

O Ensino de Física nas Escolas do Campo de Caçapava do Sul: alguns apontamentos

The Teaching of Physics in the Field Schools of the Caçapava do Sul: some notes

Franciele Franco Dias

Universidade Federal de Santa Maria
francielefdias@gmail.com

André Ary Leonel

Universidade Federal de Santa Maria
aryfsc@gmail.com

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo caracterizar os elementos que balizam o Ensino de Física nas Escolas do Campo de Caçapava do Sul/RS. A pesquisa foi de cunho qualitativo, tendo os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com as diretoras e os professores de Física das duas Escolas do Campo do município de Caçapava do Sul. Para a análise dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo, a partir de três dimensões: (i) Construção do Currículo, (ii) Formação Específica para as Escolas do Campo e (iii) Trabalho docente nas Escolas do Campo: desafios e possibilidades. A partir da pesquisa constatou-se que a falta de formação docente, tanto inicial quanto continuada, voltada para as especificidades do campo, compromete o planejamento pedagógico da Física, enquanto componente curricular e a implementação de práticas que contemplem tais especificidades, incluindo a cultura e os saberes locais.

Palavras chave: escolas do campo, ensino médio, ensino de física.

Abstract

The present work had the objective to characterize the elements that mark the Teaching of Physics in the Field Schools of Caçapava do Sul / RS. The research was qualitative, with the data collected through semi-structured interviews with the directors and teachers of Physics of the two Field Schools of the city of Caçapava do Sul. For the data analysis, Content Analysis was used. From three dimensions: (i) Construction of the Curriculum, (ii) Specific Training for Field Schools and (iii) Teaching Work in the Field Schools: challenges and possibilities. From the research, it was found that the lack of initial and continuing teacher training, focused on the specifics of the field, compromises the pedagogical planning of Physics as a curricular component and the implementation of practices that contemplate such specificities, including culture and The local knowledge.

Key words: field schools, high school, Teaching of Physics.

Introdução

No ano de 2002, pela Resolução nº 1, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2012). Esse documento representa parte do investimento realizado pelo Ministério da Educação a fim de priorizar não apenas a transposição de modelos instituídos na área urbana, mas a construção de uma política de educação específica para o campo.

A aprovação dessas Diretrizes, que estabeleceram princípios e procedimentos complementares tendo por finalidade adequar o projeto institucional das Escolas do Campo às demais diretrizes vigentes, foi um marco para a educação do campo e para as comunidades que residem no meio rural, pois representou

inclusão e consequente valorização das pessoas que habitam o meio rural, oferecendo-lhes oportunidade de participarem, por meio de suas experiências, de programas produtivos, atuando na sociedade de forma igualitária estabelecendo uma relação harmoniosa entre produção, terra e seres humanos, com relações sociais democráticas e solidárias (DA ROSA; CAETANO, 2008, p. 23-24).

Segundo Queiroz (2011), a aprovação das Diretrizes ocorreu graças à articulação entre entidades e movimentos por uma educação do campo e, pode ser considerada uma conquista política do Movimento Nacional de Educação do Campo, movimento este que foi criado em meados de 1990 por sujeitos engajados com a construção de uma política educacional contra hegemônica (SASSI, 2014; LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015).

Conforme a Apresentação dos Marcos Normativos para a Educação do Campo (BRASIL, 2012, p. 4), a compreensão acerca da diversidade de ambientes físicos e sociais que constituem o universo dessas escolas trazem desafios que contemplam “desde o reconhecimento de formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares até a definição de estratégias específicas de formação de profissionais e de elaboração de material”.

De acordo com Sassi (2014), a discussão acerca da educação do campo tem crescido nos últimos anos ao passo que educadores, pesquisadores e a comunidade do meio rural compreendem a necessidade de a Escola do Campo valorizar os saberes locais e o seu papel, que vai além da educação formal, correspondendo à possibilidade de construção de um projeto educativo diretamente relacionado ao meio onde a escola está inserida.

Quanto ao Ensino de Física, Zanetic (1989) afirma que este deve contribuir tanto para os que prosseguirão os seus estudos como para os demais alunos, possibilitando a transmissão, pelo menos em parte da “cultura científica” viva presente na construção contínua da Física.

