

ENSINO & MULTIDISCIPLINARIDADE

Jul. | Dez. 2019 – Volume 5, Número 2, p. 53-67.

O estágio supervisionado na escola do campo como espaço de reflexão na formação inicial de futuras professoras do campo

Supervised internships at countryside school as a place to reflection in the initial training of future teachers of the countryside

Ana Maria Prust¹ - <https://orcid.org/0000-0002-1812-1922>

Camila da Cunha² - <https://orcid.org/0000-0002-2273-7498>

Débora Regina Wagner³ - <https://orcid.org/0000-0002-1588-8853>

¹Licencianda do curso de Licenciatura em Educação do Campo (UFSC). Professora (EEB.A.G.), Bom Retiro, Santa Catarina, Brasil. E-mail: anna.aw@gmail.com

²Licencianda do curso de Licenciatura em Educação do Campo (UFSC). Professora (EB.P.L.), Alfredo Wagner, Santa Catarina, Brasil. E-mail: camilacunhabia@hotmail.com

³Doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Professora (UFSC.), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: debora.wagner@ufsc.br

Resumo

Este artigo apresenta vivências e reflexões sobre os estágios na área de matemática, desenvolvidos por duas estudantes da 7ª fase do curso de licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Santa Catarina, nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II. Os estágios foram realizados nos anos finais do Ensino Fundamental em uma turma de 9º ano, em uma escola do campo situada no interior do município de Alfredo Wagner – SC, durante o ano de 2019. A princípio, apresentamos brevemente o modo de ser e acontecer da licenciatura em Educação do Campo da UFSC. Em seguida, apresentamos a escola onde vivenciamos e praticamos os estágios. E, por fim, apresentamos a descrição de algumas ações realizadas durante o estágio de matemática, a fim de refletir sobre uma proposta metodológica e um modo de praticar os estágios, tomando as vivências dos estudantes como lugar de reflexão. Concluímos que os estágios compõem parte essencial da prática docente, interagindo com o cotidiano e a cultura escolar.

Palavras-chave: Estágio. Educação do Campo. Ensino de Matemática. Formação Inicial.

Abstract

This article aims to introduce experiences and reflections on internships in the area of mathematics, developed by two students of the 7th semester of the Countryside Education Degree at the Federal University of Santa

Como citar: PRUST, A. M.; CUNHA, C.; WAGNER, D. R. O Estágio Supervisionado na Escola do Campo como espaço de reflexão na formação inicial de futuras professoras do campo. *Ensino e Multidisciplinaridade*, v. 5, n. 2, 53-67, 2019.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons Attribution*, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Catarina (UFSC), in the school subject of Supervised Internship I and II. The internships were held in the final years of Elementary School, in a 9th grade class in a country school located in the countryside of the city Alfredo Wagner - SC, during the year 2019. It is briefly presented the way of being and happening of the UFSC Countryside Education Degree, and then, we present the school where we experienced and practiced the Internships. Finally, we will present the description of some actions carried out during the math internship, in order to reflect on a methodological approach and a way of practicing the internships, taking the students' experiences as a place for reflection. We concluded that internships are an essential part of the initial training of teachers in the countryside, as they allow us to experience teaching practice more effectively, interacting with daily life and school culture.

Keywords: Internships; Countryside Education; Mathematics Education; Initial training.

Introdução

A Educação do Campo enquanto modo de pensar e fazer educação decorre dos movimentos e lutas relacionadas aos direitos e valorização dos sujeitos do campo. Trata-se, segundo Caldart, de um modo de fazer educação, protagonizado pelos trabalhadores que vivem no e do campo, o qual “visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART, 2012, p. 259).

Logo, o debate em torno da educação do campo considera o “conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural” (Ibidem, p. 260) como sendo os protagonistas de um processo educacional que tem como propósito consolidar valores, princípios e modos de ser e viver daqueles que integram o campo. É a luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo a uma educação feita não para eles, mas, antes, por eles. Em outras palavras, as pessoas que vivem no e do campo, tem o direito de serem educadas no lugar onde vivem – no Campo; como também tem direito a uma educação pensada desde esse lugar – do Campo. Nesse sentido, pode-se inferir que os processos educacionais do campo precisam ser significativos consoantes à realidade dos sujeitos que o integram.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas voltadas para uma educação do campo visam aproximar-se “de um projeto educacional que rompa com moldes tradicionais de uma educação que não valoriza o trabalho familiar do campo, em regime de economia sustentável e solidária” (ARAÚJO; PORTO, 2019, p. 4). Logo, os estágios supervisionados, como parte fundamental das práticas pedagógica e formativas dos futuros professores do campo, vão ao encontro desta proposta, tornando a educação do campo e os sujeitos do campo enquanto “sujeitos de história e de direitos”; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 11-12).

Na Universidade Federal de Santa Catarina, o Curso de Licenciatura de Educação do Campo foi criado em 2008, tendo a sua primeira turma iniciada no ano de 2009. Trata-se de uma licenciatura interdisciplinar, com ênfase nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática.

