

PIBID EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO DOCENTE E VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOS POVOS DO CAMPO NA ESCOLA

Vera Timm Jeske¹
Tais de Paula Peres²
Tanja Raquel Funk³
Berenice Vahl Vaniel⁴

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem sido mantido por meio muita luta, através de protestos nas ruas, nas redes sociais, realização de audiências públicas em diferentes estados do Brasil, buscando divulgar as ações e a importância deste programa. Como o número de bolsas vem diminuindo gradativamente, é importante dar visibilidade às funções pedagógicas e sociais do PIBID, que articula e qualifica a formação docente inicial e continuada. A partir dessa articulação, o programa prevê bolsas para os participantes, tanto docentes da Educação básica (Professores/as Supervisores/as), quanto os licenciados, os bolsistas de iniciação à docência e Professores Universitários, estes últimos coordenadores de área.

O Subprojeto PIBID Educação do Campo da Universidade Federal do Rio Grande – FURG está sendo desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Sady Hammes. A escola está localizada no 5º distrito do Município de São Lourenço do Sul, Coqueiro, e oferta ensino da Pré-escola aos anos finais do Ensino Fundamental. Possui aproximadamente 250 estudantes, a maioria oriundos de famílias de pequenos agricultores ou cuja família trabalha em pequenos comércios locais. A comunidade tem sofrido com o êxodo rural e com a falta de sucessão na agricultura familiar. São diferentes fatores que ocorrem e causam essa falta de sucessão, dentre elas, muitas propriedades são gerenciadas pelos mais velhos, no caso os pais, que não possibilitam e nem incentivam a participação dos mais jovens nas tomadas de decisões, outro fator é a falta de oportunidades no campo e também a falta de renda mensal. Todas estas questões fazem com que o jovem não se sinta pertencente ao campo, buscando oportunidades na cidade.

Nesse sentido, as atividades do PIBID Educação do Campo, conforme os relatos analisados nos portfólios têm buscado contribuir no fortalecimento do sentimento de pertencimento dos/as estudantes ao campo. Isso se dá através de atividades que relacionem o ensino de ciências aos fazeres e a cultura da agricultura familiar com a produção e o consumo de alimentos saudáveis, atendendo, assim, aos objetivos do subprojeto.

As atividades do PIBID Educação do Campo são registradas através das escritas semanais no portfólio, as quais são lidas e problematizadas nas reuniões, pois acreditamos, conforme Firme e Galiuzzi (2014), que esse processo potencializa a formação docente, por meio da articulação entre a teoria e a prática. Para Firme e Galiuzzi, “Ao registrar no portfólio e refletir sobre sua escrita, o professor reorganiza suas aprendizagens” (2014, p. 145).

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ênfase em Ciências da Natureza e Ciências Agrárias da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, verajeske@hotmail.com;

² Professora da Rede Municipal de São Lourenço do Sul - RS, tdpaulaperes@gmail.com;

³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ênfase em Ciências da Natureza e Ciências Agrárias da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, tanjaraquelfunk9269@gmail.com;

⁴ Professora orientadora Berenice Vahl Vaniel: Doutora em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, bvaniel@furg.br.

As reflexões realizadas a partir dos registros do portfólio nos permitiram identificar três ideias centrais a serem discutidas neste texto, a primeira é a importância da valorização e inclusão dos diferentes saberes e práticas dos sujeitos do campo no planejamento das ações escolares em geral e também no planejamento das aulas. A segunda é a possibilidade dos estudantes da educação básica ampliarem e ressignificarem os conhecimentos a partir desse planejamento que leva em consideração os seus conhecimentos. E a terceira e última ideia central é como foi se desenhando a formação docente dessas pibidianas, a partir da transformação na convivência, em articulação com os fazeres da escola, as reflexões e leituras possibilitadas pelo PIBID Educação do Campo.

METODOLOGIA

Fizemos a leitura atenta de 53 escritas e fotos produzidas por oito pibidianos/as no período de agosto a dezembro de 2018. São escritas que relatam de forma reflexiva os planejamentos e as atividades desenvolvidas com os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na escola. Também utilizamos relatos realizados pelos estudantes do ensino fundamental, registrados em nossas memórias, dialogados e problematizados com todos/as os pibidianos/as, com a professora supervisora e a coordenadora de área nos encontros. A seguir, buscamos agrupar as escritas que tivessem sentidos parecidos, problematizando as nossas experiências, expectativas e desafios, articulando essas aos referenciais teóricos estudados até o momento.