Assim, o problema de investigação deste trabalho se configura da seguinte forma: Que elementos balizam o Ensino de Física nas Escolas do Campo de Caçapava do Sul/RS?

Nesse sentido, o presente trabalho, como parte de um projeto maior, tem como objetivo caracterizar os elementos que balizam o Ensino de Física nas Escolas do Campo do município de Caçapava do Sul. Buscando responder ao problema de investigação foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e diretores das Escolas do Campo de Ensino Médio deste município.

Referencial Teórico

A presença da Física no Ensino Médio, de acordo com as Orientações Complementares aos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) (BRASIL, 2002, p. 29), tem como finalidade a construção de uma visão relacionada “a formação de um cidadão contemporâneo, atuante e solidário, com instrumentos para compreender, intervir e participar na realidade”. Deste modo, conforme o documento, mesmo que o estudante não venha a ter qualquer contato com a componente curricular Física após o término do Ensino Médio, ainda assim terá adquirido a formação necessária para compreender e intervir no seu contexto.

Zanetic (1989) sinaliza que embora não sendo possível a escola oferecer um panorama completo e definitivo da visão de mundo total de uma forma de conhecimento, deve preparar o aluno para que ao final do segundo grau, atual Ensino Médio, este tenha condições tanto para o prosseguimento eventual dos estudos, como também fornecer elementos para a construção de conhecimento. Assim, a fim de que o ensino da Física transmita, pelo menos em parte, do que chama de “cultura científica” viva é preciso que este ofereça aos alunos domínio de conceitos, ferramentas matemáticas e experimentais para a solução de problemas teóricos e de situações cotidianas, apresente e analise o método científico, mostre o desenvolvimento da Física como produto da vida social e, aproxime a Física da sala de aula aos recentes avanços construídos pelos físicos contemporâneos.

Nesse sentido, Menezes (1980) defende a utilização de argumentos e exemplos a fim de mostrar situações reais no Ensino de Física, afirmando que aspectos sociais e históricos podem surgir na discussão de situações desse tipo com os estudantes. Assim, entende-se que o processo de ensino e de aprendizagem de Física deva ocorrer integrado ao tempo e ao espaço, que seja instrumental no sentido Freiriano da palavra, possibilitando ao indivíduo refletir sobre sua vocação ontológica de ser sujeito (ZANETIC, 1989). Cabe salientar que dessa forma a educação assume uma perspectiva libertadora, contrapondo-se à Educação Bancária (FREIRE, 1987) que corresponde à educação que tem como foco a transmissão de conhecimento, em que o professor é o detentor do conhecimento e o estudante é o receptor, que recebe pacientemente, memoriza e repete as informações.

A educação libertadora se constrói a partir de uma educação problematizadora e dialógica, que implica a participação do aluno em todas as instâncias do processo educativo e caracteriza-se por ser uma educação realizada com o aluno e não sobre ele. No entanto, para que o diálogo se estabeleça, faz-se necessário que o professor se conceba como educador-educando, “um educador que é também um educando na apreensão da realidade e na apreensão da visão da realidade que a comunidade possa ter” (DELIZOICOV, 1983, p. 86).

Nessa perspectiva, sinaliza-se que o Ensino de Física nas Escolas do Campo deve criar possibilidades para a formação crítica dos estudantes, fornecendo condições para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e no seu meio.

Quanto as Escolas do Campo, conforme Parágrafo único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2012, p. 33), a sua identidade é definida pela:

[...] sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Cabe salientar que a educação do campo está relacionada à vida no campo e de acordo com Sassi (2014, p.28), “É preciso considerar os elementos relacionados a vida camponesa, como a situação econômica, social e cultural”. A autora defende a necessidade de que o ensino contemple a realidade da escola, conhecendo o local, a cultura e as expectativas da comunidade.

Nesse sentido, embora que não haja no estado do Rio Grande do Sul uma legislação específica para as Escolas do Campo, a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14) sinaliza que o mesmo “deve estar enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade”.