O curso, embora presencial, acontece em uma modalidade totalmente diferente das demais licenciaturas, pois sua estrutura e organização têm como princípio a Pedagogia da Alternância, articulada em dois tempos: tempo comunidade (TC) e o tempo universidade (TU).

De acordo com informações encontradas na página oficial do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, no período do TU, os estudantes participam de atividades curriculares na universidade e nos TC eles desenvolvem atividades nas suas comunidades, seja do diagnóstico, de aproximação com a escola, estágios em sala de aula ou projetos comunitários de integração escola/comunidade, conforme a etapa do curso. Busca-se com esse processo educativo uno, articular a experiência de trabalho e de vida do estudante no seio da

comunidade/município onde reside com a experiência de formação universitária que está realizando. No primeiro ano do curso, as atividades têm como “eixo integrador”, tanto no TU quanto no TC, a investigação da realidade local. No segundo ano o foco se volta para o estudo da escola do campo. Nos dois últimos anos do curso o TC se constitui em Estágios Supervisionados nas escolas do e no campo para a atuação docente na Educação Básica.

Sendo assim, o TU é o período em que os estudantes estão em contato mais próximo com a universidade, participando das atividades curriculares através das aulas presenciais e de outras atividades realizadas no Campus, enquanto o TC é o período em que os estudantes se aproximam das comunidades e das escolas, através do desenvolvimento de atividades.

A proposta pedagógica por meio da alternância utiliza-se de tempos e espaços formativos, uma vez que

[...] a alternância agrega necessariamente o movimento do sujeito no mundo, em seus diferentes contextos em que estejam inseridos, de forma que esta alternância seja integrativa. Nessa perspectiva analítica e prática, na alternância, a realização das atividades é entendida não como complementar, mas de interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho do formador no processo educativo, em que os sujeitos e os sistemas constituem-se em um movimento dinâmico de formação e não uma mera transmissão de conhecimento (MOLINA; SÁ, 2011, p. 217).

Outro ponto importante é o fato de que a formação da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC se dá por área de conhecimento, particularmente, envolvendo as áreas das Ciências da Natureza e Matemática. Segundo Caldart (2011, p. 107) “[...] a docência por área tem a perspectiva de constituir equipes docentes fortalecendo a proposta de um trabalho integrado em vista de superar a lógica da fragmentação curricular e seu afastamento das questões da realidade”. Sendo assim, o futuro professor, ao formar-se, estará habilitado para lecionar tanto as disciplinas de ciências e matemática nos anos finais do Ensino Fundamental quanto química, física, biologia e matemática no Ensino Médio.

Vale ressaltar que interdisciplinaridade é outra importante característica do curso, que busca, sempre que possível, por meio das disciplinas, relacionar os conhecimentos específicos das áreas e de ciências da natureza, matemática com as perspectivas da educação do campo e da agroecologia numa tentativa de integrar o conhecimento e, ao mesmo tempo, valorizar e relacionar os saberes produzidos historicamente pela humanidade, em especial, pelos sujeitos do campo.

A formação de professores para a Educação do Campo na UFSC busca proporcionar acesso aos conhecimentos da área de Ciências da Natureza e Matemática considerando também o estudo dos elementos que compõem a memória, saberes, valores, costumes, práticas sociais e produtivas dos sujeitos do campo e da agricultura familiar. Além disso, busca fomentar a análise das características sócio culturais e ambientais do território de vida dos estudantes para que eles compreendam, em sua complexidade, os conflitos e contradições existentes. Esta formação ainda pressupõe o desenvolvimento da capacidade teórico-prática para pensar-organizar-fazer uma escola básica do campo que estabeleça uma formação crítico-criativa, comprometida com os princípios da construção de alternativas de sustentabilidade social dos territórios rurais.

Entrelaçado à essa perspectiva, os dois últimos anos do curso são marcados, dentre outras práticas, pelos Estágios Supervisionados que se realizam preferencialmente em escolas do/no campo.

De acordo com o PPP – Projeto Político Pedagógico (PPP, 2019) do curso, o estágio, requisito para o licenciado, é composto de quatro disciplinas de Estágio docência e projetos comunitários I, II, III, IV, com créditos de 90 horas aula cada; e quatro disciplinas de Estudo

orientado de estágio e seminário de socialização V, VI, VII, VIII, compostas por quatro créditos cada uma corresponde a 72 horas aula cada, num total de 648 horas aulas, carga superior a 400 horas exigida pela legislação sob a Lei nº 11.788.

De acordo com o documento,

O estágio docência consiste em realizar com auxílio de professor orientador e demais professores da área de conhecimento específica o plano de ensino e os planos de aulas a serem ministradas em escola de Ensino Fundamental, séries/anos finais e no Ensino Médio de escolas públicas do campo na presença do professor da escola responsável pela disciplina e com supervisão do professor de estágio pela UFSC de 50% de carga horária de docência. Os estágios de docência poderão ser realizados em turmas do EJA desde que o estudante integre a carga exigida de estágio (PPP, 2019, p. 9).

