

UMA RELAÇÃO COM O ENSINAR: PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM ESCOLAS DO CAMPO

Lívia de Rezende Cardoso¹
Maria Inêz Oliveira Araújo²

Resumo

O presente artigo buscou analisar as relações com o ensinar Ciências de professores em escolas do campo no sertão sergipano. Inicialmente, traçamos o perfil sócio-profissional dos professores, conhecemos os fatores que os mobilizaram a ensinar nessas escolas e compreendemos como caracterizam seus alunos e o ensino de Ciências. Assim, constatamos certa rotatividade de professores entre as escolas, fato que vislumbra a inexistência de engajamento com as mesmas. Alguns possuem visão depreciativa da escola e caracterizam os alunos de modo negativo. Todos acreditam ser importante trabalhar os conteúdos desta disciplina no contexto pesquisado, bem como admitem que estes conteúdos sejam temas presentes no cotidiano dos alunos e ressaltam que não conseguem ensinar se a contextualização dos mesmos não for feita. Constatamos a falta de identidade dos entrevistados por não desejarem fazer parte do quadro de professores das escolas ou por não fortalecerem suas especificidades docentes.

Palavras-chave: Relação com o ensinar; Ensino de Ciências; Educação do Campo.

Abstract

This paper investigates the relations with the teaching of science teachers in rural schools in the hinterland of Sergipe state. Initially, we describe the socio-professional issues, the factors mobilized to teach in these schools and how the teachers characterize students and their understanding of sciences. Thus, we see some turnover of teachers between schools, a fact that points out the lack of engagement in rural schools. Some have a disparaging view of the school and the students are characterized negatively. All teachers believes that is important to work the discipline contents in the rural setting and admits that these contents are themes present in the daily life of students and emphasizes that they cannot teach without the contextualization. We note the lack of identity of

¹ Professora Assistente do Departamento de Educação de Itabaiana, Universidade Federal do Sergipe.

² Professora Associada do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Sergipe.

teachers with the school by not wishing to join the teaching staff or by do not strengthen their specificities.

Keywords: Relationship with teaching; Science Teaching, Rural Education.

Introdução

Não se pode negar uma realidade de exclusão historicamente formada pelas classes dominantes ligadas ao meio rural. De acordo com Nascimento (2003), esse processo marginal criado pela ideologia dominante gerou representações simbólicas de cunho ideológico na consciência dos camponeses, onde a educação foi vista como um processo desnecessário para aqueles que estavam emersos num mundo onde ler, escrever, pensar e refletir não tinha nenhuma utilidade e serventia.

Como implicação disso, a educação no meio rural apresenta hoje diversos problemas. Segundo Araújo (2006), no contexto histórico e socioeducativo do campo predomina uma profunda desconsideração dos valores e das culturas das populações rurais, tanto no atendimento quanto na qualidade do ensino. Conseqüentemente, essas escolas trazem uma visão urbana de educação que vão permear desde os livros didáticos até o discurso do professor com ideologias que inferiorizam a vida no campo.

As ações públicas para a educação do campo, de acordo com Batista e Moraes (2008), foram omissas e inadequadas ao longo da história, resultando em uma exclusão educacional que se manifesta nos altos índices de reprovação, repetência, evasão, distorção série-idade, existência de jovens fora da escola e na situação de analfabetismo. Entretanto, por intermédio dessa mesma escola, a mudança é uma possibilidade. A escola do campo não precisa ser o lugar apenas de reprodução do código, dos

controles e das práticas - os saberes hegemônicos (Bernstein: 1996), mas o lugar que, a partir de suas próprias contradições, é potencialmente o lugar de saberes contra-hegemônicos.

Assim, Fernandes (2004) traz as duas formas de pensar a escola no e do campo: enquanto que a primeira está ligada a uma pedagogia tradicionalmente ruralista de dominação, a segunda se propõe a construir uma pedagogia que se baseie nas diferentes experiências dos sujeitos. Mas, sem dúvidas, é ainda uma proposta que batalha para se estabelecer de fato. De acordo com Arroyo (2004a), o tratamento da Educação do Campo vem mudando e já começa a se reconhecer sua especificidade, mas ainda é urgente outro tratamento público do direito dos povos do campo à educação.

Segundo Fernandes *et al.* (2004: p. 23), a educação deve ser entendida como sendo "processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz". Com esta perspectiva, os diversos movimentos sociais desencadearam debates em torno da situação, surgindo o movimento "Por uma Educação do Campo", a partir do qual a escola do campo é compreendida como um lugar em que se produz o conhecimento a partir da relação direta com a cultura que os sujeitos estabelecem entre si e com o meio onde vivem. Assim, os sujeitos do campo passaram a entender que a escola da maneira como está não tem lugar para eles, pois "sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece a sua realidade, seus saberes, suas formas de aprender e ensinar" (Caldart: 2004b, p. 93).

Charlot (2005: p. 136) afirma que "em sua vida cotidiana fora da escola, os jovens têm práticas, representações, valores que a escola desconhece ou não reconhece. Conseqüentemente, a cultura que a escola

lhes impõe não faz sentido para eles". Ao mesmo tempo, quando se garantem as dimensões culturais, assegura-se o direito desses jovens terem seu mundo ampliado através da escola para além de onde vivem.

