

FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA DO CAMPO: COMUNIDADE TRADICIONAL DE PESCA

Sicero Agostinho Miranda, Elaine Corrêa Pereira, Vilmar Alves Pereira
Universidade Federal do Rio Grande
Siceromiranda@gmail.com, elainepereira@prolic.furg.br, Vilmar1972@gmail.com

RESUMO: Este trabalho visa discutir a importância e contribuições dos espaços formativos no fazer pedagógico e na construção de ser professor na Educação do Campo, neste caso situada em uma Comunidade Tradicional de Pescadores. A variedade de fatores que permeiam a questão da formação docente é bastante ampla e está ligada ao desenvolvimento da escola, do currículo, do ensino e da profissão docente. Os sujeitos da pesquisa são professores das diversas áreas do conhecimento de uma Escola da zona rural da cidade de Rio Grande, estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. Essa escola prioriza por espaços formativos que vislumbram a valorização da cultura local, metodologias voltadas a Educação Popular e bem estar docente, propiciando a construção de estratégias e melhorias no fazer pedagógico dos educadores.

PALAVRAS CHAVE: Formação; Educação do Campo; Ensino; Aprendizagem

OBJETIVO: O estudo em questão tem por objetivo discutir a importância e contribuições dos espaços formativos no fazer pedagógico e na construção de ser professor na Educação do Campo: comunidade tradicional de pesca.

MARCO TEÓRICO

No Brasil, as escolas do campo precisam elaborar e desenvolver espaços educativos capazes de contribuir na formação dos filhos dos pescadores artesanais pertencentes às Comunidades Tradicionais de pesca (Diegues, 2001), a partir das concepções de Educação Popular do Campo, conforme Paludo (2001: 263):

[...] A educação do campo é ao mesmo tempo uma inovação e uma resignificação da educação popular para esse momento histórico, o que possibilita dizer que ela se constitui, dependendo de quem a faz (e formula) como educação Popular do Campo.

Dentro dessa concepção, se faz necessária uma proposta pedagógica que possibilite uma aprendizagem que possibilite aos estudantes reflexão e emancipação, tornando-se sujeitos críticos. Para tal, surge à necessidade de um fazer pedagógico diferenciado, pautado por ambientes de aprendizagem. Tomou-se o cuidado para que essa mudança não ficasse apenas nos espaços físico na qual ocorrem práticas educativas. A ação foi mais geral e abrangente, abarcando o conjunto formado entre os sujeitos, objetos e recursos que interagem no processo de ensinar e aprender (Moreira, 2007).

Entende-se que a formação de professores tem papel principal dentro da ação nestes espaços educativos. Essa formação é um processo de desenvolvimento contínuo o que inclui a formação inicial e continuada, vivências e experiências individuais e coletivas.

Neste contexto, os espaços de formação continuada aparecem integrados ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar, conforme afirma Tardif (2002: 21):

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

Os educadores precisam atualizar-se sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas, pois esses requisitos são os principais desafios da profissão docente, segundo Tardif (2002: 291),

A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc.

A proposta de pesquisa tem como objetivo principal discutir a importância e contribuições dos espaços formativos no fazer pedagógico, no trabalhar com ambientes de aprendizagens e na construção de ser professor na Educação do Campo.

METODOLOGIA

A pesquisa de cunho qualitativo, com os percursos teóricos-metodológicos foram orientados pelos princípios da abordagem (auto)biográfica (LARROSA, 2004; NÓVOA; 2000), a partir da experiência das narrativas por dez professores (identificados por letras maiúscula sem distinção de gênero) de diferentes áreas do conhecimento, de uma escola da zona rural da rede básica de ensino da cidade de Rio Grande, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Para análise do corpus da pesquisa foi utilizado o método da Análise Textual Discursiva (ATD), proposto por Moraes e Galiazzi (2007).

RESULTADOS

A escola do campo precisa elaborar e desenvolver espaços educativos capazes de contribuir na formação dos estudantes do campo, “educação do campo é ao mesmo tempo uma inovação e uma resignificação [...] o que possibilita dizer que ela se constitui, dependendo de quem a faz”. (Paludo, 2001: 263). Essa afirmação também está ressaltada na fala do *Professor A*,

“Embora sempre existissem escolas na zona rural, elas sempre forma muitas esquecidas e pouco investiam nesses espaços. Atualmente a realidade é outra, os acessos a essas comunidades também melhoraram e o ensino evoluiu, exigindo dos professores repensar de suas práticas”. (Professor A)

Para atuar hoje nestas escolas, os educadores precisam de metodologias que visão um ensino e uma aprendizagem que esteja de acordo com as necessidades desses educandos. A partir de algumas ações, almejando respeitar e resgatar as características locais, bem como discutir estratégias de como nossos estudantes possam aplicar os conceitos estudados. O *Professor B* relata,

“Essa nova concepção de educação, principalmente essa nossa voltada a escola no campo, exige que a cada dia possamos repensar nossas práticas. Que estejamos em constante atualização, exigindo que nossas atividades estejam voltadas as características e necessidades locais. Hoje não tem como discutirmos um conceito sem mostrar aos alunos onde ele se aplica e para que o mesmo tornasse útil”. (Professor B)

Uma atividade terá seus objetivos esperados alcançados se for bem planejada, e para isso, o professor necessita de tempo e motivação. Conforme Schmitz (2000: 111):

Atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério.