Particularmente neste artigo, o estágio que vivenciamos e sobre o qual propomos esta escrita descreve um modo de propor e fazê-lo que se articula com os princípios e propósitos da Educação do Campo, os quais consideram formação de sujeitos humanos críticos, autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à qualidade social e o desenvolvimento de áreas rurais. Tal estágio foi realizado em uma Escola do Campo localizada na comunidade Passo da Limeira, distante 17 quilômetros do centro do município de Alfredo Wagner, SC, a qual passamos a descrever a seguir.

A Escola Básica Passo da Limeira: uma escola no e do campo?

A Escola Básica Passo da Limeira é uma escola localizada no campo e os estudantes que a frequentam são todos estudantes que vivem no e do campo.

No ano de 2019 – ano que realizamos os estágios – frequentavam a escola aproximadamente 450 estudantes, desde o pré-escolar até o nono ano do ensino fundamental II.

As famílias que compõe a comunidade escolar são formadas por agricultores que plantam e colhem, na sua maioria produtos como cebola, fumo, hortaliças e produtos para subsistência da família e dos animais como (milho, feijão, batata, mandioca, frutas e verduras). São agricultores familiares que produzem para a sua subsistência e o excedente, para a comercialização. No caso da cebola e do fumo a produção é voltada totalmente para a comercialização. A comercialização da cebola ocorre em sua maioria para com cerealistas do município, e o fumo geralmente, as famílias possuem contratos com empresas de outros municípios do estado.

Boa parte dos estudantes que frequentam a escola dividem seu tempo entre a escola e os afazeres nas propriedades rurais, onde ajudam os pais ou até mesmo administram as propriedades agrícolas.

Quanto aos professores que trabalham na escola, alguns vivem no campo e outros na cidade. No entanto, todos são habilitados na área ou estão cursando alguma licenciatura. Na escola há ainda uma professora formada em licenciatura em Educação do Campo, com mestrado em Educação Científica e Tecnológica e uma a professora de matemática do Ensino Fundamental II que cursa a 7ª fase do curso de licenciatura em Educação do Campo.



Figura 1 - Plantação de Fumo na localidade de Barro Branco, Alfredo Wagner, SC.
Fonte: Autores (2019).



Figura 2 - Plantação de Cebola na localidade de Pinguirito, Alfredo Wagner, SC.
Fonte: Autores (2019).



Figura 3 - Escola Básica Passo da Limeira, Alfredo Wagner, SC.

Fonte: Autores (2019).

A escola existe no formato atual desde o ano 2000, isso porque, com o fechamento de escolas multisseriadas no interior do município, muitos estudantes foram remanejados para esta escola que se configura como um espaço de centralização dos estudantes da região.

Embora a centralização e o processo de nucleação possam parecer algo prático e econômico para o poder público, junto a ele emergem diversas dificuldades para as famílias e as crianças. Isso porque muitas crianças moram longe da escola – algumas, mais de quarenta quilômetros – e o deslocamento é realizado através do transporte escolar. Essa logística gera, muitas vezes, transtornos, pois o fato de as crianças saírem muito cedo de casa, tanto no período matutino quanto no período vespertino faz com que muitas sequer possam realizar as refeições junto à família e cheguem à escola sem ter realizado as principais refeições. Além disso, boa parte do tempo diário é gasto entre ir e vir, o que torna cansativo para as crianças que após a escola têm outros afazeres, como as tarefas escolares.

As chuvas são outro grande problema. Com as estradas que se tornam inviáveis no período de chuvas, o transporte escolar, na maioria das vezes, é impedido de chegar às comunidades para buscar ou levar as crianças. Com isso, em dias chuvosos é comum boa parte das crianças não comparecem às aulas. Logo, o transporte escolar, uma das consequências da centralização é um sistema carregado de problemas e dificuldades para as famílias e para as crianças do campo.

É importante dizer que as crianças do campo têm direito a uma educação de qualidade no lugar onde vivem e não deveriam enfrentar tantas adversidades para ter acesso à escola.

Afinal, parece que a solução para todos os problemas é transportar, no dia a dia, estudantes do rural (visto como “meio em extinção”) para a cidade. Muito se tem alertado de que isso representa, na verdade, um esvaziamento dos espaços rurais. É por isso, aliás, que essas decisões políticas enfrentam a contraposição dos movimentos sociais em prol do desenvolvimento sustentável de territórios rurais (MUNARIM; SCHMIDT, 2014, p. 78).

Ainda, de acordo com os autores, é preciso enfatizar que de nada “adianta assegurar escola na cidade para as crianças e jovens do meio rural, porque isso as desenraíza, criando, no médio e no longo prazo, para os próprios municípios, mais problemas do que soluções” (Ibidem, p. 77).

Outra característica importante que merece destaque é o calendário escolar. Nos períodos de plantio (de junho a agosto) e colheita (de novembro a janeiro) da cebola e do fumo, muitos estudantes não frequentam a escola para ajudar seus familiares no trabalho na roça. Nesses períodos, a escola age com cautela, levando em consideração as justificativas dos estudantes e suas famílias, que necessitam ajudar os pais e vizinhos em suas propriedades. Uma das estratégias utilizadas pelos estudantes quanto às faltas no período da colheita e plantio, é intercalar os dias que vão para escola e os dias que precisam estar nas propriedades para ajudar nas atividades. Quanto a escola, é uma prática sugerir e orientar os professores para que recuperem os conteúdos com os estudantes.