Nesse ponto, Portilho (2006) chama atenção para a problemática da formação desses educadores, pois há uma defasagem de acesso aos processos de formação inicial e continuada. Além disso, geralmente, os cursos de formação oferecidos nas licenciaturas não atentam para as especificidades desse modo de educação. Se ocorresse o oposto, os educadores estariam mais capacitados a entender a realidade dos alunos, a inserir os conhecimentos de tradição nas disciplinas escolares, a formar educandos críticos e reflexivos acerca do ambiente que os cercam.

Paralela a essa discussão, questiona-se o ensino de Ciências que apresenta os conteúdos como algo neutro, como verdades absolutas. Precisa-se incluir nos currículos elementos interligados com os aspectos sociais e pessoais dos estudantes. Ou seja, dar ao ensino "uma postura mais holística que contemple aspectos históricos, dimensões ambientais, posturas éticas e políticas, mergulhados na procura de saberes populares e na dimensão da etnociências" (Chassot: 2003, p. 13). Escolhemos essa disciplina por entendê-la como aquela em que os saberes hegemônicos da ciência mais circulam na escola. Assim, como os professores do campo estabelecem sentidos sobre ensinar Ciências em suas escolas? De que modo percebem essa disciplina em tal contexto? Quais fatores os mobilizam a cumprir seu papel? E que papel é esse?

Inspirada na teoria da relação com o saber de Charlot (2005, 2000), a presente pesquisa buscou responder à seguinte questão: quais as relações com o ensinar Ciências estabelecidas por professores em escolas do campo do sertão sergipano? Para respondê-la, traçamos um plano metodológico que objetivou, de um modo geral, analisar as relações com o ensinar Ciências

para professores em escolas do campo pesquisadas. Vale destacar que este trabalho compôs a dissertação de mestrado de Cardoso (2009), sob orientação da coautora deste artigo.

As escolas do campo foram escolhidas por estarem situadas em Porto da Folha (SE), representando o alto sertão sergipano e englobando o território com maior número de escolas na zona rural do Estado. Após conhecer a lista de escolas - o município estudado possui oito (8) escolas em seus povoados, que contemplam o Ensino Fundamental de 5º ao 9º ano - e entrar em contato com coordenadores, diretores e professores, recebemos o retorno de cinco (5) professores de Ciências de um universo de nove (9) professores dessa disciplina. Tais professores ministram aulas em mais de uma escola, o que nos possibilitou questioná-los sobre a realidade de outras unidades do município, apesar de a pesquisa não ter abrangido todo o universo de professores. Então, nos valem de entrevista semi-estruturada, pois, segundo Flick (2002, p. 89), "é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário".

Com a finalidade de encontrar indícios que pudessem ser relacionados com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, inicialmente, traçamos o perfil sócio-profissional dos mesmos, conhecemos os fatores que os mobilizaram a ensinar em escolas do campo e compreendemos como os professores caracterizam seus alunos. Em seguida, avaliamos o entendimento sobre o ensino de Ciências para os alunos do campo e identificamos os desafios ao construir saberes nessas escolas. A partir disso, buscamos entender a relação que eles estabelecem com o ensinar Ciências nas escolas do campo. Porém, antes de analisar os dados empíricos, discutiremos a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot.

Saberes Docentes e sua relação com o ensinar

Ludke (2001) afirma ser inquestionável o valor dos saberes produzidos na experiência docente. Segundo esta autora, aos professores cabe o papel de reflexão sobre a prática, de modo a torná-la um meio de construção de saberes, não de qualquer saber, mas sim de *saberes significantes*. Neste ponto, atento para os estudos sobre os "saberes docentes" que levam em consideração uma bagagem de experiências e de saberes dos professores ao realizarem esse processo que resultará na produção dos saberes escolares. Monteiro (2001) faz um estudo reunindo os autores que tratam do tema. Para ela, ainda é presente no imaginário e na prática social de muitos educadores a concepção de que basta possuir o conhecimento científico para se formar um professor.

Esse raciocínio nega: a subjetividade do professor como agente no processo educativo; o fato de que a atividade docente "lida com, dependente de e cria" conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; e os estudos culturais e sociológicos que veem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural. Desta forma, de acordo com Tardif (2000), no processo em que o professor intervém na construção do conhecimento escolar, tendo como partida o saber científico, este profissional precisa entender sua prática não como local de aplicação dos saberes universitários, mas como local de filtração dos mesmos, que serão transformados em função das exigências do trabalho.