Metodologia

Para a realização da pesquisa, de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1987), foram entrevistados os professores de Física e as diretoras das duas Escolas do Campo de Ensino Médio do município de Caçapava do Sul/RS. As entrevistas foram semiestruturadas e buscaram perceber que elementos balizam o Ensino de Física, a construção do currículo, a relação dos professores e diretoras com o meio rural, em que balizam-se para o trabalho pedagógico, que orientações recebem e a oferta de formação continuada nas Escolas do Campo de Caçapava do Sul.

As entrevistas realizadas com os professores e com uma das diretoras foram gravadas e transcritas e, com a outra diretora a entrevista foi realizada em formato de questionário, por indisponibilidade da entrevistada.

Nos quadros a seguir é apresentada a caracterização dos quatro entrevistados, no quadro 1 são caracterizadas as diretoras das duas escolas e, no quadro 2, os professores que lecionam a componente curricular Física nessas escolas.

Diretoras	D1	D2
Escola	E1	E2
Tempo como diretora	1 ano	1 ano
Área de Formação	Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas	Pedagogia – Habilitação em Orientação Educacional

Quadro 1: Caracterização dos diretores

As duas diretoras assumiram o cargo em 2016 e anteriormente ambas atuavam como vice-diretoras.

Professores	P1	P2
Escola	E1	E2
Tempo de docência	4 anos	4 anos
Área de Formação/ Instituição/ Ano	Geofísica/UNIPAMPA/2011. Licenciatura em Ciências Exatas - Habilitação Matemática/ UNIPAMPA/ 2014.	Licenciatura em Ciências Exatas – Habilitação Física/ UNIPAMPA/2013.

Quadro 2: Caracterização dos professores

P1 passou a ter contato com o meio rural após começar a trabalhar na escola e trabalha somente nesta escola, já P2 é oriundo do meio rural.

A análise dos dados obtidos foi realizada a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977, p. 31), que conforme a autora:

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

A seguir serão apresentados os resultados da pesquisa que teve como objetivo caracterizar os elementos que balizam o Ensino de Física nas Escolas do Campo do município de Caçapava do Sul.

Resultados e Discussão

Os resultados da pesquisa foram agrupados em três dimensões, quais sejam: (i) Construção do Currículo, (ii) Formação Específica para as Escolas do Campo e (iii) Trabalho docente nas Escolas do Campo: desafios e possibilidades.

Na sequência, as dimensões serão apresentadas e discutidas.

(i) Construção do Currículo

Conforme a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 15), o currículo pode ser entendido como

o conjunto das relações desafiadoras das capacidades de todos, que se propõe a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, dando sentido para o mundo real, concreto, percebido pelos alunos e alunas. Conteúdos são organizados a partir da realidade vivida [...] e da necessidade de compreensão desta realidade, do entendimento do mundo.

Do mesmo modo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2012) sinalizam para que as propostas pedagógicas das Escolas do Campo contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos. Na mesma direção, Da Rosa e Caetano (2008, p. 28), salientam a necessidade da organização das comunidades escolares do campo para a construção de propostas pedagógicas que considerem “suas utopias, na busca de seus direitos de cidadãos igualitários, valorizados em sua diversidade histórica e cultural.”.

No entanto D1, apesar de salientar que o planejamento pedagógico da escola E1 ocorre em conjunto com todos (pais, alunos, professores e CPM) parece, em sua fala, evidenciar que a diversidade do campo não é contemplada no planejamento: “*a escola é uma Escola do Campo por se localizar em uma região afastada da cidade, mas a nossa metodologia, todo o nosso trabalho é igual à de uma escola na cidade*”.

O mesmo ocorre na fala de P1: “*eu acho a escola parecida em tudo com as da cidade, porque não fazem conteúdos diferenciados ou horários diferenciados, então nunca me falaram que era diferente. Documentos específicos de Escolas do Campo não apresentam [...]*”. As falas da diretora e da professora de Física da escola E1 parecem sinalizar que a escola apesar de ser no e do campo, não se reconhece como tal.