O município, principalmente a secretaria da educação, há tempos planeja que a referida escola seja considerada pelo poder público como uma Escola do Campo, já que a mesma recebe essencialmente estudantes vindos da área rural do município. Segundo a diretora da escola, muitos planos e capacitações foram realizados com o objetivo de atender esse desejo.

Então, entre os anos de 2013 e 2019 ocorreram diversas mudanças, dentre elas, o início da construção de um Projeto Político Pedagógico voltado para a realidade assumida e uma formação de professores, tomando como pressuposto seu reconhecimento enquanto escola do campo. Tal formação aconteceu no município de Bocaína do Sul, aproximadamente 77 km de Alfredo Wagner e foi realizada uma vez ao mês durante 1 ano. A formação ocorria na forma de palestras e cursos ministrados por professores da região que apresentavam familiaridade com os princípios e propósitos da Educação do Campo.

Contudo, apesar dos planos e cursos realizados, essa conquista ainda não se concretizou. De acordo com a direção da escola esse desejo nunca saiu do papel devido à grande burocracia exigida pelo MEC.

Vale ressaltar que o modo como a maior parte dos professores trabalha na escola não vai ao encontro de uma proposta de Educação do Campo, qual seja, “uma prática social que não se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem” (CALDART, 2012 p. 265). No entanto, isso não significa que as práticas escolares desconsiderem os saberes locais e a realidade dos estudantes.

Sobre isso, destaca-se o Projeto do Meio Ambiente realizado com estudantes do Ensino Fundamental I. Neste projeto as atividades realizadas relacionam-se, particularmente com o componente curricular da área de Ciências da Natureza. São duas aulas semanais onde os estudantes têm a oportunidade de aprender e relacionar teoria com prática num movimento que inclui a realização de oficinas, construção e cuidados com uma horta e uma composteira, confecção de brinquedos recicláveis e experimentos. O projeto está sob a supervisão e coordenação de uma professora que é licenciada em Educação do Campo, com mestrado em Educação Científica e Tecnológica.

A horta escolar (Figura 4) foi construída no formato de uma espiral de ervas, resgatando os saberes dos antepassados dos estudantes. É impressionante perceber o modo como os estudantes se interessam pelo projeto, participando, interagindo e compartilhando o que aprenderam em casa com seus familiares a respeito da importância das ervas.



Figura 4 – Horta da Escola, em Alfredo Wagner, SC.

Fonte: Autores (2019).

Particularmente, a proposta de construção de uma composteira (Figura 5) aconteceu no ano de 2018 e contou com nossa participação. A proposta de construir uma composteira teve como objetivo conscientizar os estudantes quanto ao reaproveitamento das cascas de frutas e verduras, provenientes do preparo da merenda escolar, que eram descartadas em um lixo normal, ou simplesmente, jogadas ao solo e ainda utilizar a composteira como ferramenta pedagógica.

Por isso, juntamente, com a professora do Projeto Meio Ambiente, planejamos uma oficina com os estudantes do Ensino Fundamental I, explicando o que é uma composteira, a sua importância, e os seus benefícios, como por exemplo o reaproveitamento de restos de frutas e verduras para a produção de adubo orgânico para utilização na horta da escola. Além de fazer o descarte correto desse lixo orgânico.

Na sequência os estudantes colocaram em prática e ajudaram a construir e montar a composteira. Para cobrir utilizamos palha de milho, pois a maioria possui em casa, e trouxeram para a escola, para realizarmos esta oficina. A espontaneidade em ajudar era grande, todos queriam participar.

Questionamos o que eles faziam com o resto desses alimentos? Como todos moram no campo, e a maioria tem animais e horta em casa, as falas surgiram de forma espontânea dos hábitos que já possuem. “Nós damos para os porcos e as galinhas”. “A minha avó enterra na horta”. “Vou dizer para minha mãe para fazer uma composteira lá em casa”. Neste momento vimos, que mesmo com modos diferentes em descartar este tipo de lixo, a grande maioria já possui bons hábitos. E com esta oficina pudemos nos aproximar mais da realidade dos estudantes, pois muitos expuseram seus saberes sobre o tema tornando a aula mais atrativa para ambos os lados.



Figura 5 – Construção da Composteira na Escola, Alfredo Wagner, SC.

Fonte: Autores (2019).

Outros projetos existentes na escola e que tratam da realidade dos estudantes como sujeitos do campo envolvem aulas de dança para os estudantes do Ensino Fundamental I e Educação Infantil, Projeto brincando por aí, Vaquinha Parada, Sarau Literário, Cantinho da Leitura, Vereador Mirim (estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental que participam), gincanas, passeios por pontos turísticos do município, piqueniques, entre outras atividades escolares.

Quanto à escola, um ponto que merece destaque refere-se ao modo como este espaço educativo se mostra acolhedor com os estudantes, pais, funcionários e membros da comunidade. O diálogo e a aproximação da escola com a comunidade são afetivos, uma vez que boa parte dos membros da comunidade fizeram ou fazem parte dela em algum momento de suas vidas escolares.