Com relação a esse saber, Tardif (2002, p. 11) afirma que:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e

está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

No ato de ensinar, o sujeito aprende por si. Talvez, essa seja a maior fonte de sofrimento dos docentes: eles são cobrados pelos resultados do ato de ensino e aprendizagem, apesar de não produzirem diretamente esses resultados (Charlot: 2005). Para Charlot (2000), o sujeito se produz e é produzido por meio da educação, pois qualquer relação com o saber é estabelecida segundo a identidade do sujeito: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas concepções prévias, à sua história de vida, às suas relações com os outros, com o mundo e consigo mesmo. Segundo este autor:

O homem se torna humano, membro de uma sociedade e de uma cultura em um dado momento e lugar, um sujeito com sua história pessoal. A educação é movimento de humanização, de socialização, de subjetivação; é cultura como entrada em universos simbólicos, como movimentos de construção de si mesmo; é direito ao sentido, à diferença cultural, à originalidade pessoal. (Charlot: 2005, p. 145)

Como conceito de identidade docente, Libâneo (2001, p. 68) entende que essa identidade é o "(...) conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor". Os traços que definem a identidade profissional vão além dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida do professor ou até mesmo das técnicas aplicadas por ele em sala de aula. Isto porque abrangem opiniões tomadas a partir dessas, constituindo-se de resultados do seu olhar pessoal, de suas concepções, de valores, de visões do mundo, fazendo com que cada profissional encontre novos significados (Nadal & Brandalise: 2005).

Ainda de acordo com Charlot (2000, p. 80), "a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontando com a necessidade de aprender". Nesse processo, é importante ressaltar o fator relacional, ou seja, precisa-se entender "o conjunto (organizado) das relações em que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o 'aprender' e o saber" (Charlot: 2000, p. 80).

Considerando que as expectativas dos professores tendem a influenciar o aproveitamento dos alunos (Ireland, 2007), Charlot (2005) chama atenção para a relação entre educador e educando, estabelecendo-se uma identificação e projeção neste processo. Assim, a discussão se transfere da relação com o saber para a relação com o ensinar entre professor e aluno. Neste aspecto, Charlot (2002a) atenta que "estudar a relação com o saber dos alunos não é suficiente. É preciso estudar também a relação com o saber dos professores" (p. 116). Este autor (2002b) afirma, porém, que "há ainda pouca pesquisa sobre a questão da relação do professor com o saber" (p.108).

Ao produzir esses saberes no cotidiano escolar, os professores estabelecem uma relação com o ensinar. Nesse processo, são envolvidos diversos aspectos, tais como: a disciplina que leciona, o saber de referência, o público alvo, o contexto de sua escola, as experiências de vida e da profissão. Aqui, especificamente, nos interessa analisar a relação que professores de escolas do campo estabelecem com o ensinar a disciplina Ciências em tal contexto, verificando as imagens que possuem das escolas, dos alunos, do contexto e dos conteúdos.

Levando professor/a as escolas do campo

Os professores pesquisados possuem formação em Ciências Biológicas, Licenciatura (02) ou Pedagogia (03) cursados em universidades ou faculdades particulares do estado de Sergipe e Alagoas, com exceção de um, que cursou a Universidade Federal de Sergipe. A maioria (04) leciona não só a disciplina Ciências - sendo esta a sua ocupação principal -, mas também disciplinas como Português, Religião e Artes, de modo a cumprirem suas cargas horárias nas escolas. Observa-se, com isso, que pedagogos estão assumindo disciplinas específicas - como Biologia, Português e Religião - e biólogos, ensinando Artes e Religião. *A priori*, podemos questionar a relação com o saber desses profissionais, pois não apresentam formação acadêmica e específica para tal.

O tempo de magistério desses professores variou entre nove (9) e vinte e seis (26) anos, como podemos verificar no Quadro 1, sempre em escolas dos povoados do município de Porto da Folha (SE). Todos nasceram na sede do município e dois moram ali até hoje, mesmo ensinando nos povoados mais distantes. Por sua vez, outros três professores sempre viveram e ensinaram nos locais onde lecionam hoje.

Quadro 1: Perfil profissional dos professores entrevistados

Professores	Formação	Tempo de Magistério	Disciplinas
P1	Pedagogia	15 anos	Ciências e Português
P2	Biologia	26 anos	Ciências, Artes e Religião
P3	Biologia	15 anos	Ciências
P4	Pedagogia	22 anos	Ciências e Religião
P5	Pedagogia	9 anos	Ciências e Português

Após caracterizá-los, levantamos questões em torno do que denominamos por mobilização e afeição pelas escolas em que ensinam para dar conta do que Charlot definiu por "desejo por saber", que aqui transpomos para o desejo de ensinar. Segundo este autor, "o desejo é a

mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito 'engajado' no mundo, em relação com os outros e com eles mesmos" (Charlot: 2000, p. 82).

Objetivando conhecer a relação que os professores estabelecem com as escolas do campo em que lecionam, perguntamos, inicialmente, os fatores mobilizadores que os levaram a ensinar nelas. Os motivos foram variados - localização, oportunidade e falta de opção -, sendo que três deles deram razões alheias à sua vontade. Isso é observado quando o professor 1 afirma que:

"eu trabalhava num interior mais longe aí pra mim foi melhor vim pra cá por ser mais perto de casa".

