

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE NA ESCOLA MUNICIPAL UNIDADE ESCOLAR XXXIV MIRASELVA (APODI-RN).

Ana Claudia de Andrade Costa; Kyara Maria de Almeida Vieira
Universidade Federal Rural do Semi-Árido; annacosta0305@gmail.com
Universidade Federal Rural do Semi-Árido; kyara.almeida@ufersa.edu.br

Resumo

A Educação do Campo vem sendo bastante defendida pelos movimentos sociais há algumas décadas, a exemplo de um desses movimentos sociais podemos citar o Movimento dos trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra (MST), que luta por uma educação que atenda os povos do campo e que contextualize a realidade das pessoas inseridas nessas localidades. Nessa perspectiva o presente trabalho tem como objetivo investigar como está se constituindo a formação dos/as educadores/as das escolas do campo e como refletem no processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes. Para o delineamento desse estudo, nosso trajeto metodológico foi composto por: A) revisão bibliográfica no qual buscamos dialogar com autores/as que versam sobre o tema em questão como: Cunha (2005), Reis (2011), Barauna (2009); B) análise de documentos da Escola Municipal Unidade Escolar XXXIV Miraselva (Apodi-RN), como caderno de planejamento; C) pesquisa de campo com realização de entrevista semiestruturada com a única docente da escola que leciona na educação infantil em uma turma multisseriada e observações de aulas. Vale salientar que a pesquisa encontra-se em andamento, e portanto, os dados apresentados são preliminares.

Palavras chave: Educação do Campo. Formação Docente. Ensino. Aprendizagem

INTRODUÇÃO

Podemos considerar que o processo de ensino aprendizagem é algo delicado que exige uma assídua discussão e planejamento. Principalmente nas escolas do campo. Tendo em vista que esse ensino aprendizagem deve partir da realidade dos/as educandos/as. Essa realidade em questão diz respeito ao meio em que camponeses/as vivem.

Saber como se dá a formação desses/as professores/as que trabalham nessas localidades se faz necessário para podermos observar o processo de ensino e aprendizagens dos/as mesmos/as. Pois, sabemos que o acesso à educação no campo ainda é um luta regida pelos movimentos sociais do campo, sendo a educação algo que foi historicamente negado aos sujeitos que vivem e atuam nessas localidades.

Entendemos que os saberes dos homens e das mulheres do campo são múltiplos, construídos diariamente a partir do seu cotidiano, este que deve ser evidenciado no processo de formação educacional nas escolas do campo.

Nesse sentido faz-se necessário situar os/as leitores/as o histórico da educação do campo que surge em 1997 quando o MST promove o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA). O encontro contribuiu para a mobilização e união de entidades sociais instituições de ensino, em torno de reflexões sobre temáticas relacionadas ao campo. Após isso, o movimento por uma educação do campo ganha força com a criação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em 1998. A partir desta, passou-se a promover e também a gerir ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional.

De acordo com Kolling, Nery e Molina (1999 apud BARAÚNA, 2009) a I Conferência por uma Educação Básica do Campo foi realizada em 1998 na cidade de Luziânia, em Goiás, e teve como expressão maior o desejo de favorecer o debate acerca das condições de vida da população do campo. A partir das discussões da I Conferência foi criado um texto base que traça o perfil da educação a ser desenvolvida no campo, como apontamos a seguir:

[...] o propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exclusão, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999 apud BARAÚNA, 2009 p. 292)

A partir desses encontros houve a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica em Escolas do Campo, no qual pressupõe que haja de fato uma educação do campo para os povos do campo, sendo necessário que houvesse formação docente voltada aos interesses das populações do campo.

Percebe-se então que a formação docente exige do professor identificação com a proposta de educação nos moldes divulgados, e não como uma adaptação do que acontece nas escolas urbanas. De modo a atender uma formação docente que contemple a nova compreensão de educação do campo, e não apenas como uma adaptação do urbano. Baraúna (2009, p. 302) salienta que “(...) o campo necessita de um projeto educacional diferenciado, bem como de profissionais que atuem concretamente nessa realidade, não apenas dando boas aulas mas, elaborando projetos que caracterizam a realidade e a identidade rural”.