DESENVOLVIMENTO

Para Vasconcellos, “planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, [...] uma reflexão grávida de intenções na realidade” (2007, p. 43).

Neste sentido, segundo o referido autor, em nosso plano de ensino, a nossa intenção, a prioridade é possibilitar vivências aos nossos estudantes, para que eles possam tornar-se seres pensantes, autônomos e críticos. Que a liberdade de expressão esteja presente nas vivências possibilitadas pelo planejamento, nas quais eles possam sentir-se a vontade para partilhar os seus pensamentos, que possam compartilhar os seus conhecimento empíricos. Sendo assim, ao pensarmos o plano de ensino é indispensável estabelecer o vínculo entre os conteúdos a serem estudados e a realidade.

Frequentemente, quando incluímos o estudo da realidade na sala de aula, na educação básica, apontamos apenas os aspectos negativos ao invés de nos perguntarmos quais saberes queremos construir em conjunto com estes estudantes? Que projeto de sociedade, que projeto de campo está sendo desenhado com nossos planejamentos? Que tipo de profissionais estão se constituindo com nossas ações docentes que emergem de nossos planejamentos?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente trataremos a discussão sobre a importância da valorização e inclusão dos diferentes saberes e práticas populares no nosso planejamento cotidiano, pois esta emergiu das leituras do portfólio.

Na leitura, identificamos diferentes saberes e práticas populares que os estudantes dominam, pois trazem da sua vivência com a família e com a comunidade, conforme a escrita de uma pibidiana:

Hoje uma aluna, muito empolgada, comentou durante o desenvolvimento da atividade prática sobre plantio, que na sua casa eles têm o hábito de comer as pétalas de rosas, conhecimento adquirido com a sua avó que lhe ensinou o quanto as pétalas

são nutritivas e saborosas. Relatou que essa prática só é feita quando estão sozinhos em casa, pois quando recebem visitas eles sentem vergonha de comer as pétalas de rosas. Se essa aluna não se sentisse à vontade com o nosso projeto em sala de aula, ela jamais faria esse comentário. Pois ela não tinha o conhecimento científico de que a rosa é a flor de uma planta alimentícia não convencional (Sara 09/10/2018 – Relato no Portfólio).

Ao reler e repensar sobre o fragmento acima, remetemo-nos ao educador Paulo Freire, sobre a importância de respeitarmos os saberes dos alunos:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2014, p. 31).

Freire (2014) nos fez pensar que, além de respeitar os conhecimentos dos estudantes, é necessário incluir no nosso planejamento a vivência da escola para conhecermos as realidades das salas de aulas, que estão vivas, cheias de cultura e conhecimento, mas que possuem suas limitações, desafios e problemáticas socioculturais.

Ao realizarmos o planejamento, as vivências na escola e fazermos a reflexão sobre o vivido, é que nos constituímos professores e professoras. Ou seja, ao incorporarmos na nossa prática os conhecimentos oriundos dos alunos e comunidade e a reflexão a partir de suas vivências práticas. (DICK; DIESEL; HORN, 2015, p. 141)

A partir do exposto, as reflexões que emergem, ao lermos o portfólio, são que, ao planejar uma aula para determinado grupo de pessoas, ao escolher os conteúdos de Ciências a serem trabalhados é relevante buscar a coerência entre a prática e a teoria, e também construir ferramentas que lhes orientem para atuação na vida, no mundo.

Mas isso só é possível se conhecermos a realidade dos nossos/nossas alunos/as, se levarmos em conta os conhecimentos que eles já trazem de casa. Os processos de ensino e de aprendizagem não excluem conhecimentos construídos anteriormente. É preciso valorizar e aproveitar toda sabedoria que os alunos trazem do ambiente familiar, da sua comunidade, da sua realidade de vida. O/A estudante é um ser em formação, ele/ela está construindo a sua identidade, e não levar em consideração os saberes e conhecimentos que ele/ela já possui seria negar tudo o que aprendeu no ambiente familiar e na sua comunidade. É a partir deste contexto que devemos iniciar o nosso planejamento, incentivando o saber da comunidade como um dos elementos fundamentais para os processos de ensino e aprendizagem.

Com isso, trazemos mais uma escrita do portfólio, mostrando-nos que existem outras práticas e conhecimentos que foram sendo ressignificadas e ampliadas.