Além disso, dois professores reforçaram preferir ensinar na sede do município e não nessas escolas onde lecionam agora:

"Apareceu uma oportunidade, aí eu fui. Depois eu passei num concurso e pedi que me colocassem aqui [sede do município]".
(Professor 3)

"Eu consegui transferência pra cidade, daí quando eu estava dando aula aqui, eu fui transferido. A nova secretária quando chegou em 2005 transferiu a gente. Então a gente foi pra lá [povoado] obrigado, forçado". (Professor 5)

A partir das respostas desses três professores, podemos inferir certa rotatividade de professores entre as escolas, fato que pode vislumbrar uma possível inexistência de engajamento que eles deveriam desenvolver com estas escolas. Podemos pensar, ainda, como ocorrem os processos de interação desses professores com a realidade dos alunos nesses curtos espaços de tempo, de incorporação de uma ideologia em prol das necessidades do campo e de formação de identidade desses profissionais.

Esse aspecto é comentado por Vendramini (2004, p. 10) ao afirmar que os professores do campo trabalham "num sistema de grande rotatividade e despreparo". Arroyo (2004b) corrobora com essa idéia ao comentar sobre as condições instáveis de trabalho nas escolas do campo. Fato este que também foi evidenciado por Portilho (2006) ao analisar a educação do campo no Distrito Federal.

É necessário, portanto, refletir sobre esse perfil docente que acaba se desenvolvendo nessas escolas do campo, pois, segundo Arroyo (2004a, p. 04), "essa imagem dos professores rurais como agentes 'de fora', não inseridos na dinâmica humana da comunidade a que servem é um dos traços mais funestos e mais decisivos na negação do direito dos povos do campo à educação".

De modo oposto, ao afirmarem:

"é aqui o lugar onde eu sempre morei, então, eu queria ensinar onde eu morava mesmo". (Professor 2)

"a minha vida inteira, desde pequena, eu quis ser professora, sempre quis ensinar nas escolas de meu povoado". (Professor 4)

Estes professores, respectivamente, indicam identificarem-se com as escolas que ensinam, devido a uma afinidade anterior, mostrando-se realizados pessoalmente por isso. Assim, dão indícios de possíveis engajamento e comprometimento com as especificidades exigidas ao ensinar nestes espaços.

Com esse mesmo intuito de conhecer o sentido para eles de ensinar nessas escolas (sintetizados no Quadro 2), questionamos se eles gostavam de ser professores nestas unidades. Todos deram respostas positivas - mesmo aqueles que, na questão anterior, não se demonstraram identificados com as escolas. No entanto, logo em seguida, cada um dos professores exaltou os problemas de se ensinar nestas escolas, destacando a falta de

infraestrutura escolar, pois desejavam que tivessem laboratório de Ciências, computadores para pesquisa na *internet*, retroprojektor e recursos didáticos.

Quadro 2: Relação que os professores estabelecem com as escolas

Professores	Fator que o levou à escola	Visão sobre a escola
P1	Alheio à sua vontade	Negativa
P2	Realização pessoal	Positiva
P3	Preferiam a sede	Negativa
P4	Realização pessoal	Negativa
P5	Preferiam a sede	Negativa

No entanto, um dos professores (P2) minimizou todos esses fatores afirmando que as escolas de seu povoado têm a vantagem de possuir um recurso que muitas outras escolas de outras localidades não possuem:

“A única coisa que tem de ruim aqui é que pra gente trabalhar com Ciências deveria ter um laboratório de experiências, mas de outro modo tem o ambiente que é bom pra você trabalhar, principalmente as plantas.” (Professor 2)

Essa fala é importante para refletirmos sobre a visão depreciativa que alguns professores possuem em relação a essas escolas. Isso é preocupante e fundamental quando se trata do ensino de Ciências, visto que o entorno da escola, o ambiente de trabalho dos alunos e pais ou o cotidiano em casa deveriam se caracterizar como os recursos didáticos mais priorizados pelos educadores do campo. Essa visão pode ocorrer, talvez, pelo fato dos professores receberem uma formação essencialmente voltada para o meio urbano, como enfatizado por Arroyo (2007).

Em relação à facilidade em ensinar nessas escolas do campo, apenas um professor afirmou ser fácil ensinar, alegando que convive desde cedo com os problemas da comunidade, conhecendo-os de perto. Os outros

professores apresentaram as seguintes justificativas em suas respostas: ou pela falta de aprendizado dos alunos (P3) - enfatizando, mais uma vez, que o problema está no estudante - ou por deficiência em sua formação acadêmica (P4) - trazendo aspectos específicos do conteúdo, por não ser formado em Biologia, e questões didáticas do professor (P1 e P5), destacando o papel deles como agentes mediadores entre os alunos e o conhecimento.

Pensando a relação alunos-escola-comunidade

Nessa sessão, buscamos identificar o que Charlot (2000, p. 83) denominou por "representação do saber". Segundo o autor, os sujeitos da escola possuem representações sobre o bom ou mau aluno, sobre a boa ou péssima aula, sobre as disciplinas escolares e seus conteúdos. Em suas palavras, "a relação com a escola pode envolver representações da escola, mas, também, do futuro, da família, presente e futura, do trabalho e do desemprego na sociedade de amanhã, das tecnologias modernas" (Charlot: 2000, p. 84).