Lima (2013, p. 610) aponta o fato de a organização curricular nas Escolas do Campo ocorrer de forma vertical e fragmentada, “sem a preocupação com o aprofundamento do saber escolar

e sem articulação com os saberes sociais produzidos pelos alunos”. O autor defende que os saberes e os conhecimentos que compõem o currículo das Escolas do Campo devem não somente ter relação direta com o meio e as experiências vivenciadas pelos alunos, como possibilitar o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à realização das diversas atividades sociais, culturais e produtivas do campo.

Sobre o planejamento pedagógico na escola E2, D2 também afirmou que o mesmo ocorre em conjunto, mas somente entre os professores, porém que a realidade dos alunos é levada em consideração para o planejamento: “*Em reunião os professores fazem o planejamento, levando em consideração a realidade dos alunos, para isso são elaborados questionários para os alunos*”. No entanto, P2 além de não mencionar os questionários, também afirmou que o planejamento ocorre individualmente:

O planejamento deve ser feito por área de conhecimento dentro do Ensino Médio Politécnico, só que na prática isso não ocorre. Os planos são feitos por disciplina, por componente curricular, orientação praticamente não existe sobre como montar esses planos, o que vem é um documento norteador do que deve constar, isso vem por parte da assessoria pedagógica da Coordenadoria Regional de Educação e, a partir daí tu te guia pelos PCNEM para poder montar. É claro que os critérios que tu vai utilizar vão depender da tua experiência, do que tu acha que vai dar certo, vai dar bons resultados.

O planejamento a que o professor P2 se refere são os Planos de Estudos que, de acordo com o Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p.28), “são construções coletivas do currículo desenvolvidas em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola”.

No mesmo sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000, p. 15, grifo do autor) sinalizam que o currículo precisa

contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: **a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva**, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva.

Quanto ao currículo específico de Física, Zanetic (1989, p. 17) defende a necessidade de que este contemple um mínimo de conhecimento básico para que o indivíduo possa auto-educar-se, destacando as seguintes orientações:

- i. do conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade o que deve ser selecionado para ser ensinado na escola?
- ii. essa seleção permite que um cidadão contemporâneo entenda melhor o universo em que vive no sentido de abarcar a sua localização no espaço e no tempo, seu papel na produção, o conhecimento do mundo físico, o funcionamento básico de seu corpo e de sua mente, as potencialidades de seu país, o funcionamento do Estado e as razões da organização social reinante e sua possível transformação, etc., etc.?
- iii. essa seleção vai ser útil no seu trabalho de tal forma a torná-lo um trabalhador flexível e não apenas um mero apêndice da máquina?
- iv. esse conhecimento selecionado vai ajudá-lo a usufruir suas horas de lazer?
- v. esse conhecimento é útil no prosseguimento dos estudos?

No entanto, a professora P1 afirma que, por falta de formação específica na componente curricular Física, utiliza o conteúdo programático já selecionado por outro professor, sem fazer crítica alguma acerca desse processo:

Eu como sou professora de Matemática, até tenho uma ideia maior de Física porque fiz Geofísica também, mas por isso não fui eu que preparei o conteúdo programático, já era o que o antigo professor de Física utilizava, aí eu só dei seguimento, eu não modifiquei nada.

Já P2 afirmou que utiliza os PCNEM (BRASIL, 2000) para a elaboração do conteúdo programático e que a utilização destes é uma necessidade para que os planos sejam aprovados pela Coordenadoria de Educação: “Os conteúdos são selecionados de acordo com os PCNEM, até porque os planos de estudo tem que passar pelo crivo da coordenadoria de educação, então tu tem que te guiar pelos PCNEM para que eles sejam aprovados”.

A partir das falas dos entrevistados foi possível perceber que o planejamento pedagógico da Física e a construção do currículo nas Escolas do Campo parecem não contemplar as orientações presentes nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2012).