A educação do campo necessita de formação docente que contemple os anseios populares, das populações do campo nos âmbitos filosóficos, epistemológicos e políticos. Não é apenas uma questão de técnicas e metodologias de ensino, são necessários profissionais comprometidos politicamente com as questões relativas ao campo.

Diante disso, percebe-se que para a formação dos professores/as que trabalham em localidades situadas no campo espera-se que dos/as profissionais uma perspectiva de contextualização. Segundo Baraúna (2009, p. 303),

A educação do campo necessita de muito mais do que métodos e técnicas de ensino, precisa de profissionais que estejam comprometidos politicamente com as questões relativas ao meio rural e compete às universidades oportunizarem momentos de reflexão e construção de projetos diferenciados.

O autor enfatiza que a Educação do Campo deve ser compreendida em seu contexto político para que haja de fato a garantia de educação de qualidade no campo. A justificativa parte do pressuposto que a Educação do Campo deve ser entendida por uma educação que atenda os povos do campo e que o processo de ensino e aprendizagem seja contextualizado com a realidade dos sujeitos, para isso a formação docente é imprescindível para corroborar numa aprendizagem qualificada e significativa para os/as estudantes.

METODOLOGIA

Metodologicamente o trabalho foi pensado para ser construído a partir de revisão bibliográfica, observação de aulas, caderno de planejamento e entrevista com a única docente da escola. Nessa perspectiva o objetivo principal foi buscar identificar como se dá o processo de formação de professores/as que lecionam no campo. Além de lançar um olhar a respeito do procedimento de ensino e aprendizagem dos mesmos.

A pesquisa foi desenvolvida na Unidade Escolar 34 Miraselva localizada no Sítio Poço de Tilon, zona rural da cidade de Apodi-RN. É importante frisar que as aulas funcionam em um prédio cedido pela comunidade. Uma turma multisseriada que atende do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, com um quantitativo de 20 estudantes.

Nesse sentido nos propomos a investigar, em meio a uma série de desafios observados, como se dá o processo de formação da docente, se a mesma tem algum auxílio ou algum tipo de formação continuada que contextualize com a realidade dos/as educando/as. Pois como pontua Caldart, (2011, p.137) “[...] A educação do campo não cabe em uma escola”, expande, vai além, afeta toda uma comunidade ou várias comunidades, a educação do campo pode (trans) formar várias vidas desde que seja um processo que envolva comprometimento, sensibilidade e afeto.

Por isso a necessidade de buscar conhecer como está se desenvolvendo essa educação através da pesquisa. Segundo Piena (2009, p. 167) “O ato de pesquisar trás em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. O estudo aqui apresentado possui aspectos que relaciona a observação da teoria e da prática, que será apresentado no tópico seguinte.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Observação das aulas:

Inicialmente, fizemos contato com a professora, dialogamos a respeito da pesquisa e obtivemos a autorização da mesma para observar suas aulas. Foram cinco aulas observadas. No primeiro dia, a professora nos apresentou para a turma e ficamos no canto da sala, observando, olhares atentos, curiosos, inquietos nos reparavam. No segundo dia já estavam mais familiarizados, a aula fluiu normalmente e assim ocorreu nos dias seguintes. Chegávamos 13 horas e saíamos as 17. Como afirma Reis (2011, p. 12)

As observações de aulas podem permitir aceder, entre outros aspectos, às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às atividades realizadas, ao currículo implementado e às interações estabelecidas entre professores e alunos no contexto institucional, a observação de aulas assume diferentes tipologias informais ou formais.

Esse método nos permite observar como se dá o desenvolvimento da aula, como é a metodologia das/os professoras/as, e a interação da comunidade escolar como um todo.