O ambiente de trabalho da escola é harmônico e aconchegante. Na hora do recreio os professores se reúnem na sala dos professores, ali recebem o lanche disponibilizado pela escola e muitas histórias e amizades ali são construídas. Já os estudantes, de maneira organizada fazem seu lanche, conversam, brincam e se divertem. É possível perceber que os estudantes maiores costumam respeitar os menores, muitas vezes, auxiliando a sua chegada na escola, e acolhendo-os.

Durante os dois anos que permanecemos na escola para observação e estágio fomos acolhidas por todos de modo bastante caloroso. Tanto o corpo docente quanto direção e pedagógico da escola, sempre que solicitado, dividiram informações, auxiliaram na construção dos planos de ensino e planos aulas, nos auxiliando e nos acalmando diante de dúvidas e incertezas. Além disso, a escola sempre disponibilizou materiais e mostrou-se aberta às novas ideias e propostas.

Os estágios: memórias de duas futuras professoras do campo

Assim como em todos os cursos de licenciatura os estágios são componentes curriculares obrigatórios (Resolução CNE/2015) e, portanto, requisito para o licenciando em Educação do Campo (BRASIL, 2015).

A elaboração de planos de aula e planos de ensino, atividades de observações e regência, preparação de relatórios, momentos de estudo e socialização fazem parte das atividades que envolvem a disciplina de Estágio nas licenciaturas. Para além das atividades formais, os estágios nas escolas de ensino básico também são espaços de reflexão, debate, construção de estratégias, gerando oportunidades para que possamos compreender os

processos educativos e ao mesmo tempo questionar, problematizar e pensar o ensino e a escola.

No curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC os estágios envolvem todos os elementos acima descritos. Contudo, o fato de ser uma licenciatura que se formula dentro de uma proposta diferenciada, há algumas particularidades quando pensamos os estágios.

Na Educação do Campo os estágios estão em consonância com questões que dialogam e atravessam o curso de modo transversal e não estão desarticulados com as demais disciplinas do curso. A formação por área de conhecimento propõe um diálogo com questões relacionadas ao contexto do campo brasileiro, em especial, as questões relacionadas a região sul do Brasil, sejam eles aspectos físicos, geográficos, culturais ou econômicos.

Além disso, a elaboração e execução dos planos de ensino e planos de aula consideram as especificidades dos estudantes, das escolas, do território, do tempo e do espaço em que estamos inseridos. Por outro lado, a própria estrutura e finalidade, desses materiais e da regência muda, na medida em que pensar e produzir esses materiais tem a ver com desdobramentos que envolvem pré-projetos construídos no semestre que antecede a execução desses planos de ações, atividades realizadas nas comunidades e nas escolas, e, sobretudo, com as temáticas que emergem de problemáticas relacionadas com as demandas dos estudantes, das escolas e das comunidades em que as escolas estão inseridas.

Os estágios vivenciados na escola Básica Passo da Limeira aconteceram nos dois semestres de 2019, no terceiro ano do curso. Particularmente, no segundo semestre aconteceu o estágio interdisciplinar envolvendo os componentes curriculares de Ciências e Matemática, para os anos finais do Ensino Fundamental.

A partir do diálogo com a direção da escola e os professores das áreas das ciências e matemática, definiu-se que nosso estágio aconteceria em uma turma do 9º ano matutino.

A proposta do Estágio II ia ao encontro do Estágio I, realizado no primeiro semestre de 2019. Como escrito anteriormente, os estágios na Educação do Campo, embora divididos em semestres para fins curriculares, procuram sempre manter uma organicidade e continuidade de propostas que se complementam. Sendo assim, no Estágio I realizamos um diagnóstico da turma, cujo ponto de partida foi problematizar e propor uma reflexão a respeito do autoconhecimento dos estudantes sobre a propriedade em que vivem. Para isso, realizamos uma dinâmica no pátio da escola, envolvendo todos os estudantes e considerando 10 afirmações sobre o que possuem e produzem na propriedade. A cada resposta afirmativa o estudante avançava um passo à frente e coletava uma moeda/dinheiro (impresso). Caso a resposta fosse negativa, os estudantes permaneciam no mesmo lugar.

As afirmações propostas na dinâmica tinham como intuito provocar reflexões acerca de aspectos econômicos, ambientais, sociais, sobre saúde, sustentabilidade e modos de vida. Segue abaixo as afirmações que compuseram a dinâmica:

- 1- A propriedade onde vivo é da minha família;
- 2- Na minha casa tem horta com temperos, chás e algumas verduras;
- 3- Na propriedade onde vivo criamos galinha para a produção de ovos e carne para o nosso consumo;
- 4- Na propriedade onde vivo cultivamos mais de uma cultura para a comercialização;
- 5- Onde vivo criamos vaca para a produção de leite para a família;
- 6- Na propriedade onde vivo possui mais de três nascentes ou córregos de água;
- 7- Na propriedade onde vivo é possível encontrar mais de três tipos de animais silvestres (cobra, bugio, tatu, lagarto, gambá, entre outros);
- 8- Na propriedade onde vivo possuímos mais de cinco tipos de árvores frutíferas;

- 9- Na propriedade onde vivo produzimos alimentos para os animais domésticos;
- 10- Na propriedade onde vivo, todos os integrantes da família participam de todas as atividades realizadas na propriedade (serviço da casa, serviço da roça e serviço com os animais, entre outros).