(ii) Formação Específica para as Escolas do Campo

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2012, p. 36 - 37), em seu 13º artigo, apontam para a formação de professores para a docência nas Escolas do Campo, trazendo os seguintes componentes, além dos princípios e diretrizes norteadores da educação básica que devem ser observados pelos sistemas de ensino:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

No entanto, todos os entrevistados afirmaram não receberem formação específica por atuarem em Escola do Campo: “Não, não tem formação específica. Com o tempo as pessoas vão conhecendo a realidade dos alunos com os quais trabalha” (D2). A diretora D1, além de também mencionar que não recebe formação específica, informou que já recebeu algum tipo de formação anteriormente:

Não, nós não recebemos nada específico. Eu fiz antes de estar na direção, como supervisora, na antiga gestão, um trabalho durante um ano, [...]. Como eles queriam fazer uma reforma das Escolas do Campo, fazer aqueles ciclos de formação, então nós fizemos formação durante um ano todo para trabalhar a Escola do Campo, trazer o contexto, aí sim, se todas as escolas tivessem aplicado os ciclos, aí seria algo uniforme, todas as Escolas do Campo teriam uma metodologia igual. Nós fizemos a formação, aplicamos na escola, foi muito bem aceita, só que aí trocou o governo e foi abandonada.

Cabe salientar que, de acordo com a diretora D1, o trabalho a partir de ciclos aplicava-se somente ao Ensino Fundamental. Destaca-se ainda que, a nível estadual, não há nenhuma política específica para as Escolas do Campo e o Regimento que baliza o Ensino Médio

Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2012) também não há menção à Educação do Campo. Já a Proposta para o Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2011) menciona a Educação do Campo como uma das modalidades contempladas pelo Ensino Médio Politécnico.

Quanto à formação inicial dos professores, embora tenha ocorrido recentemente, ambos relataram não ter tido nenhum contato com questões relativas à Educação do Campo. O que, segundo eles, também não aconteceu em nenhum curso de Formação Continuada: *“Eu não lembro de ter tido no curso uma formação específica para esse tipo de ensino e o estado também não forneceu nenhum tipo de formação continuada para a Educação no Campo”* (P2). P1 salientou que os cursos oferecidos normalmente ocorrem na escola, porém não remetem à Educação do Campo: *“Os cursos que a gente tem são na própria escola, ninguém vem ofertar nada sobre Escola do Campo”*.

Locks, Graupe e Pereira (2015) destacam o fato de haverem poucas iniciativas de formação inicial e continuada voltadas especificamente para a educação do campo como um dos desafios a serem enfrentados visando à garantia dos direitos adquiridos a partir do marco regulatório da educação do campo.

Assim, ressalta-se que tanto os professores como as diretoras parecem não terem recebido nenhum tipo de formação específica ou orientações por parte do estado acerca do trabalho pedagógico nas Escolas do Campo.

(iii) Trabalho docente nas Escolas do Campo: diferenças e possibilidades

Existe uma forte relação entre as Escolas do Campo e as comunidades rurais e, por esse motivo, as Escolas do Campo precisam representar espaços de reconstrução da memória coletiva e histórica da comunidade a partir de posturas pedagógicas que possibilitem o diálogo e uma educação condizente com as muitas realidades dos estudantes (DA ROSA; CAETANO, 2008).

Nesse sentido, os entrevistados, com exceção de P1, apontaram como sendo os alunos e a comunidade em geral as maiores diferenças entre as escolas urbanas e as do campo. Para D1 *“A diferença é a clientela”*, já P2 salientou também a participação da família na escola:

“A diferença que existe entre as escolas são os alunos, a maneira como os alunos tratam os professores, a maneira como a família se liga a escola. Nas escolas rurais a gente consegue enxergar uma maior ligação da família com a escola o que a gente quase não vê nas escolas urbanas e eu acho que a maior diferença é essa”.

D2 salienta a participação da família: *“Os pais do meio rural são mais participativos, valorizam o trabalho dos professores”*. A fala de D2 parece sinalizar que os pais tem abertura e são convidados a participarem das atividades na escola E2, ou seja, há a integração entre a comunidade e a escola. D1 também evidencia a proximidade e interação com os pais na escola E1: *“Eu acho que a Escola do Campo, ela tem esse aspecto familiar, por serem escolas menores, então isso é uma coisa que nós viemos batalhando, para unir e fortalecer o grupo, para que os pais cada vez participem mais”*.

