos quais se chega aos conceitos, transformando-os em ferramentas para fazer generalizações conceituais e aplicá-las a problemas específicos” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 332). Resignificando a proposta pedagógica do ensino-aprendizagem de modo para aperfeiçoar docentes em função de uma mentoria didática.

Quando inquiridos sobre *quais as limitações de infraestrutura das escolas onde trabalham e que possam comprometer a aprendizagem dos estudantes*, suas respostas apresentadas no quadro 2 informam:

**Quadro 2:** Parecer dos professores quanto a infraestrutura escolar

PROFESSORES	RESPOSTAS
Professor 1	<i>“uma vez que a escola é de madeira e não é climatizada, ficando portas e janelas abertas, recebendo interferência sonora e visual, que tiram atenção dos alunos”</i>
Professor 2	<i>“a escola em que trabalho é preparada para receber todos os alunos possui sala para todas as séries tanto de 1º ao 5º e 6º ao 9º, do 1º ao 5º ano pela manhã e do 6º ao 9º à tarde”</i> ,
Professor 3	<i>“trabalho na primeira escola de várzea feita toda em alvenaria e que acompanha os padrões da área urbana”</i> .
Professor 4	<i>“a escola possui alguns problemas na estrutura, porém não interferem, a sala de aula, pode ser em qualquer local da área da escola, depende de cada professor usar seus recursos, metodologia e criatividade”</i>
Professor 5	<i>“apenas as questões de infraestrutura”</i>
Professor 6	<i>“no caso de grupos, com dois professores diferentes em uma só sala, trabalhando disciplinas distintas, é necessário haver salas individuais para acomodar cada turma”</i>

**Fonte:** Conceição (2023)

A estrutura física de uma escola e conseqüentemente de sala de aula deve ser pensada de modo a proporcionar maior conforto, bem-estar e comodidade e, ao mesmo tempo, atender às necessidades de ensino-aprendizagem específicas de cada turma. Entre as possíveis medidas que podem ser adotadas estão: adequação da temperatura sempre alta nas regiões amazônicas; adequada iluminação; ambiente organizado com carteiras dispostas de modo que os estudantes possam visualizar o professor; armário para os materiais de uso cotidiano (livros, mapas, globos, projetor multimídia, computador e outros materiais); espaço suficiente para a circulação do professor; recursos audiovisuais para aplicação de trabalhos práticos e muitos outros.

É importante também que a estrutura possibilite acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, oferecendo maior possibilidade de desenvolvimento de habilidades relacionais, bem como diversificando as metodologias de ensino.

Em suma, para além da estrutura física, outros fatores são fundamentais para o bom funcionamento de qualquer sala de aula multisseriada, pois somente com a conjugação adequada de meios materiais, procedimentos pedagógicos, respeito e valorização dos alunos e envolvimento dos pais, será possível obter sucesso na implementação do ensino-aprendizado eficiente em turmas multisseriadas, e para que isso ocorra, tem-se como ponto de partida o processo formativo e o acompanhamento pedagógico do trabalho do professor.

Com a ajuda deste componente curricular, eles desenvolveram uma compreensão do papel e das responsabilidades dos professores profissionais. Também os ajuda a compreender diferentes aspectos do programa escolar e a melhorar suas habilidades e habilidades na profissão docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise acima e a interpretação dos dados indicam que o programa de estágio é uma forma significativa de treinar os professores em formação sobre o trabalho real. Dá-lhes a oportunidade de integrar teoria e prática, planejar e ministrar aulas de forma adequada, analisar criticamente os seus próprios estilos de ensino e os dos colegas e melhorar os seus desempenhos à luz do feedback dado pelos mentores e supervisores da disciplina.

Ademais, cabe ressaltar que em se tratando da realidade amazônica, principalmente de escolas localizadas em áreas de várzea, onde essas escolas são inundadas periodicamente pelas águas dos rios, é comum que as escolas sejam construída de madeira, priorizando assoalhos altos mas, em virtude do material utilizado nas construções, haverá interferência quanto a barulhos e ruídos provenientes de outros espaços o que compromete a concentração dos estudantes para a realização das atividades escolares, todavia, com um bom planejamento para essas edificações, esses problemas podem ser sanados.