Em um segundo momento após a dinâmica, propomos um diálogo coletivo acerca das afirmações. O diálogo trouxe à baila importantes reflexões dos estudantes sobre o modo de vida no campo. Dentre elas, destaca-se a percepção dos estudantes sobre o fato de que muitas famílias, embora possuam propriedades relativamente grandes, precisam comprar diversos alimentos no mercado. Isso se deve, em grande parte, pela opção à monocultura. No entanto, outras famílias donas de propriedades menores que cultivam diversos alimentos na horta da casa e criam animais domésticos acabam comprando menos e consumindo alimentos mais saudáveis. Além disso, as famílias que fazem uso de compostos orgânicos acabam cooperando com o ambiente, devolvendo ao solo aquilo que ele precisa, em detrimento de apenas retirar dele nutrientes.

Ao final do diálogo enviamos um questionário para que os estudantes levassem para casa e respondessem juntamente com suas famílias. Tal questionário apresentava perguntas mais específicas sobre as propriedades rurais e as famílias que nelas e delas vivem.

Finalizamos o Estágio I desafiando os estudantes a construir o agroecossistema em que vivem a fim de nos aproximar de suas realidades e perceber os espaços, reconhecer a diversidade e as riquezas potenciais que lá existem, como nascentes, árvores nativas, animais silvestres, pedras entre outros. A atividade foi realizada através de desenhos em cartolinas.

O diagnóstico levantado a partir das atividades oportunizou a realização de reflexões e possibilitou a construção de estratégias para o Estágio II, articulando as problemáticas levantadas com conceitos específicos das áreas das ciências e matemática.

É importante destacar que o Estágio I foi mais curto e de cunho investigativo quando comparado ao Estágio II. Nele, buscamos estabelecer algum tipo de vínculo afetivo com os estudantes e conhecer um pouco de suas realidades e a da escola, afinal, no semestre seguinte, desenvolveríamos as atividades do estágio. O Estágio I foi um momento muito importante para que pudéssemos refletir, planejar, organizar, estabelecer e traçar estratégias para a realização das oficinas a serem realizadas no estágio seguinte.

Então, a partir do diagnóstico realizado e da análise empírica dos materiais e atividades propostas no Estágio I, em conversas entre as estagiárias e as professoras orientadoras, surgiu uma proposta para o Estágio II que foi apresentada e discutida com os professores de matemática e ciências e direção da escola. A ideia de oficinas foi bem aceita por todos. A partir de então, passamos a organizar os planos que comporiam cada uma delas, sempre contando com a participação dos professores da escola e as professoras orientadoras de estágio, considerando um plano complexo que levou em consideração os planos de ensino e as sugestões dos professores da escola, a realidade dos estudantes, os interesses do estágio e sua articulação com a proposta do Estágio I.

Assim sendo, o Estágio II foi realizado em formato de oficinas distribuídas em que 20 horas/aula, divididas em 4 encontros, contemplando as 5 aulas daquele dia. Um projeto ousado que nos exigiu muito tempo, tanto para a realização das atividades em sala de aula quanto para estudo e planejamento minucioso de atividades criativas e interessantes que envolvessem os estudantes e provocassem o interesse pelo tema. Uma proposta desafiadora para os estagiários, professoras orientadoras, professores regentes e estudantes.

Sobretudo, consideramos conveniente para a realização do estágio, a aproximação com os três momentos pedagógicos, quais sejam: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011).

Elaborar um estágio interdisciplinar relacionando ciências da natureza e matemática foi, desde sempre, um desafio, sobretudo quando se trata do ensino de matemática. Parece-nos que as ciências da natureza estão sempre interligadas de modo mais orgânico, diferente da matemática, que muitas vezes, aparece forçada nos contextos interdisciplinares. Isso porque, em nossos estágios, podemos afirmar que a matemática nem sempre foi protagonista do processo. Em alguns momentos, ela foi ferramenta e suporte para comprovar e auxiliar a compressão de conceitos das ciências da natureza, como por exemplo, o uso de equações para explicar escalas (Celsius, Kelvin e Fahrenheit) na Física. Por outro lado, a abordagem de atividades de cálculos de transformação de escalas provocou o interesse de boa parte dos estudantes, uma vez que muitas famílias da região cultivam fumo e utilizam estufas para fazer a secagem. Nestas atividades práticas, conhecer e saber transformar escalas termométricas, em especial, a Escala Fahrenheit é algo interessante e que se conecta com o dia a dia no campo.

Já em outros momentos, seguindo as orientações da professora regente quanto aos conteúdos a serem abordados, encontramos dificuldade para propor conexões que fizessem realmente um sentido não superficial entre a matemática a ser ensinada e a proposta dos estágios. Isso nos fez pensar sobre a necessidade que muitas vezes criamos em forçar conexões entre a matemática e determinadas temáticas. Passamos a perceber que a ideia comumente aceita de tratar a matemática como algo que explica o mundo e justifica-se pelas aplicações práticas levantou suspeitas entre nós.