Salienta-se que este fato pode ser potencial para a construção de projetos pedagógicos que estejam em consonância com os saberes locais dos estudantes e relacionem-se ao desenvolvimento das comunidades rurais. Assim, os projetos educativos das Escolas do Campo devem estar de acordo com os projetos de desenvolvimento das comunidades para que

os conhecimentos e saberes produzidos na sala de aula possibilitem que os alunos atuem de forma ativa nos projetos de transformação social e na produção de novos saberes sociais, culturais e tecnológicos voltados para o desenvolvimento que utilize de forma sustentável os potenciais culturais,

ambientais, organizativos e produtivos de cada região. (LIMA, 2013, p. 609-610).

Nessa perspectiva, D1 salienta trabalhos realizados a partir de projetos:

É claro que a gente procura trabalhar, por exemplo, com projetos voltados para a nossa comunidade, para a nossa realidade, diferente da cidade. A gente fez trabalho de seminário envolvendo a mineração por ter relação com o local, envolvendo desenvolvimento comunitário, que entrou a agricultura e a pecuária.

Os projetos mencionados pela diretora da escola E1 foram desenvolvidos nos Seminários Integrados, que “constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente” (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Nesses Seminários são elaborados projetos que devem contemplar a integração e o diálogo entre as áreas de conhecimento.

P1 também menciona o desenvolvimento de projetos com os alunos: “No Seminário eu trabalho com projetos, aí eu sempre puxo para temas relacionados com o local. Para o próximo ano pensei em fazer relativo ao tempo de plantação, de colheita, de tosa”. No entanto, cabe salientar, que tanto a professora como a diretora mencionam o desenvolvimento desses projetos somente no âmbito dos Seminários Integrados, o que parece evidenciar que não ocorrem práticas semelhantes na componente curricular Física.

Portanto, parece que as singularidades e especificidades do campo não são levadas em consideração no planejamento pedagógico da componente curricular Física nas Escolas do Campo do município de Caçapava do Sul.

Considerações Finais

A partir da pesquisa pode-se constatar que, embora as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo sinalizem a necessidade de o currículo e o planejamento pedagógico destas escolas levarem em consideração o meio, estes elementos parecem não estar sendo contemplados no processo de ensino-aprendizagem de Física, tanto no planejamento quanto nas práticas desenvolvidas.

Este fato pode ser atribuído à falta de formação específica para a atuação em Escolas do Campo, tanto dos professores como das diretoras, o que parece evidenciar que aspectos referentes à educação do campo não estão sendo considerados em cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul, assim como nos cursos de formação inicial de professores.

Sinaliza-se a necessidade de discussão acerca de aspectos referentes à educação do campo tanto na formação inicial de professores quanto na continuada, a fim de fornecer elementos mínimos para a reflexão e discussão em torno da construção do planejamento pedagógico da componente curricular Física de modo que esta assuma os saberes locais como ponto de partida, contemplando as especificidades do campo.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**, Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio +: Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

DA ROSA, D. S.; CAETANO, M. R. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. **Revista Colóquio**, v. 6, n. 1-2, p. 21-34, 2008.

DELIZOICOV, D. Ensino de Física e a concepção Freireana de Educação. **Revista de Ensino de Física**, v. 5, n. 2, p. 85-98, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

LIMA, E. de S. Educação do Campo, Currículo e Diversidades Culturais. **Revista Espaço do Currículo**, v. 6, n. 3, 2013.

LOCKS, G. A.; GRAUPE, M. E.; PEREIRA, J. A. Educação do campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios/ Field of education and human rights: a conquest, many challenges. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 20, n. Especial, p. 131-154, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária - EPU, 1987.

QUEIROZ, J. B. P. de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **REVISTA NERA**, n. 18, p. 37-46, 2011.

MENEZES, L. C. Novo (?) método (?) para ensinar (?) Física (?). **Revista de Ensino de Física**, v. 2, n. 2, p. 89-97, 1980.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, 2011.

_____. **Regimento Padrão Ensino Médio Politécnico**. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, 2012.

SASSI, J. S. **Educação do Campo e Ensino de Ciências: a horta escolar interligando saberes**. Rio Grande/RS: Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde - FURG, 2014. [Dissertação de Mestrado].

ZANETIC, J. **Física também é cultura**. São Paulo, 1989.