

Trajetórias formativas dos(as) professores(as) do campo: um olhar sobre os espaços educativos

Formative trajectories of teachers in the field: a look at educational spaces

Brenda Sarmiento de Andrade

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
brendasarmiento97@gmail.com

Bruna Sarmiento de Andrade

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
brunasarmiento@gmail.com

Tatiana Souza de Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
tatiana@decamargo.com

Rita Fabiana Silveira Melo de Moraes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ritamelors@yahoo.com.br

Camila Martins Grellt

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
camilagrellt13@gmail.com

Resumo

O presente estudo é um aprofundamento desenvolvido a partir de apontamentos de outra pesquisa, cujos resultados foram apresentados no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) do ano de 2019. Tal estudo visa realização de um balanço da inserção do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul nas comunidades de abrangência, com o objetivo de (re)conhecer os territórios de atuação, a identidade, a formação inicial e continuada dos professores supervisores do estágio docente e de levantar as demandas e desafios, tendo em vista a consolidação do curso na Universidade e na comunidade.

Palavras chave: educação do campo, ensino de ciências, formação de professores.

Abstract

The present study is a deepening developed from notes of another research, the results of which were presented at the National Research Meeting in Science Education (ENPEC) in the year of 2019. This study aims to carry out a balance of the insertion of the course of Degree in Rural Education – Natural Sciences of the Federal University of Rio Grande of the South in the communities of coverage, with the objective of (re)knowing the territories of activity, the identity, the initial and continuing training of the supervisors of the teaching internship and to raise the demands and challenges, with a view to consolidating the course in the University and community.

Key words: rural education, science teaching, teacher training.

Introdução

Esse artigo faz parte da minha dissertação de Mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no entanto, esse tema faz correlação a minha formação em Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (LEdoC) da UFRGS e aos estudos do Grupo de Pesquisa: Saúde, Gênero, Sexualidade e Multiculturalismo que participo junto à minha orientadora. Com base nessas informações, enquanto ex discente do curso de LEdoC, senti a necessidade de pesquisas aprofundadas quanto à relação da formação e identidade dos(as) professores(as) supervisores(as) do estágio obrigatório do curso. Logo, este estudo tem como objetivo a criação de um panorama da formação dos(as) professores(as) supervisores(as) e dos espaços educativos escolares em que o curso atua.

Munarim (2008) descreve que é arriscado afirmar que exista um movimento lapidado da Educação do Campo no Brasil. Para o autor há um movimento nascente, de conteúdo político e pedagógico, que vem sendo construído por sujeitos relacionados com as questões agrárias, ou seja, um movimento que ainda está em construção. A LEdoC é um curso novo de graduação que vem sendo estruturado em instituições de Ensino Superior no Brasil desde 2007, com apoio do Ministério da Educação (MEC), voltados preferencialmente para educadores(as) do campo (CALDART, 2011). Ao avaliar os dez anos de caminhada das LEdoC no Brasil, Caldart (2017), enfatiza que a força da Educação do Campo se mostra pela consciência de suas raízes: vínculo com os movimentos sociais camponeses e trabalhadores do campo; relação orgânica com o trabalho no campo e na diversidade de seus sujeitos; e compromisso com determinada concepção de educação que visa à emancipação dos sujeitos.

A criação desta nova modalidade de Licenciatura, é resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais que depois de dez anos de luta, finalmente conquistam uma política de formação inicial para educadores(as) do campo, vinculada pela primeira vez ao MEC, a partir da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO (MOLINA, 2014). Nesse sentido, é necessário que a formação de educadores(as) que estão sendo preparados(as) para atuar nas escolas do campo considere que a permanência e a existência (tanto das escolas, quanto dos sujeitos) passam “pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes, do resultado das forças em disputa na construção dos distintos projetos de campo na sociedade brasileira” (MOLINA, 2014, p. 12).

A UFRGS participou deste processo, implantando a LEdoC, em 2013, com o objetivo de formar licenciados(as) para atuação na docência em Ciências da Natureza e na gestão de escolas do campo, em articulação com os espaços não escolares das comunidades, abrangendo, hoje, um total de 53 municípios da região metropolitana da de Porto Alegre-RS.