Segundo Machado, a tentativa de relacionar os conteúdos matemáticos com aplicações imediatamente perceptíveis, pode, em algumas circunstâncias, desestimular e desencorajar os professores e professoras a ensinar determinados conceitos os quais não encontram aplicabilidade prática e imediata, “ora excessivamente entusiasmado com temas epistemologicamente bem pouco previsível e a incômoda questão “para que serve isto?”” (MACHADO, 2011, p. 71-72).

Ao mesmo tempo, essas dificuldades nos fizeram perceber que planejamento, estudo, envolvimento e dedicação não necessariamente precisam conectar-se a temas específicos para despertar o interesse e a aprendizagem dos estudantes.

Um exemplo disso foi o que desenvolvemos e planejamos sobre o conteúdo Teorema de Pitágoras em parte de nossas oficinas. Embora não tenhamos contextualizado e relacionado este conteúdo diretamente com a proposta dos estágios, isso não nos impediu de propor atividades diferenciadas e lúdicas.

Em princípio, nos preocupamos em trazer um pouco da história do Teorema com o objetivo de mostrar aos estudantes o significado da afirmação: “a soma dos quadrados dos catetos é igual ao quadrado da hipotenusa”. Desta forma, propomos aos estudantes que construíssem em uma folha um triângulo retângulo e em seguida construíssem os respectivos quadrados ao seu redor com as retas formadas. O segundo passo foi dividir esses quadrados em pequenos quadrados de tamanhos iguais. Os estudantes então pintaram os quadrados e recortaram todos os pequenos quadrados formados. Por fim, pedimos que somassem a quantidade de quadradinhos formados nos dois lados menores e comparassem com a quantidade formada no quadrado menor.

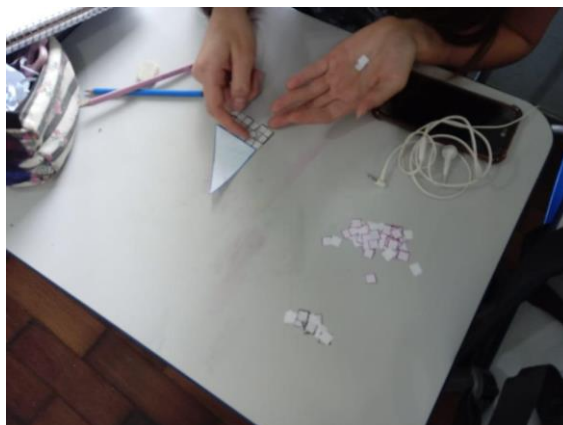


Figura 6 – Estudantes do 9º ano matutino realizando atividade prática do Teorema de Pitágoras.

Fonte: Autores (2019).

Houve um grande envolvimento dos estudantes com a atividade. Em seguida, realizamos uma conversa sobre a importância do teorema e sua relevância no processo de resolução de problemas da humanidade até os dias atuais. Quando, por fim, trouxemos a fórmula, os estudantes estavam de certo modo, familiarizados com o que estavam fazendo, encontrando menos dificuldades para realizar os cálculos e mais à vontade diante deles.

Ainda destacando a utilidade do Teorema de Pitágoras, desafiamos os estudantes a procurar na escola espaços onde fosse possível perceber a presença de triângulos retângulos. A ideia era medir seus catetos, para então calcular a medida da hipotenusa. Para isso, pedimos no encontro anterior que trouxessem de casa metros e réguas para realizar tal atividade.

Os estudantes realizaram vários problemas envolvendo o Teorema de Pitágoras. Em uma primeira atividade prática com uma fita métrica calcularam a medida da diagonal da sala de aula. Mediram a lateral da sala, a parede da porta e a parede do fundo da sala. Após terem obtido as duas medidas, calcularam a diagonal da sala, ou seja, calcularam a hipotenusa da sala, partindo do ponto final da parede do fundo, até o ponto inicial da parede da porta, sendo assim formaram um triângulo retângulo.

Sugerimos ainda que os estudantes construíssem um problema envolvendo um triângulo retângulo. Este ocorreu da seguinte maneira: os estudantes formaram equipes de 3 pessoas e investigaram na escola um ambiente ou um ponto para coletar os dados e produzir esse problema. Os locais podiam ser as quadras de futebol ou de vôlei, o pátio, a horta, a escada, a cozinha, a sala de planejamento/informática, a biblioteca, a secretaria ou até mesmo a própria sala de aula. Após escolher o local, foi necessário medir e elaboraram o problema. Com o problema elaborado foi preciso observar, resolver e comprovar que os dados estavam corretos. Em uma folha cada trio escreveu seu problema e compartilhou com as demais equipes que deveriam resolver o problema e apresentar a solução para os demais estudantes na sala de aula.

O resultado foi positivo, pois percebemos que os estudantes estavam bastante entusiasmados com o desafio e o realizaram de forma tranquila e harmônica com a turma e com a escola.