Não foi muito simples eles conseguirem identificar as plantas que estavam na mesa. Algumas, eu mesmo conheci alguns dias antes do encontro. Contudo, identificaram algumas, entre elas o alecrim, o capim limão, a capuchinha e a hortelã. Essa última, apenas foi reconhecida depois de sentirem o cheiro. Essa proposta de sentir o cheiro da planta caiu bem. (Marcelo 09/11/2018 – Relato no Portfólio).

Com esse relato, observamos que, através do PIBID Educação do Campo, nós conseguimos ampliar os conhecimentos que os estudantes trazem para a escola. Neste caso específico, sobre a importância deles identificarem, conhecerem novas espécies de plantas e as suas funções, identificarem temperos e plantas medicinais, estabelecendo relações com os conteúdos trabalhados na disciplina de ciências. Desta forma, nós pibidianos/as também vivenciamos a aproximação com outros projetos e pesquisadores que trabalham com as PANC, como o projeto de extensão da FURG "PANCPop: Popularizando o Uso de Plantas Alimentícias Não Convencionais", sob a coordenação da pesquisadora e professora Durigon, J, possibilitando que esses conhecimentos sejam compartilhados e trabalhados em diferentes espaços de aprendizagem.

Mas, para além do conhecimento específico sobre as Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC), o que desejamos debater neste texto é como fomos tecendo o planejamento das ações/aulas/projetos na escola, buscando conhecer os estudantes, para então, construir estratégias didáticas compatíveis com os nossos objetivos.

Consideramos que uma nova alternativa para um planejamento de ensino globalizante, que supere sua dimensão técnica, seria a ação resultante de um processo integrador entre escola e contexto social, efetivada de forma crítica e transformadora pelo próprio professor. Isso significa dizer que as atividades educativas seriam planejadas tendo como ponto de referência as problemáticas socioeconômicas e política do contexto onde a escola está inserida. (LOPES, 2012, p. 59).

Neste sentido, foi importante conhecermos qual era a relação dos/as estudantes com as plantas, com o campo, quais saberes possuíam, pois, como já mencionado no texto, essa comunidade tem sofrido com o êxodo rural e com a falta de sucessão na agricultura familiar. Compreender essas relações contribui para um planejamento, tendo como ponto de referência, conforme Lopes (2012), as problemáticas socioeconômicas em que a escola está inserida. Segue trecho do relato de uma das atividades planejadas e executadas na escola a fim de entender o caminho trilhado por nós, professores em formação.

Perguntei de quais vegetais eles já tinham se alimentado e fui anotando um por um no quadro, passou de cinquenta. Quando fiz a segunda pergunta outro problema. “Quantos vegetais comestíveis vocês acham que tem no mundo?” Já começou com um número muito alto e cada vez que eu instigava mais alguém a falar com a esperança de que o número baixasse – e a dinâmica tivesse graça – o número aumentava chegando a 150.000. Ou seja, quando eu revelei que eram 30.000, o clima foi de: só isso? E para mim a ponte perfeita para a parte que o Yuri ia conduzir foi a pergunta: “onde vocês acham que estão esses vegetais?” E então, o Yuri começou a falar sobre as PANC. A próxima atividade foi uma confecção de plaquinhas para se colocar em qualquer planta que eles conhecessem que estivesse no pátio da escola, comestível ou não. (Marcelo 08/10/2018 – Relato no Portfólio).

Podemos perceber no relato que utilizamos uma estratégia para ouvir os estudantes e possibilitar que eles compartilhassem os seus conhecimentos. Incluímos nos nossos planejamentos ações que possibilitem os estudantes da educação básica refletirem sobre suas vidas no campo, a partir de um olhar de valorização deste território, possibilitando-os a pensarem sobre ter uma alimentação mais saudável. Ao trazermos a discussão sobre as PANC, podemos ampliar os conhecimentos quanto ao número de espécies que podem ser utilizadas na alimentação e que estão disponíveis em suas propriedades.

Visto que a agricultura familiar é forte nessa comunidade, é importante que os alunos conheçam essa realidade, de plantar e produzir para a sua alimentação e que seja incentivado o plantio para subsistência, com a preocupação com a qualidade desse alimento, a preservação da terra e da natureza. Esse tipo de atividade visa, assim, o plantio de várias espécies, ressaltando a necessidade do cultivo sem o uso de agrotóxicos, o que ainda não é uma realidade na respectiva comunidade, e assim vamos aprendendo a ser docente, no entrelaçamento do viver a escola e refletir sobre o vivido.