Dando continuidade, questionamos como eles caracterizavam seus alunos. Nas respostas, todos os professores priorizaram a baixa aprendizagem dos alunos, mas as razões atribuídas a isso variaram, desde a incapacidade pedagógica até a falta de incentivo familiar:

"A deficiência é em conteúdos mesmo, um ou dois no máximo acompanham, eles são muito fracos. Eles são muito lentos na aprendizagem. A gente sempre fica conversando que eles têm o QI muito baixo." (Professor 3)

Esse professor atribuiu um peso à escola, afirmando que ela própria não consegue suprir as deficiências dos alunos - *a base deles é fraca*. Em seguida, quando questionamos quais as razões deles apresentarem

deficiências na aprendizagem, ele afirmou ser falta de inteligência - *tem o QI muito baixo*. Ou seja, excluiu a possibilidade de influência de quaisquer fatores externos à sua estrutura mental como, por exemplo, o fato de a escola não se adequar ao seu estilo de vida e trabalho.

Isso se aproxima do que afirmam Charlot (2005) e Bernstein (1996) ao referirem-se à vida cotidiana fora da escola, onde os alunos têm práticas, representações e valores que a escola desconhece ou não reconhece, fazendo com que essa instituição perca o sentido para seus alunos.

Assim, evitar-se-ia a situação de fracasso escolar em que muitos se encontram. Para Charlot (2000), a origem social não é a causa do fracasso escolar evidenciado nessas escolas, pois não ocorre uma herança, como bens que passam de uma geração a outra. Mas, significa que estes dois fatores estão relacionados, devido ao fato dos critérios utilizados pela escola desfavorecerem aqueles que não possuem atividades compatíveis com a pedagogia tradicional em casa, isto é, a origem da família produz deficiências que, por sua vez, provocarão o fracasso escolar.

Na fala que se segue, podem-se observar, novamente, indícios que apontam para um possível desinteresse dos alunos frente ao modelo escolar vigente:

"Olhe, eles só vêm pra escola unicamente pra passar o tempo, porque a maioria é de sítio, aí o povoado pra eles é uma festa. Acho que os pais são os maiores responsáveis. Eu já morei em interior, trabalhei na roça e os pais nunca pensam que os filhos possam vencer na vida com os estudos. Filho homem é pra trabalhar na roça e a filha mulher é pra casar, cria só pra isso."
(Professor 1)

Esse professor relacionou o desinteresse dos alunos pela escola à falta de incentivo dos pais, revelando a idéia que os mesmos têm de que

"quem é da roça não precisa das letras". Aliás, esse desinteresse familiar foi apontado por todos os professores em algum momento das entrevistas. No entanto, como argumenta Portilho (2006), a escola responsabiliza os pais pelo fracasso dos filhos, mas não consideram os esforços que fazem para mantê-los estudando, o ritmo de trabalho que desempenham diariamente e a baixa escolarização dos mesmos.

Outro professor apontou as consequências dessa obrigatoriedade de ir à escola para obter recursos financeiros do governo: o desinteresse por não atribuir sentido a ela. Desta forma, podemos inferir que as escolas do campo estão perdendo o seu sentido de existir como local de emancipação dos sujeitos de uma comunidade em busca de uma vida autônoma, mais justa e de qualidade através do conhecimento. Geralmente, os estímulos que os alunos têm pela escola são alheios, como afirma esse professor:

"Um dos motivos deles irem à escola é por causa das verbas que o governo manda, então eles são obrigados pelos pais. Aí pelo motivo de eles não serem incentivados e sim obrigados, aí a escola se torna cada vez mais chata pra eles. Alguns dizem: "ah, a escola vai me ajudar em quê"?". (Professor 5)

Como até aqui eles não relacionavam em suas falas as questões sociais enfrentadas pela comunidade local com as questões de sala de aula, buscamos questioná-los quanto à influência disso na aprendizagem. O Professor 1 reforça a questão do trabalho prejudicar o horário das aulas e o fator de serem de baixa renda - corroborando com o aspecto da inadequação escolar comentado a pouco:

"O problema mais aqui é a questão financeira deles, porque eles precisam trabalhar de dia e vim estudar à noite. Quem estuda à tarde é porque trabalhou até meio dia na roça e isso leva o aluno a ficar cansado na escola." (Professor 1)

Ao afirmar "*lá tem muitos problemas com o alcoolismo, adolescentes frequentam muito o bar, os pais já são assim em casa também*", o Professor 3 apresenta algumas outras problemáticas que são mais comuns a qualquer sociedade na atualidade. Assim, o Professor 5 se questiona:

"Como é que vai ser se eles não têm uma alimentação boa? Quando não tem incentivo, com que mentalidade vão chegar à escola?".

Diferente desses professores, o Professor 2 afirmou que:

"Olha, aqui todo mundo vive por igual, enfrentam algumas coisas, mas o nível é um só".

Esse último professor não citou algum problema social não porque não os conhece, mas sim porque não percebe fortes influências deste aspecto na escola. Em seu relato, ele afirma que a sua escola procura ir adaptando-se às necessidades de seus alunos. Como ele faz parte da direção, relatou que eles mudaram o horário da merenda para o início do turno, por saberem que os estudantes não se alimentavam antes de sair de casa. Além disso, há épocas em que eles retardam ou antecipam o início do horário das aulas de um determinado turno, a depender da pesca no rio São Francisco para que os alunos não faltem.