Após a realização de 4 oficinas abordando conteúdos como termometria, equações e teorema de Pitágoras, procurando estabelecer, na medida do possível, diálogo entre a matemática e as ciências da natureza dentro de uma temática que envolvia os modos de vida dos sujeitos do campo, acreditamos que nossos objetivos foram, em partes, contemplados. Isso porque, conforme relatamos anteriormente, fomos nos dando conta da complexidade de

realizar um trabalho interdisciplinar entre duas áreas distintas, considerando conexões entre elas e uma temática específica o tempo todo.

Por fim, destacamos o fato de que os três momentos pedagógicos foram contemplados ao longo do estágio, isso se considerarmos que “a meta pretendida com este momento é muito mais a de capacitar os alunos ao emprego dos conhecimentos, no intuito de formá-los para que articulem, constante e rotineiramente, a conceituação científica com situações reais [...]”. (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011, p. 202).

Conclusões

A partir da experiência vivenciada já no estágio realizado nas fases anteriores e reafirmada nessa fase, podemos concluir que, indiscutivelmente, o estágio supervisionado é de extrema importância para a formação docente devido à sua potência em provocar pensamentos acerca dos desafios a serem enfrentados na sala de aula, o papel do professor e a importância de relacionar e aplicar os conhecimentos específicos e pedagógicos de maneira orgânica.

Há nas atividades do estágio, em especial na prática das futuras professoras, algo fundamental com o dever de se comprometer em relacionar as experiências vivenciadas com aspectos políticos, éticos, estéticos e formativos, aproximando as escolas e os estagiários, “pois o estágio salienta a importância de contextualizar e explorar, de forma interdisciplinar, os conteúdos estudados, fazendo relação destes conteúdos com a realidade do educando, estimulando-o a pensar e a refletir de forma mais crítica e reflexiva” (ARAÚJO; PORTO, 2019, p. 15).

Quando iniciamos as observações foi possível perceber por outro ângulo as relações que acontecem no espaço, porém “o estágio é um meio de conectar o professor, aluno e escola, utilizando a educação como um trabalho colaborativo. (Ibidem, p.06). É importante destacar que a escola em que fizemos o estágio fez diferença e se constituiu em um espaço de extrema importância para o sucesso do nosso estágio, pois o fato de ser uma escola localizada em área rural e receber essencialmente estudantes que vivem no e do campo contribuiu, de certa forma, para a organização de um planejamento com foco direcionado para esses sujeitos de acordo com os princípios da educação do campo.

Além disso, vale salientar que na maior parte das aulas conseguimos atingir nosso objetivo, qual seja, relacionar o ensino de ciências da natureza e matemática com a realidade do campo. Contudo, nem sempre isso foi possível de ser feito de forma interdisciplinar, pois em alguns momentos tivemos dificuldades em articular a matemática com situações cotidianas e relacionadas às ciências da natureza. Isso não significou que não conseguimos atingir nossos objetivos ao ensinar a matemática, pelo contrário, conseguimos trabalhar com ela de modo bastante satisfatório, associando-a com situações cotidianas. Ou seja, apesar de não termos conseguido, em todos os momentos, exercer a interdisciplinaridade, conseguimos relacionar as oficinas propostas com a realidade dos estudantes, trazendo à tona situações cotidianas que envolvem questões vivenciadas em suas famílias e propriedades, envolvendo de maneira efetiva os estudantes numa relação com os conceitos e conteúdos matemáticos.

Nesse sentido, concordamos com Araújo e Porto (2019, p. 13) quando afirmam que “as ações desenvolvidas, a partir do estágio, trouxeram para a unidade concedente mais um apoio, no sentido de aproximar a escola básica e a Universidade, como base no diálogo e responsabilidade compartilhada”.

Por fim, reforçamos a importância da disciplina de Estágio Supervisionado na formação inicial de futuros professores e professoras do campo e das premissas da Licenciatura em Educação do Campo na medida em que tal formação tem como intuito

aproximar e dialogar com aquilo que aprendemos no meio acadêmico com o exercício da docência, criando condições para que as futuras professoras pudessem se aproximar e se apropriando dos saberes intrínsecos à função de educadoras do campo.

Referências

ARAÚJO, A. S.; PORTO, K. S. “Vivências de estágio supervisionado em Ciências da Natureza em uma escola do campo: reflexão das práticas pedagógicas na formação inicial de professores da Educação do Campo”. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. 1-17, 2019.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Brasília, DF, 2015.

CALDART, R. S. “Educação do Campo”. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. “Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?”. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). **Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto** (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, N. J. **Matemática e língua materna: análise de uma impressão mútua**. 6ª. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

MOLINA, C. M.; SÁ, L. M. (Org.). **Licenciatura em Educação do Campo**. Registros e reflexões a partir das experiências - piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Autêntica: Belo Horizonte, 2011.

MUNARIM, A.; SCHMIDT, W. **Educação do Campo e as Políticas Públicas: Subsídios ao Dirigente Municipal de Educação**. Florianópolis, UFSC/CED/NUP, 2014.

PPP. **Projeto Político Pedagógico. Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática UFSC** [online]. Disponível em: <<http://licenciatura.educampo.ufsc.br/projeto-ppp/>>. Acesso em: 03 jun. 2019.