A LEdoC, da UFRGS, do campus Porto Alegre, propõe-se atender a uma nova demanda, as populações do campo, que historicamente lutam por uma educação diferenciada e de qualidade, que respeite as especificidades da vida neste contexto, de acordo com o seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC, 2013). Assim, é previsto que as disciplinas do curso ocorram de modo articulado nas diversas temáticas abordadas contemplando os conhecimentos específicos das Ciências Naturais (Química, Física e Biologia), de aspectos da Matemática e das Ciências Agrárias (PPC, 2013). Nessa perspectiva, a formação na área de Ciências da Natureza, fomenta que os conhecimentos/conteúdos sejam estudados a partir de situações reais de cada sujeito, organizadas por eixos temáticos, definidos para cada ano, e temas geradores, definidos para cada semestre.

Aspectos Metodológicos

Esse estudo é um aprofundamento desenvolvido a partir de apontamentos de outra pesquisa, cujos resultados foram apresentados no ENPEC do ano de 2019. Nesse sentido, com a implantação da LEdoC na UFRGS, desde 2013, é fundamental realizar um balanço da inserção deste nas comunidades de abrangência, com o objetivo de (re)conhecer os territórios de atuação, a identidade e a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) supervisores(as) do estágio docente e de levantar as demandas e desafios, tendo em vista a consolidação do curso na Universidade e na comunidade. Para tanto, esse estudo responderá o seguinte problema de pesquisa: Qual o panorama dos estágios de docência da LEdoC? Essa questão, por sua vez, desdobrou-se em outras, como: 1) Em que escolas, níveis e séries de ensino a LEdoC atua através dos estágios de docência? 2) Quais as trajetórias formativas e de atuação dos(as) professores(as) supervisores(as) de estágio nos espaços educativos escolares? 3) Qual a compreensão dos(as) professores(as) supervisores(as) dos estágios sobre a LEdoC? 4) Quais demandas emergem do conhecimento desta realidade? Para contribuir com essa pesquisa, será realizada uma conversa piloto exploratória com duas professoras que foram supervisoras do estágio docente de alguns educandos da LEdoC/UFRGS que, também, fazem parte do Grupo de Pesquisa: Saúde, Gênero, Sexualidade e Multiculturalismo para orientar a construção do roteiro de entrevistas da dissertação.

Resultados e Discussão

Para a elaboração dessa pesquisa foi realizada uma conversa piloto exploratória com duas professoras supervisoras do estágio docente de alguns educandos da LEdoC/UFRGS. A partir dessa conversa identificamos, além das características, trajetória de atuação, formação inicial e continuada das professoras supervisoras, foi visto, também, a necessidade de aprofundar e pensar no processo de construção da identidade do(a) licenciando(a)/futuro(a) professor(a) de LEdoC no momento do estágio docente obrigatório.

O objetivo dessa conversa piloto exploratória foi o de conhecer melhor esses(as) docentes, suas demandas e suas compreensões em torno da LEdoC e seus egressos. Vale ressaltar que as realizações das entrevistas se deram mediante a participação voluntária e após assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistadas foram nomeadas(os) como E1 e E2 para mantermos a ética e sigilo da pesquisa.

Vale ressaltar, que o curso de LEdoC/UFRGS se estrutura de forma interdisciplinar, por área de conhecimento e seguindo a Pedagogia de Alternância (MOLINA, 2017), o que, muitas vezes, através do diálogo com as professoras supervisoras foi abordado que o estágio não cumpre todas as características apontadas pelo curso, tendo em vista que são escolas rurais

com a uma realidade disciplinar e fragmentada. Nesse sentido, os saberes curriculares, disciplinares, profissionais e experienciais são saberes que estão relacionados à identidade profissional dos professores e são de natureza tanto social quanto individual, levando em consideração as condições de seu trabalho e sua existência (FISS e XAVIER, 2017). Nesse sentido, segundo Tardif (2012), a identidade e o perfil dos professores estão relacionados ao saber deles, bem como suas histórias, vivências e experiências de vida. Sobre isso, a professora E1 e E2 destacaram que:

A professora da escola durante as reuniões tentava explicar como funcionavam as aulas e falava que os planos de aula daquela forma interdisciplinar não funcionavam, isso é só para mostrar para a UFRGS, a tua professora não vai te avisar quando vier? Aí só faz essas aulas quando ela vier e não durante todo o estágio. E depois de formada tu não vai fazer mais, eu tenho certeza. A professora da escola relatava que tinha dificuldade de entender essa dinâmica da Educação do Campo. Em contraponto, tinham professores que acreditavam nessa dinâmica, achavam super legal e acreditavam que a forma que nós dávamos aula seria a forma de os alunos aprenderem mais. Isso que a escola é uma escola do campo, mas ainda assim tem múltiplos olhares sobre a forma de ensinar o conteúdo, ou seja, eles têm uma identidade de escola do campo, mas é uma identidade com o campo e não necessariamente via interdisciplinaridade. (E1)

A escola indígena é super boa, pois ela entende o que é o professor e o estagiário. E eles sabem que o estagiário está ligando as três disciplinas (Biologia, Física e Química) e como é uma aldeia indígena, o estagiário envolve mais todos os saberes que tem ali no entorno. Eles entendem super bem e gostam de trabalhar assim. Já na outra escola, os alunos têm um pouco de dificuldade, mas gostam, dizem que enxergam as coisas melhores e que conseguem entender os conteúdos não sendo tão separados. Já os colegas não entendem do que a gente sai formado e perguntam: afinal, você vai dar aula de quê? (E2)

Importante ressaltar que os estágios de docência da LEdoC/UFRGS, em consonância com o previsto no perfil de egresso do curso, preveem atuação em espaços educativos escolares articulados a espaços não escolares das comunidades. De acordo com o PPC do curso:

§1º. Conforme especificidades curriculares desta Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, descritas no respectivo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) [...], cada um dos Estágios de Docência será realizado obrigatoriamente em espaços educativos escolares e não escolares no mesmo semestre. (PPC, 2013)

Como já destacado, nosso foco, na presente pesquisa, não é realizar uma análise dos espaços educativos não escolares presentes nos estágios de docência do curso. No entanto, como a atuação nestes locais é inerente aos estágios de docência, nos interessou compreender a percepção das professoras supervisoras sobre esta necessária integração entre escola e comunidade, bem como sobre a atuação dos estagiários da LEdoC/UFRGS nestes locais. Sobre isso, a professora E1 e E2 destacaram que:

Essa estagiária já tinha sido aluna da escola, era da comunidade, então tivemos bastante experiências práticas, foi uma caminhada bem bonita, muito legal e uma experiência boa de vivenciar. Conseguimos realizar projetos interdisciplinares entre os espaços escolares e não escolares. (E1)

Na escola indígena tudo é trabalhado junto, a escola e a comunidade. Não é visto como algo separado. (E2)

Esse expressivo relato traz à tona a necessidade de estabelecer políticas de formação de professores(as) voltadas ao atendimento dessa especificidade pedagógica (JANATA e ANHAIA, 2015).

Segundo Pimenta e Lima (2006):

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional. (PIMENTA e LIMA, 2006. Grifos nossos)

Desse modo, é aconselhável que o momento do estágio de docência seja a continuidade das atividades que já vinham sendo realizadas no Tempo-Comunidade desde o início do curso, minimizando dificuldades das mais variadas ordens, como falta de conhecimento da realidade local e de identificação com as demandas da comunidade. Embora as entrevistadas acima tenham mencionado que a escola e elas próprias buscam fazer interlocuções com espaços não escolares da comunidade, citam que seus colegas de trabalho ficam sem entender as dinâmicas das aulas de seus estagiários e delas próprias. Vide:

Apesar de a escola ser uma escola do campo, eles terem uma caminhada muito bonita e de muito tempo/longa consolidada na educação do campo, tive muitos problemas com os professores entenderem as dinâmicas das aulas, pois eles queriam que as aulas fossem divididas, ou seja, esse é o período de física, esse é o período de química e esse é o de biologia. Eles não conseguiam entender uma atividade contextualizada no todo. Os professores diziam que os alunos de hoje em dia são alunos de 2 segundos, pois eles não retêm as coisas, então dessa forma que tu dá as tuas aulas eles não vão lembrar de nada mesmo. Mas os alunos adoravam e participavam. (E1)

Eu fui professora estagiária tapa furo. O meu colega que é professor de Biologia ele não entendia a Educação do Campo e até hoje não entende. Já o meu outro colega que era professor de Química e Física compreendia o curso e pedia para olhar os meus planos de aulas. Ao longo do estágio ele gostava de participar. (E2)

Em relação à rede pública de ensino, as falas das professoras entrevistadas (E1 e E2) revelam algumas particularidades, como a abertura para a recepção de estagiários e o necessário vínculo com as questões locais da comunidade. O próprio PPC incentiva que os estágios sejam realizados na rede pública de ensino, prioritariamente em escolas do campo, conforme abaixo:

Artigo 2º: §4º Os projetos de Estágio de Docência realizados nos espaços educativos escolares ocorrerão, prioritariamente, **nas Redes Públicas de Ensino** em Escolas do Campo, caracterizadas pelo Art. 15A da Resolução nº 329/2015 do Ceed-RS.