Pelo exposto, é pertinente afirmar que a estrutura física das salas de aula tem influência direta no processo de ensino-aprendizagem, notadamente quando se tratam de classes de multisseriadas. Dificuldade essa que vem sendo pensada pelo poder público municipal que já está construindo em áreas de várzea do município escolas em alvenaria que oferece espaço flexível, trazendo mais autonomia para os alunos, além de proporcionar o ambiente agradável buscado pelos professores para o exercício da interdisciplinaridade, equilíbrio entre explicação e prática, e propiciar a interação docente-discente.

Com a ajuda deste componente curricular, eles desenvolveram uma compreensão do papel e das responsabilidades dos professores profissionais. Também os ajuda a compreender diferentes aspectos do programa escolar e a melhorar suas habilidades e habilidades na profissão docente.

Cumprindo o que foi estabelecido como objetivos específicos nessa pesquisa e, de acordo com o posicionamento dos sujeitos pesquisados concluímos que as orientações, experiências e práticas pedagógicas no Estágio Supervisionado de Geografia do CESP/UEA são satisfatórias mas há a necessidade de uma formação continuada capaz de atender as peculiaridades das escolas do campo, para com isso minimizar as dificuldades enfrentadas pelos professores pesquisados.

Os estágios, apesar de não contemplar diretamente a realidade das escolas localizadas nas áreas rurais do município de Parintins, este é um dos componentes que mais contribui para a formação crítica, da formação profissional de qualquer especialista. Permite que o acadêmico

experimente na prática suas habilidades na profissão escolhida e aprenda a aplicar os conhecimentos recebidos nas aulas de treinamento na atividade profissional.

Durante o estágio, todos os outros métodos e formas de formação de saberes profissionais, habilidades e poses na gestão do trabalho social são testados e preenchidos com significado. O principal objetivo de um estágio é aumentar o nível de formação profissional construindo no futuro professor habilidades necessárias para o exercício da profissão.

A prática escolar, especialmente nas primeiras semanas em uma nova escola, uma nova turma, novos grupos, com uma nova disciplina e novas formas de trabalho, é um momento único tanto para alunos quanto para professores. Isso é especialmente verdadeiro para novas turmas com muitos alunos e situações desafiadoras tanto para os alunos quanto o professor estão tentando encontrar seu caminho para o trabalho docente.

## REFERÊNCIAS

ALBARADO, Edilson da Costa; RUSSO, Dayana Viviany Silva de Souza; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Currículo e projeto político pedagógico das escolas do campo, das águas e das florestas: reflexões com as territorialidades das Amazônias Paraense e Amazonense. **Cadernos RCC#29**, v.9, n.2, 2022. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/download/1386/832>. Acessado em: 02 de novembro de 2022.

ALMEIDA, Diógenes Aparecido de *et al.* O ritmo das águas e o cotidiano das escolas ribeirinhas de Parintins, AM: educação do campo na Escola Municipal São Sebastião. **EnsinoGEO**, 2019. Disponível em: [http://www.sbgeo.org.br/assets/admin/imgCk/files/Anais%20EnsinoGEO%202019%20A4%20Completo\(2\).pdf#page=140](http://www.sbgeo.org.br/assets/admin/imgCk/files/Anais%20EnsinoGEO%202019%20A4%20Completo(2).pdf#page=140). Acessado em: 16 de fevereiro de 2023.

AMORIM, Cassiano Caon; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. Diálogos entre a Geografia Escolar e a Geografia da Infância. Juiz de Fora: no prelo, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez e Fernandes, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Caderno 2**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 14-29. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/3081/2816/> Acesso em: 15 de maio de 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Palestra sobre a educação básica e movimentos sociais. In: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação Básica e o movimento social do campo. Caderno 3**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagma (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Ana Patrícia de Souza; PONTES, Raimundo Vitor Ramos. **Educação no Campo e as Políticas Públicas Educacionais**: o problema de uma comunidade ribeirinha no município de Parintins-AM. 2019. 19 f. Artigo Científico (Especialização em Gestão Pública) – Instituto Federal do Amazonas, Parintins, Amazonas, 2019.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do Campo**: campo- políticas públicas – educação. Brasília: Incria; MDA, 2006 109 p.; 19cm -- (NEAD Especial; 10), p.67-87.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salete. [et al] (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2019.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Centro Universitário UMA, Belo Horizonte, 2014.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Escolas Rurais Multisseriadas e os desafios da Educação do Campo de qualidade na Amazônia. 2011a. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/escolas-rurais-multisseriadas-e-os-desafios-da-educao-do-campo-de-qualidade-na-amaznia-salomo-mufarrej-hage>. Acesso em: 20/07/2016.