A trajetória continua nessa caminhada que é o PIBID. Ou seria mais correto dizer que o PIBID está em pleno desenvolvimento, e transformando esses futuros educadores e educadoras? Sim, podemos dizer a partir do observar, do discutir e problematizar a nossa ação docente no PIBID, que nos transformamos, nos modificamos, tanto no viver individual quanto no viver coletivo. Dessa forma nós vivemos o educar no PIBID, como um processo de transformação na convivência.

A aprendizagem é uma transformação que ocorre na convivência. Maturana (1998) afirma que, para que os professores/as possam provocar desequilíbrios, desconfortos em seus educandos necessitam de recursos de reflexão e de ação, em uma convivência reflexiva,

na qual todos possam se sentir aceitos. Isso só é possível, se os professores se movimentarem em uma autonomia reflexiva, respeitando a si e seus estudantes.

Essa política pública, que é o PIBID, corre o risco de ser extinta. Ela representa resistência, luta, conquista, desafios e transformação. Transformação na convivência, pois as relações estabelecidas nessa rede que é o PIBID, o trabalho realizado está nos modificando, nos constituindo em educadoras que compreendem e buscam vivenciar uma educação que valorize e respeite os educandos e que possibilite a libertação. Essa política pública que está transformando nossas leituras, nossas escritas e nossos modos de perceber os processos educativos, que contribui para que ocorra o (re)significar do nosso olhar sobre a educação. Temos o direito de participar dessa formação, onde vamos aprender a ensinar a outras pessoas que direitos como esse existem e só lutando muito para que se alcance esses direitos.. Mais uma leitura, outra reunião, uma tentativa de fazer uma escrita, um encontro com os alunos e sem perceber estamos sendo transformados. Essa mudança transformadora não irá permitir que voltemos atrás. Que bom que não. As educadoras que estão se metamorfoseando não sabiam que tinham tanta coragem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de participar do PIBID Educação do Campo na E. M. E. F.Sady Hammes mostrou-nos um novo sentido para o curso de Licenciatura em Educação do Campo, pois, através desta prática, foi possível termos um outro olhar para a docência, com novas lentes. A primeira delas é a da valorização ao conhecimento, da cultura, dos desejos dos/as estudantes.

Vivenciar o PIBID Educação do Campo nos proporcionou conhecer a realidade dos/as estudantes, o que foi relevante para entender o papel do planejamento e da escolha dos conteúdos e de como deverão ser trabalhos, visto que acreditamos que os conteúdos escolares devem fazer parte da vida dos estudantes, e a forma como eles serão trabalhados deverão contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. O PIBID proporciona ao bolsista, futuro docente, participar ativamente na vida escolar. E, além disso, o projeto nos faz pensar que, além de dominar a teoria, precisamos da prática para conhecer essas realidades e vivenciarmos uma sala de aula, que é viva, cheia de cultura e conhecimentos - e não uma realidade previsível e estagnada, onde apenas o professor ensina, porque onde ensina-se aprendendo, aprende-se ensinando.

Atualmente a educação pública sofre grandes desafios por falta de incentivo financeiro e pela desvalorização da docência. Os registros do portfólio nos mostraram que buscamos valorizar e dialogar com os/as estudantes viabilizando o seu protagonismo. Que bom seria se todas as escolas do campo tivessem projetos como o nosso, mostrando para esses/as adolescentes que os costumes e os hábitos que temos em nossa comunidade são importantes, nos valorizam e demonstram as características do povo de uma região.

Palavras-chave: Portfólio, PIBID, Educação do Campo, planejamento, Ensino de Ciências.

REFERÊNCIAS

COUSIN, C. S. (2013). **Pertencimento ao lugar e a formação de educadores ambientais: um diálogo necessário.** In Anais do VII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental Rio Claro, Rio Claro, SP. 2013.

DICK, A. P; DIESEL, D; HORN, D. **Pibid**: uma política pública para potencializar a articulação entre teoria, prática e reflexão docente. Caderno pedagógico, Lajeado, v. 12, n. 2, p. 138-148, 2015.

FIRME, M.; GALIAZZI, M. C. **A aula experimental registrada em portfólios coletivos**: a formação potencializada pela integração entre licenciandos e professores da escola básica. Ensino de Química em Foco, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 144-149, 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5935/0104-8899.20140017>. Acesso em: 03 set. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LOPES, A. O. **Planejamento do ensino numa perspectiva crítica da educação**. Disponível em:

https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/lopes_planejamento_ensino_critico.pdf
. Acessado em 22/05/2019.

MATURANA, H. R. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**, 17° Ed. São Paulo: Libertad Edidora. 2007.