“I – Escola do campo: aquela escola situada em área rural, definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.” (PPC, 2013. Grifos nossos)

As entrevistadas E1 e E2 pontuam que:

E essa escola do campo tem muito fluxo de professores, eles não acabam ficando e isso gera uma rotatividade muito grande. Isso atrapalha muito. É uma escola grande, do Estado, tem difícil acesso, então os professores que vão trabalhar nessa escola são de outras comunidades e não conhecem as vivências daqui. (E1)

Eu não sei se porque a escola é maior e tem mais organização, porque escola grande quando tu chegas e entrega o fono e o termo, a escola tinha todo um comprometimento com aquele estudante, cuidava a hora que chegava e o professor referente que, no caso, era o professor supervisor. Eu quando fui supervisora observei bem tranquilo. Eu olhava os planos de aula dos meus estagiários e deixava livre, perguntava se queria trocar uma ideia, algum conteúdo que eu já tivesse trabalhado. (E2)

Neste sentido, consideramos fundamental o conhecimento dos locais de atuação do curso para que, a partir da identificação das demandas existentes, possam ser delimitadas as ações futuras, como o próprio processo de estabelecimento do curso permanente na UFRGS. Esses relatos nos fazem reforçar a importância e necessidade de formação inicial e continuada aos professores(as) das redes de ensino, em especial, nas escolas do campo. Devido às distâncias e dificuldades de acesso, essas escolas acabam por enfrentar falta de docentes com formação nas áreas específicas, que não conseguem cumprir a carga horária mínima se dividindo em várias escolas.

Considerações Finais

Em suma, o levantamento de dados referentes ao (re)conhecimento dos territórios de atuação, as trajetórias formativas e a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) supervisores(as) do estágio docente da LEdoC/UFRGS possibilitou um mapeamento com maior objetividade dos espaços educativos escolares em que a licenciatura já se encontra e de que forma ela está inserida.

Diante desse panorama, sentimos a necessidade de um movimento de aprofundar e pensar no processo de construção da identidade do(a) licenciando(a)/futuro(a) professor(a) da LEdoC/UFRGS no momento dos estágios docentes; formação inicial de professores(as) na área específica de Ciências da Natureza, para Ensino Fundamental e Ensino Médio que atenda às peculiaridades do campo; formação inicial e continuada de professores(as) para atuação na educação no/do campo na região metropolitana de Porto Alegre e adjacências; o aprofundamento das discussões em torno da formação e atuação por área de conhecimento, na Universidade e fora dela; e o fortalecimento das discussões em torno da interdisciplinaridade na formação inicial e continuada de professores(as), bem como na interação dos(as) estagiários(as) com os sujeitos das escolas.

Referências Bibliográficas

CALDART, R. S. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo.**/organização Roseli Salette Caldart: textos Andréa Rosana Fetzner...et al. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011. 248p: graf.

CALDART, R. Desafios de consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. **Texto de abertura do Seminário 10 anos da Licenciatura em Educação do Campo.** Planaltina, UnB, 23 a 27 de Outubro 2017.

FISS, D. M. L.; XAVIER, F. W. **Identidades Docentes e Educação Básica: as vozes dos professores.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 422-443, abr./jun. 2017.

JANATA, N.; ANHAIA, E. M. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-45783.pdf>, acesso em Julho de 2020.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo nas políticas de formação de educadores. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00587.pdf>, acesso em Julho de 2020.

MOLINA, M. C. **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar.**/Mônica Castagna Molina, org. – Brasília: MDA, 2014. 268 p. (Série NEAD Debate; 23).

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Revista do Centro de Educação.** Edição: 2008, vol. 33, nº 01.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UFRGS. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza.** 2013.