Durante a observação das aulas, notamos que o maior desafio da professora é o tempo: a mesma não consegue auxiliar todos os/as estudantes de todas as séries no curto espaço de tempo, prejudicando assim tanto o desenvolvimento da aula, quanto a qualidade do ensino. Outro ponto observado foi a falta de recurso, de materiais didáticos para a mesma desenvolver suas atividades.

Foi observado ainda que as aulas da professora, embora não dialogasse com o que se espera que seja trabalhado na educação do campo (que conteúdos dialoguem com a realidade local dos/as estudantes), a mesma buscava de alguma maneira fazer uma pequena relação através de exemplos dados durante as explicações do conteúdo. Assim, notamos que os planejamentos das aulas não atendem às especificidades dos povos do campo e tem como base o que se discute nas escolas urbanas.



Figura 1; Crianças realizando atividade. fonte: Arquivo pessoal.

Análise do Caderno de Planejamento:

Vejamos nessa seção o delineamento da nossa pesquisa, no qual será apresentado o planejamento das aulas por meio da análise documental dos cadernos de planejamento. Em relação à escrita do caderno de planejamento, afirma Cunha (2005, p. 81): “[...] eles são resultados tanto da necessidade de testemunhar o vivido como de imposições de normas institucionais, além de guardar vestígios de uma educação escolarizada”. A seguir, será abordado como é realizado o planejamento.

Primeiramente temos a **ROTINA**. Nesse espaço do caderno de planejamento são evidenciadas as disciplinas que são distribuídas nos dias da semana.

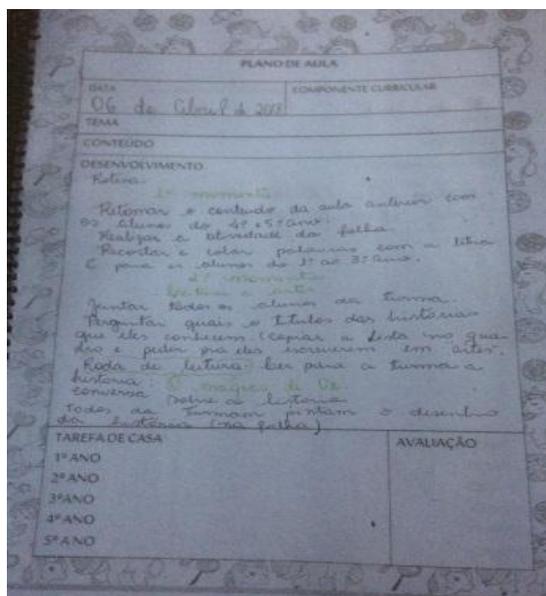
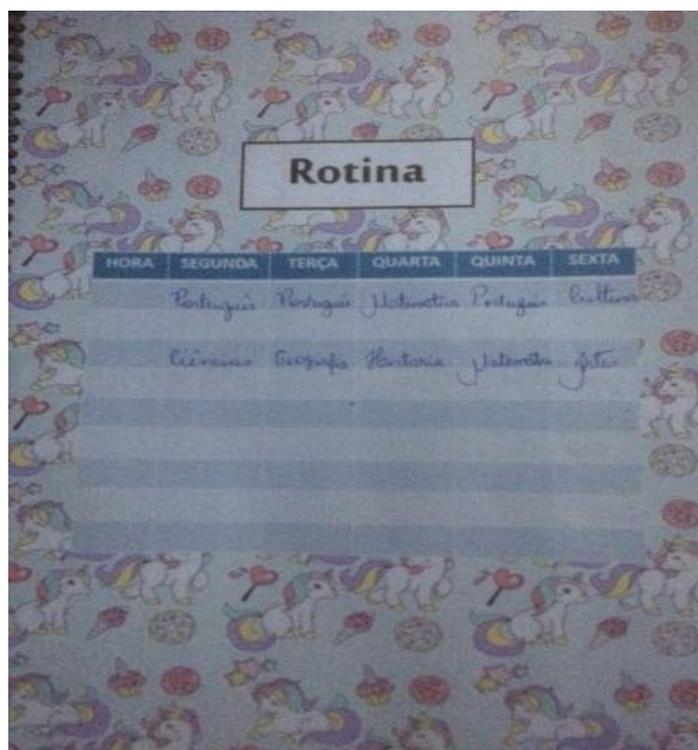