Esses professores têm uma história de vida nesses locais ou bem próximo deles, desta forma, eles conhecem os principais problemas enfrentados pelos alunos - miséria, condições precárias de vida, tipo e condições de trabalho - como explicitamos no Quadro 3, na próxima seção. No entanto, a maioria deles tem uma visão que não supera a do senso comum em torno dessa realidade, não refletem sobre aquilo que veem e precisam lidar no cotidiano escolar, como muito bem exemplificou aquele último professor (2).

Nesse ponto, Portilho (2006) chama atenção para a problemática da formação dos educadores do campo, pois há uma defasagem de acesso aos processos de formação inicial e continuada. Além disso, os cursos de licenciatura não atentam para as especificidades dessa educação. Arroyo (2007) salienta que não há uma tradição, nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação, que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima.

Ainda segundo o autor (*idem*, 2008, p. 13), só é possível sair desses limites na formação de professores se partirmos de "um equacionamento realista da diversidade, das diferenças e dos coletivos concretos, históricos, feitos desiguais porque diversos". Para tanto, alguns quesitos são necessários nessa formação: reeducar o olhar sobre a diversidade, sem "pré-conceitos"; confrontar concepções generalistas de docência; superar a idéia de que a diversidade significa inferioridade; trabalhar o próprio olhar escolar, percebendo a exclusão social como exclusão escolar; reeducar as representações sobre diversidade; e entender que a diversidade repolitiza a formação.

É com esse perfil de educador que a escola conseguirá, ou pelo menos dará um primeiro passo, amenizar as desigualdades sociais refletidas nas características educacionais dos alunos, constituindo-se num espaço acolhedor em vez de sentenciar como fracassados aqueles que não entendem sua lógica cruel e sem significados. Estará aberta à construção de novos saberes a partir de experiências dos sujeitos que a compõem, tornando-se adaptável às necessidades de vida dos sujeitos e, desta maneira, comportando aspectos emancipadores.

Ensinando Ciências em escolas do campo

A partir de agora, buscamos entender a disciplina Ciências em uma "relação de saber", isto é, perceber a relação com o ensinar dos professores enquanto "relações sociais de saber". Mostrá-lo, "analisar suas modalidades e seus processos talvez seja a tarefa específica de uma sociologia da relação com o saber" (Charlot, 2000, p. 86). Assim, tentando, inicialmente, verificar a relação com o ensinar desta disciplina em escolas do campo, questionei se eles atribuíam alguma importância em ensinar os conteúdos de Ciências para esses alunos e, caso sim, em que isso era fundamental no cotidiano dos mesmos. Nesta questão, todos responderam que há alguma importância sim, como por exemplo:

"A disciplina de Ciências é importante pra tudo, porque melhora a qualidade de vida, prevenção do meio ambiente, então Ciências é fundamental na vida do cidadão." (Professor 1)

A semelhança de percepções entre a maioria dos professores está na idéia de que a função da ciência é utilitarista (como se pode observar no Quadro 3) que serve, basicamente, para suprir necessidades primárias do indivíduo, contribuindo para uma visão reducionista da realidade. Para Loureiro (2004), isso deve ser contornado, através da compreensão complexa e integrado do ambiente ao processo pedagógico para que, assim, se aproxime do entendimento global da realidade.

Quadro 3: Relação entre Ciência e Sociedade

Professor	Pontos Principais da Ciência	Papel da ciência na sociedade
P1	Preservação do meio ambiente; Melhor qualidade de vida.	Utilitarista
P2	Promoção de Saúde; Fenômenos naturais; Questões sociais.	Integrada
P3	Promoção de Saúde;	Utilitarista

P4	Promoção de Saúde; Ação do homem no meio ambiente.	Utilitarista
P5	Fenômenos naturais.	Utilitarista

Neste sentido, tentando conhecer as relações entre ciência e contexto social, em seguida, os professores foram questionados sobre a relação entre essa disciplina e o cotidiano dos alunos:

"Às vezes tem, por que já ouviram o pai falar, como o tempo de fazer o plantio, como na lua nova ou na minguante. Isso é importante porque quando eu falava desse assunto eles sabiam o que aconteciam, mas não porque acontecia, aí fica mais fácil explicar cientificamente." (Professor 5)

Desta forma, pode-se verificar que os professores percebem os fenômenos naturais que acontecem no local em que ensinam, que conhecem as ocupações dos alunos e que, pelo menos no discurso, conseguem - mesmo de forma utilitarista e sem abarcar dimensões mais críticas da realidade - fazer uma relação disso com a ciência. Vale ressaltar uma contradição em seus discursos, pois afirmaram inicialmente que ensinar Ciências nessas escolas é difícil, por elas não apresentarem laboratórios de Ciências, de informática e recursos didáticos. No entanto, dão indício das conexões que podem ser feitas entre os conteúdos de suas disciplinas e o cotidiano dos alunos, sem precisarem, imprescindivelmente, de mediações desses recursos didáticos.

Agora, com o intuito de averiguar se eles consideram ou não os conhecimentos prévios dos estudantes ao abordarem os conteúdos, fizemos perguntas quanto aos saberes populares: se os alunos trazem algum saber, se há ligação com a disciplina e se esses saberes contribuem ou atrapalham em suas aulas.