ITELSON, I. B. Esencia del aprendizaje y bases psicológicas de la enseñanza. In: PETROVSKY, A. V. (Org.). **Psicologia evolutiva e pedagógica**. Moscú: Editorial Progreso, 2019.

JACAÚNA, Carmen Lourdes Freitas dos Santos. **Interface entre saberes da tradição e saberes docentes**: suas implicações no ensino de geociências em escolas ribeirinhas no Amazonas. 2020. 172 f. Tese (Doutorado em Ensino e História de Ciências da Terra) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2020.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A construção dos saberes docentes nas atividades de estágio nos cursos de licenciatura. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. Anais... PUC, Rio Grande do Sul, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. A integração entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico na formação de professores e a contribuição da teoria do ensino de Vasili Davidov. In: LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora**. São Paulo: Cortez, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem.** Texto digitado. Agosto de 2013.

MACIEL, E. M. **O estágio supervisionado como espaço de construção do saber ensinar.** 2012. 107p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

MENDES, Barbara Maria Macedo. **Formação de professor: reflexões sobre o aprender a ensinar.** In: 18º EPENN. Anais. Maceió, 2007.

PASSINI, Elza Yasuko. **Práticas de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado.** São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, C. M. R. B. Tão Longe Tão Perto: os entrelaces da universidade com a escola. In. SILVA, E. I.; PIRES, L. M.. (Orgs.). **Desafios da Didática de Geografia.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

PIMENTA, S. G. **Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.** São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PRATA, Bruna dos Santos; SILVA, Simone Souza. A educação do campo em Parintins nas rodas de conversa no FOPINECAF. **Educação Em Revista**, v.23, n.1, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/13028>. Acessado em: 17 de fevereiro de 2023.

QUEIROZ, Danielle Teixeira et al. Observação Participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **R. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2020779/mod\\_resource/content/1/Observa%C3%A7%C3%A3o%20Participante.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2020779/mod_resource/content/1/Observa%C3%A7%C3%A3o%20Participante.pdf). Acessado em: 10 de agosto de 2022.

SANTOS, Adriana Alves Pugas dos. **O estágio como espaço de elaboração dos saberes docente e a formação do professor.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UNESP, Presidente Prudente, 2008.

SANTOS, Valdelina Bezerra dos; MUNIZ, Simara de Sousa; SILVA, Denyse Mota da. A importância do estágio supervisionado na formação inicial docente: relato de experiência. **J Business Techn**, V.13, n.1, 2020. Disponível em: <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/488/394>. Acessado em: 16 de fevereiro de 2023.

SOUZA, Maria de Jesus Muniz de. **Educação do campo em Parintins-AM: história e memórias.** 2014. 35 f. Relatório Final (Programa Institucional de Iniciação Científica) – Universidade Federal do Amazonas, Parintins, Amazonas, 2014.

SOUZA, V. C. Desafios do estágio supervisionado na formação do professor de Geografia. In: ALBUQUERQUE, M. A. M.; FERREIRA, J. A. S. (Org.). **Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão.** João Pessoa: Mídia, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação Profissional.** 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; ALBARADO, Edilson da Costa. Educação, formação docente e territorialidades amazônicas. **Revista Espaço Acadêmico**, n.223, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/54489>. Acessado em: 02 de novembro de 2022.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. In: **Cadernos do CEDES**. v. 27, n 72. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2007.

## APÊNDICE

## **ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 1) Qual o seu entendimento sobre a educação do campo?
- 2) Quais os desafios e/ou dificuldades você enfrenta no dia-a-dia da sala de aula multisseriado?
- 3) Qual a sua formação inicial?
- 4) Você já participou de alguma formação continuada para a educação do campo?
- 5) Qual a formação específica você considera ser importante para ser educador (a) do campo?
- 6) Nas reuniões e encontros pedagógicos internos da escola, é realizado planejamento e avaliação dos conteúdos curriculares contextualizados com o campo?
- 7) Que políticas de formação de professores são necessárias para garantir uma educação de qualidade para o campo?
- 8) A escola que você trabalha possui algum tipo de problemas em sua estrutura física que dificulta o processo de ensino-aprendizagem dos alunos em classes multisseriadas?