Figura 2: Distribuição das Disciplinas na Semana;

Fonte: Arquivo Pessoal

Como podemos perceber trata-se de um espaço destinado para a distribuição disciplinas que serão oferecidas para estudantes no semestre. Como exemplo, na Segunda Feira é o dia em que os estudantes têm a disciplina de Português e Ciências. É perceptível que essas aulas não têm embasamento das discussões da pedagogia da alternância, a partir da qual as atividades de ensino e aprendizagem são divididas em tempo comunidade e tempo escola, momentos estes que estudantes precisam articular os conhecimentos e experiências vividas em sua comunidade com o que é partilhado na escola, e vice versa. Como podemos perceber as aulas ocorrem somente no tempo escola.

Em segundo, temos o **PLANO DE AULA**. Nesse espaço são evidenciados a data que será ministrada a aula, o componente curricular, o tema, conteúdo que será trabalho, o desenvolvimento da aula, as tarefas de casa para cada ano, pois se tratam de salas multisseriadas e a avaliação.



HORA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
	Português	Português	Matemática	Português	Cultura
	Ciências	Geografia	História	Matemática	Português

Figura 3: Plano de Aula; fonte arquivo pessoal.

Nesse plano de aula é perceptível que não ocorre uma contextualização com a realidade dos/as estudantes, pois como atividade tem a leitura em forma de roda de conversa de um livro chamado *Mágico de Oz*, obra baseada em um filme estadunidense produzido nos anos de 1939, que posteriormente tornou-se um livro. Embora reconheçamos a importância do contato com o conhecimento global, no entanto, não enfatiza saberes do campo. Não estamos assim defendendo que a obra não possa ser trabalhada, ou que os/as estudantes não possam ter contato com esse tipo de leitura. Mas, o interessante seria que após a leitura do livro tivesse alguma atividade pedagógica que pudesse relacionar com o contexto dos/as meninos e meninas. Desta forma, seria possível fomentar um saber significativo e crítico sobre o conteúdo trabalhado.

Conversando com a professora: algumas percepções

Ao consultarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, observamos alguns avanços em relação à educação do campo, conforme expresso no artigo 26. A própria lei já pode ser considerada uma conquista, porém isso não é garantia de que de fato esteja sendo efetivada essa educação. O artigo 28 vem dizer que:

[...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos

da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

No entanto, o que foi possível observar com a pesquisa é que nem uma dessas exigências expressas na lei é atendida. Ao conversarmos com a professora¹, que é polivalente, formada em Pedagogia, e possui especialização em Psicopedagogia, perguntamos se era ofertado para algum tipo de formação continuada para que pudesse facilitar o diálogo com os preceitos da educação do campo. A mesma nos responde:

[...] Não, não temos nem um tipo de formação continuada voltada para trabalhar as demandas do campo. A formação continuada que participei foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PENAIC). (Helena, 2018).

Porém, salienta que o livro didático é da coleção Girassol, que é voltado para se trabalhar com as especificidades do campo. Nos diz ela: [...] “embora eu não participe de formação continuada, estou sempre buscando relacionar alguns exemplos com a realidade dos meus alunos e alunas”. Observamos a partir de sua fala que, mesmo diante da falta de formação e material didático, a mesma busca contextualizar conteúdos e vivências de estudantes.

Um ponto latente em sua fala, que repetia a todo instante era que sua maior angústia era a falta de recursos e o tempo, pois não tinha condições de desenvolver um bom trabalho e atender todas as séries:

Encontro grande dificuldade de trabalhar na escola por falta de recursos e por se tratar de uma sala multisseriada, o rendimento dos alunos cai, porque é uma grande diversidade que temos na sala de aula e trabalhar com cada série um planejamento diferente, exige muito de mim. (Helena, 2018).