Em consonância com os ditos de Schmitz, tem-se Luckesi (2001: 104) que afirma “o ato de planejar, na educação, tem sido considerada como uma atividade sem significado, ou seja, os professores estão muito preocupados com os roteiros bem elaborados e esquecem-se do aperfeiçoamento do ato político do planejamento”. Esta estratégia deve ser construída nos espaços de formações.

Diante deste argumento, Demo (2002) expressa que a formação do professor consiste no aprender a aprender, e que para tanto é necessário o tempo para a formação do saber/fazer/fazendo. Essa perspectiva estava de acordo com o que almejava o corpo docente da escola nos espaços de formação, o que pode ser destacado na fala do Professor D:

“As formações têm que ser mais práticas, ou seja, nestes espaços já temos que ir discutindo e planejando as atividades. Claro que o professor deve estar motivado e sempre buscando novas estratégias, tendo a ideia que não existe a maneira sem por cento corretas para ensinar, mas sim a maneira adequada aquele público e que pode ser revista e modificada ao longo do processo de ensinar e aprender.” (Professor D)

Em consonância, pode-se citar Tardif (2002: 291):

A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc.

Neste sentido, entende-se que com a experiência da prática diária em sala de aula o saber docente é construído e o professor se torna mais autônomo e seguro com sua prática em sala de aula, constituindo esse ser professor. Essa discussão está voltada aos currículos escolares, muitas vezes são pré-estabelecidos pelas secretarias de educação, outros sem atualizações ao longo dos anos e, sendo assim, não permitem que os sujeitos envolvidos participem desta construção curricular e não consigam perceber a importância da construção dos novos conhecimentos.

Ao pensar a escola por Ambientes de Aprendizagem buscou-se construir um sistema de ensino que valorizasse a cultura local, a identidade dos estudantes, etc. Essa afirmação está presente na fala do Professor F,

O que mais chamou atenção foi à busca de manter e respeitar a identidade da comunidade de pescadores e da escola, bem como a cultura e hábitos dos estudantes ilheus. (Professor F)

Segundo Nery e Maldaner (2012) na formação continuada o professor não pode ficar atrelado ao papel de simples executor e aplicador de receitas, pois na realidade isso não dá conta de resolver os complexos problemas da prática pedagógica. Este espaço tem que ser visto pelos educadores como um

caminho para sanar as adversidades, buscar novas estratégias, construir com os pares a realidade da comunidade escolar e traçar novas ideias.

CONCLUSÕES

A formação docente é multifacetado, composta de vários fatores entre eles, as experiências, planejamento e organização para que os mesmos possam ter resultados nos espaço educativo. Nestes espaços discutimos alguns aspectos relevantes que constituem o ser professor e o seu fazer pedagógico na Educação do Campo, neste caso situada em uma Comunidade Tradicional de Pesca. Essas estratégias foram para além da aprendizagem dos conteúdos a serem trabalhados, mas como forma de construir ações que contribuiu para o desenvolvimento da criticidade, da autonomia e da coletividade dos estudantes e o conhecimento do educador sobre o contexto em que ele atua. No que tange a realidade das Escolas do Campo, que o educador busque aportes teóricos, epistemológicos e metodológicos, visando contribuir com a formação dos educandos nesse tipo de contexto educativo, respeitando sua identidade e motivações para aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DEMO, P. (2002). *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados.
- DIEGUES, A. C. S. & ARRUDA, R. S.V. (org). *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, São Paulo: USP, 2001.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre narrativa e identidade*. (A modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.). *A aventura (auto)biográfica: Teoria & Empíria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- LUCKESI, C. C. (2001). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* (11.ed.). São Paulo: Cortez.
- MIKUSKA, M. I. S. (2011). Uma Análise do Ensino da Geometria no Curso de Formação de Docentes do Ensino Fundamental. Em Congresso Nacional de Educação X, *Anais* (pp. 6951-6963), Curitiba.
- MORAES, R. e GALIAZZI, M. C. (2007). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora da UNIJUÍ.
- MOREIRA, A. F. (2007). *Ambientes de Aprendizagem no Ensino de Ciência e Tecnologia*. Belo Horizonte: CEFET-MG. Notas de aula.
- NERY, B. e MALDANER, O. A. (2012). Formação continuada de professores de química na elaboração escrita de suas aulas a partir de um problema. *Revista Electrónica de Enseñanza de las ciencias*, 11 (1), 120-144.
- PALUDO, C. (2001). Educação Popular e Educação (Popular) do Campo. Em S. G. Miranda, S. F. Schwendler (org.), *Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana* (v. 1). Curitiba: Ed. UFPR.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.