"Trazem, eles trazem. Principalmente quando eu falo "dê sua opinião", às vezes não tem nada a ver com o assunto, mas

muitas vezes dá para juntar. [...] Ajudam. Eu sou tímida, mas na aula eu gosto de perguntar o que eles já sabem, gosto que eles falem do assunto também." (Professor 4)

Como demonstrado por esse professor, os alunos trazem seus conhecimentos e experiências para dentro da sala de aula. Além disso, como ficará mais evidente nas falas que se seguem, os professores mostraram-se abertos aos conhecimentos prévios dos alunos e alegaram utilizá-los em suas aulas de modo que, na maioria das vezes, conseguem realizar uma ligação entre esses saberes:

"Na maioria das vezes sim, porque hoje eles assistem ou ficam ouvindo rádio, aí tem coisas que chamam atenção, então eles têm sempre alguma coisa a falar, às vezes de forma errada, mas sempre tem coisa a falar. Quando já tem algum conhecimento que eles começam a falar aí a gente vai introduzindo o correto, tentando corrigir." (Professor 5)

Os professores pesquisados estabelecem, então, o modelo de ensino "*stricto sensu*" proposto por Chevallard (1991), onde haveria um entorno social formado por cientistas, famílias e as instâncias políticas, que cerca as relações didáticas; e o que estabeleceria uma relação entre esses dois seria a *noosfera*, formada por agentes ou agências especializados no trabalho de transposição didática mais diretamente.

Outro ponto importante é que demonstram a idéia de que os alunos conseguem entender melhor os conteúdos quando estes são recontextualizados para a realidade em que vivem. Isso corresponde ao que Chevallard (1991) se referiu sobre os objetos de ensino, devendo remeter-se àquilo que é conhecido pelo aluno e, quando não conseguem realizar algum tipo de reconhecimento ou identificação com saberes que já dominam, o estranhamento pode ocorrer em proporções que inviabilize o aprendizado.

Isso dá indícios de que os educadores não podem se limitar ao currículo oficial, pois também devem trazer questões relevantes à vida dos alunos que não estão comportados nos livros didáticos ou nos documentos normativos que estipulam o que deve ser ensinado. Nesse ponto, Caldart (2004c) chama a atenção para o saber sobre a arte de ensinar de acordo com o projeto político-pedagógico do campo. Esta autora afirma, ainda, que (2003, p. 63) "é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário". Ela assegura ainda que isso se deve a uma falta de sensibilidade pedagógica, e que deve-se entrar em movimento com os grupos sociais de modo que a escola não se feche em um jeito de ser que desumaniza pessoas.

Para fechar essa questão dos conteúdos da disciplina e a vida dos educandos, questionamos em que a ciência contribui para que os alunos enfrentem problemas sociais de seu cotidiano. Então, os professores responderam exemplificando como a disciplina os ajudam em aspectos de alcance pessoal, como observa-se na fala a seguir:

"Serve claro, a questão sobre drogas e gravidez. É porque eu tenho alunos que são adolescentes e eu sou muito amiga deles, aí depois eles me dizem "ah professora eu consegui fazer aquilo por causa de sua aula". Agente tem um relacionamento bom, aí eu acho que ajuda." (Professor 3)

Um deles mostrou visão fragmentada da realidade, como se a leitura de mundo pudesse ser feita sob o enfoque de apenas uma disciplina, sem outros saberes:

"A ciência tem contribuído muito com eles, porque trabalha com a questão do dia a dia deles, porque Português não trabalha, vai trabalhar a questão da escrita e leitura. Matemática só cálculos. Mas a ciência trabalha mais a terra,

trabalha mais o meio ambiente, o espaço físico onde eles estão vivendo." (Professor 1)

Ao exaltar o papel da ciência, este professor acaba por demonstrar uma desvinculação com a idéia do ensino contextualizado, ligado à realidade local, em que o Português ensina a ler o mundo e a Matemática a contar nesse mundo. Para Jesus (2004, p. 121), "esta ciência se desenvolve pela fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas e pela hierarquização do que julga ser mais ou menos importante, de acordo com as exigências hegemônicas, econômicas e de poder". Tão agravante quanto isto, segundo a autora, é desqualificar esses conhecimentos e práticas da tradição dos que vivem no campo, colocando-os como atrasados. Essa concepção de ensino de Ciências continua a exaltar a Ciência sobre a lógica do aluno, de acordo com Amaral (2001), por excluir outras formas de conhecimentos que os educandos possuem.

Em contrapartida a essa versão de ensino, um professor respondeu a essa mesma questão, dando indícios de que a sua disciplina vai além dos conceitos biológicos:

"Eu sempre trago outras questões, como o exemplo do lixo que eles jogam lá. Eu mostro que eles têm que procurar porque não coletam o lixo lá. Eu gosto que eles se questionem, quando a gente forma o aluno crítico e eles vão questionar e vão saber mais, cobrar dos governantes, e isso já é um grande passo pra sociedade que eles estão inseridos." (Professor 5)

Assim, os professores entrevistados demonstraram que possuem certo conhecimento acerca da importância de os alunos do campo serem alfabetizados cientificamente. No entanto, alguns conhecem apenas o aceitável para ser professor de um público com tantas necessidades de emancipação. Outros parecem avaliar o contexto deles com mais cuidado e proximidade. Da mesma forma, alguns deram razões mais superficiais para

essa necessidade de se ensinar Ciências, de alcance apenas pessoal. Já outros trouxeram exemplos mais globais, envolvendo aspectos culturais e políticos de determinadas situações, como pudemos discutir.