Nesse contexto, podemos destacar a partir do que foi identificado que trabalhar com classe multisseriada é um desafio para os/as docentes, pois em muitos dos casos (quase todos) durante a formação, os/as educadores não são orientados para atuarem com essas especificidades as quais exige uma maior dinâmica de organização e tempo dos/as mesmos/as. Por outro lado podemos pensar que as salas multisseriadas pode permitir uma socialização, quer na produção de conhecimentos, na veiculação das crenças e valores, proporcionando uma interação social entre os sujeitos.

¹ Vale frisar que Helena é um pseudônimo o qual escolhemos para identificar a professora. Apesar da mesma ter assinado um termo de cometimento livre para a realização da pesquisa. Mesmo assim decidimos por preservar a identidade da mesma visando a ética da pesquisa. Helena é professora polivalente a 12 anos da Unidade escolar 34 Mira Selva, formada em Pedagogia e possui especialização em psicopedagogia. A mesma reside na comunidade em que leciona e afirma ter interesse em fazer uma pós graduação em Educação do Campo para poder proporcionar um melhor ensino para seus/as educandos.

No entanto, podemos dizer que, nas circunstâncias observada no campo de pesquisa, essa não é a melhor alternativa para os/as estudantes e para a comunidade. Esse método se apresenta como sendo uma imposição do Estado para suprir uma demanda sem considerar as condições de trabalho docente e nem os processos de ensino e aprendizagem. As salas multisseriadas são impostas pela gestão pública para qual não “interessa” articular um projeto pedagógico que responda os direitos estabelecidos na lei. Isso interfere no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos. Com tudo identificamos que não existe um programa de formação continuada para os/as professores/as que trabalham nas escolas do campo no município de Apodi-RN.

CONCLUSÃO

Com a realização da análise do caderno de planejamento, observação das aulas e da entrevista, percebe-se que a formação docente desses profissionais não tem uma base nos princípios da Educação do Campo, ou seja, não tem embasamento na perspectiva da contextualização e na pedagogia da alternância.

Buscando responder o que nos propomos investigar no primeiro objetivo que foi: Investigar como está se constituindo a formação dos/as educadores/as das escolas do campo, podemos dizer que não existe um programa de formação continuada para trabalhar especificamente as questões relacionadas as especificidades da comunidade nem a Educação do Campo. O que leva a resposta do segundo objetivo no qual se propôs a analisar como a formação dos/as educadores/as do campo se relaciona com o processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes. Destacamos que a falta de formação dificulta o processo de ensino e aprendizagem de estudantes, já que reproduzem o mesmo modelo (e conteúdo) das escolas urbanas.

Salientando ainda que existe um grande fosso entre o que está assegurado nos documentos legais que tratam da educação do campo, e o que de fato está sendo efetivado na prática, algo possível de ser afirmado a partir da observação das aulas e da conversa com a professora. Fazendo-nos perceber que temos uma grande luta a enfrentar na busca por concursos públicos federais, estaduais e municipais que incluam em seus editais, vagas para pessoas licenciadas em Educação do Campo para que as escolas do campo recebam profissionais qualificados para trabalhar as especificidades dos povos camponeses, além da busca pela promoção de programas de formação continuada para os/as professores/as que já estão em exercício, para que assim possa contribuir com a educação das pessoas do campo.

REFERÊNCIAS

BARAÚNA, Rosemeire Silva. Formação de professores e educação do campo: análise de uma proposta de formação superior e repercussões em um município baiano. In: CUNHA, MC, org. Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas, Salvador: EDUFBA, 2009. 366 p. ISBN 978-85-232-0586-7. Available from SciELO Books. <http://books.sicelo.org> .

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm . Acesso em: 13 abr. 2007.

CUNHA, Maria Teresa, As escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século xx) In. Seminário sobre cultura escolar: perspectivas históricas, 2005. Curitiba: UFPR, 2005 a. 1 cd-rom.

REIS, Pedro. **Observação de aulas e avaliação de desempenho docente**. Ed. Ministério da Educação, Lisboa Junior de 2011. Disponível em: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf . Acesso em: 23 jul. 2018.