Considerações Finais

Ao analisar as relações que professores de Ciências estabelecem com o ensinar em escolas do campo pesquisadas, constatamos uma possível falta de identidade dos entrevistados. Isto se deve por simplesmente não desejarem fazer parte do quadro de professores, por haver uma periódica rotatividade de professores nas escolas, ou por estas não fortalecerem suas especificidades na elaboração do seu projeto político pedagógico. Essa despersonalização também perpassa o currículo de Ciências, constituindo-se como uma disciplina que pretende explicar uma realidade de maneira fragmentada e sem sentido, apresentando-se, por vezes, utilitarista.

Em algumas escolas pesquisadas, o quadro de professores é inapropriado e mal utilizado, visto que existem pedagogos ensinando por áreas de conhecimento e professores dessas áreas lecionando naquelas que não são de sua competência. Tudo isso nos faz questionar quanto à formação inicial recebida por esses professores. Os cursos de licenciatura configuram-se de modo a não comportar as necessidades da educação do campo, formando profissionais deficientes para atuar na maior demanda de escolas.

Apesar dos professores entrevistados demonstrarem acreditar na importância de seus alunos do campo serem alfabetizados cientificamente, alguns demonstraram saber apenas o mínimo sobre a necessária relação entre o contexto das escolas e a extensão dessa disciplina - apontando implicações de alcance apenas pessoal e utilitarista, que não vão além do

senso comum - para suprir tantas necessidades de um público que busca por sua emancipação. Enquanto que outros, mas em poucos momentos, pareceram avaliar o contexto da comunidade com maior cuidado e proximidade - quando trouxeram relatos mais globais -, envolvendo tanto explicações biológicas específicas do ambiente local, quanto aspectos socioculturais e políticos compreendidos em determinadas situações de ensino.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Ivan Amorosino do. Educação ambiental e o ensino de Ciências: uma história de controvérsias. *Pro-Posições*. 2ed. v. 12. n. 1. Campinas: mar 2001.

ARAÚJO, Lindomar. Projeto Semear: Educação e profissionalização dos agricultores familiares visando ao desenvolvimento sustentável. In: *BRASIL, Boletim 15. Educação de Jovens e Adultos no Campo*. Brasília: DF, 2006

ARROYO, Miguel G. Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio E.; LEÃO, Geraldo. *Quando a diversidade interroga a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. *Caderno Cedes*, Campinas: vol. 27, n. 72 maio/ago. 2007 p. 157-176.

_____. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004 a.

_____. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C; JESUS, Sonia M. A. de. (org.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: DF, 2004b.

BERNSTEIN, B. *A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a.

_____. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

_____. Elementos para a construção de um projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C; JESUS, Sonia M. A. de. (org.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: DF, 2004c.

_____. A Escola do Campo em movimento. In: *Currículo sem Fronteiras*. V.3, n.1: 2003 p. 60-81.

CARDOSO, Livia de Rezende. (2009) *Processos de Recontextualização no Ensino de Ciências da Escola do Campo: a visão de professores no sertão sergipano*. Dissertação. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. 177f.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2005.

_____. O saber, a exclusão escolar e pesquisa em Educação. (entrevista). *Revista Educação em debate*. Ano 24. v. 1. nº 43. Fortaleza: Edições UFC, 2002a. pp. 115-119.

_____. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (ORGS.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002b. pp. 89 - 108.

_____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. In: *Revista Educação Brasileira*. n. 22. Rio de Janeiro: jan./apr. 2003.

CHEVALLARD, Yves. *La Transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE, 1991.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLE, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

IRELAND, Vera Esther (org.). *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

JESUS, Sônia M. S. A. de. Questões paradigmáticas da educação do campo no Brasil: experiência emancipatória em construção. In: *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra: 2004a.

LIBÂNEO, José C. *Organização e gestão da escola*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001 pp. 27-54.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

MONTEIRO, Ana M F C. Professores: entre saberes e práticas. In: *Educação & Sociedade*. vol. 22. n. 74. Campinas, SP: Abr. de 2001.

NADAL, Beatriz G.; BRANDALISE, Mary Ângela T. Identidade dos docentes em formação: quem são os futuros professores de matemática? *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 65-75, 2005.

NASCIMENTO, Claudemiro G. *Pedagogia da Resistência Cultural: um pensar a educação a partir da realidade campestre*. VIII Encontro Regional de Geografia (EREGEO) Goiás, 2003.

PORTILHO, Elieth. *Escola e realidade do campo: o caso do Centro de Ensino fundamental Pipiripau II - Planaltina-DF*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UNB, 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000, pp. 123-140.

VENDRAMINI, Célia. Regina. A escola diante do multifacetado espaço rural. *Perspectiva*. v. 21, n.1 Florianópolis: 2004, pp. 145-166.