



## **DESAFIOS NA REALIDADE EDUCATIVA DO CAMPO: UMA ABORDAGEM DE ENCONTROS E DESENCONTROS NAS ESCOLAS DO CAMPO**

Thais Gonçalves Saggiomo - UFPel

Michele Silveira Azevedo - UFPel

Valdirene Soares Machado – UFPel

Agência Financiadora: CAPES

**Resumo:** Inserido no Projeto do Observatório do Campo que é apoiado pela CAPES/INEP, este trabalho problematiza os desafios na realidade educativa do campo. Através da pesquisa-ação, se tem o objetivo de consolidar coletivos de professores críticos, capazes de transformar sua própria realidade educativa. Este artigo aborda, especificamente: o distanciamento entre escola/comunidade, a fragilidade dos processos de alfabetização/letramento e a ausência de uma formação continuada voltada para a qualificação da prática dos professores. A partir do referencial teórico crítico da Educação Popular do Campo, conclui-se que os desafios da realidade educativa do campo, particularizam-se no cotidiano de cada ambiente escolar. Porém, situam unidades de categorias teóricas/práticas, no contexto das escolas pesquisadas, que precisam ser socializadas como forma de aprofundamento, sobre práticas educativas na atualidade. Bem como, refletidas no ambiente escolar, com compromisso de encontrar entre as potencialidades locais, as possibilidades de transformação.

**Palavras Chaves:** Escola do campo, relação escola/comunidade, alfabetização/letramento, formação de professores.

### **Introdução**

As reflexões sob o foco de transformação das condições estruturais e pedagógicas das escolas do campo são vistas como temáticas em ascensão nas últimas décadas, no Brasil. Há uma retomada desta problemática, mais intensamente, a partir dos anos 2000, com a reorganização das políticas agrárias e as deliberações das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, decorrentes das lutas por uma educação de qualidade travada pelos Movimentos Sociais do Campo.

Nesta historicidade o movimento das forças produtivas situa, de um lado, a improdutividade da escola rural, denunciando as raízes de práticas educativas deslocadas das necessidades do campesinato e comprometidas com o projeto societário do capital. E, de

outro, anunciam a elaboração e desenvolvimento de um espaço educativo capaz de contribuir na formação dos filhos do campo, a partir da Educação Popular do Campo, conforme Paludo:

[...] A educação do campo é ao mesmo tempo uma inovação e uma resignificação da educação popular para esse momento histórico, o que possibilita dizer que ela se constitui, dependendo de quem a faz (e formula) como educação Popular do Campo. (PALUDO, 2001. p.263).

O projeto de desenvolvimento agrário está inserido no projeto de desenvolvimento brasileiro. No campo de suas contradições, a lógica estrutural do Estado e a proposição dos Movimentos Sociais tencionam a escola, colocando em disputa o *quefazer* da prática educativa. Sob um emaranhado de referências práticas e teóricas, na atualidade, intelectuais e educadores buscam o reencontro com a função social da escola, resultando na centralidade investigativa, sobre os desafios a serem assumidos pelos sujeitos que constituem as particularidades da escola do campo.

Articulado a este contexto, o artigo apresenta alguns resultados parciais de uma pesquisa realizada pelo Projeto Observatório de Educação, modalidade em rede, com os estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, que tem por objetivo central a transformação da realidade educativa, no período de 2011 a 2014. Cabe salientar, que esse trabalho tem como referência, as experiências vivenciadas pelo núcleo da UFPel/RS, no qual, das seis escolas vinculadas ao Projeto, os dados de análise situam o recorte de três escolas na região sul, do Estado do Rio Grande do Sul. Sob a orientação metodológica da investigação-ação, que compreende segundo Grabauska e De Bastos (2001, p.19) “a constituição de comunidades de professores, como investigadores críticos de suas próprias práticas”. Processo que em Mion e De Bastos (2001) materializa sob a participação de todos os sujeitos envolvidos no trabalho, desde a leitura da realidade a elaboração das possíveis ações de transformação da mesma, de forma que todos possam vivenciar um processo de construção das condições necessárias a superação particular de cada ambiente interventivo.

A partir dessa intencionalidade, as reflexões realizadas vão se encaixando na análise dos dados coletados e sistematizados, no primeiro ano de trabalho, nas escolas pesquisadas pelo Observatório. Para o recorte dos dados, utilizamos o critério da particularidade das condições socioeconômicas, políticas e culturais, que caracterizam o cotidiano educativo, dentre os quais, a *escola 1* representa a centralidade socioeconômica e cultural na realidade dos assentamentos da reforma agrária, a *escola 2* expressa a realidade de pescadores, e a *escola 3*, o encontro da diversidade entre pomeranos e quilombolas.

A inserção nas escolas desta pesquisa, nesse primeiro na, indica a necessidade de ampliação das problematizações, visando à socialização dos avanços e dos limites que se apresentam no “chão da escola”, como um processo de maturação crítica sobre o movimento das relações teórico-práticas, que vão emergindo no processo de transformação da realidade educativa. Exercício que tem como objetivo não só o esforço reflexivo sobre as experiências vividas, mas que também manifesta intencionalidade e compromisso com o fortalecimento de uma identidade pedagógica vinculada ao projeto de Educação Popular do Campo.

No que se refere à metodologia investigativa, foi mantida a mesma proposta que orientou o trabalho nas demais escolas vinculadas ao Projeto do Observatório de Educação. Assim, na realização da pesquisa exploratória foram trilhados os seguintes caminhos: primeiro, uma rodada de apresentação da proposta investigativa para a comunidade escolar; segundo, realizaram-se sete encontros para levantamento e problematização sobre as contradições evidenciadas pelos professores, no processo de desenvolvimento da Educação Popular do Campo; terceiro, seis observações do cotidiano educativo, abrangendo os espaços formais e informais; quarto, análise dos dados; quinto, dois encontros para devolução dos aspectos enfatizados na pesquisa e organização das propostas de investigação-ação para os próximos três anos.

A partir do exposto, percebeu-se que algumas problemáticas vivenciadas pelas escolas, constituem temas em comum, dos quais salientamos como elementos centrais no processo de organização e transformação do projeto escola: a relação escola/comunidade, a fragilidade do processo de alfabetização e letramento e a formação continuada dos professores como um espaço efetivamente voltado para qualificação das práticas educativas.

### **1. A diversidade do contexto e a unidade dos desafios educativos**

A educação do campo, nas últimas décadas avança nos espaços de pesquisa sobre escola pública, no esforço de construção de uma metodologia que de conta dos aspectos pertinentes à esfera rural, dando ênfase as características próprias de cada realidade, para tanto, se faz necessário um esforço de integração entre escola e comunidade, com o objetivo de conhecer a realidade a qual a escola esta imersa. Segundo Frigotto:

Na educação e pedagogia *do campo*, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma

universalidade histórica e rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundada na superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual. (FRIGOTTO, 2011. p.36).

Diante da proposta de trabalho, a qual esta pesquisa esta vinculada, é necessário a articulação com as comunidades pesquisadas de forma a estabelecer vinculo de relação entre pesquisadores e objeto de pesquisa, delineando assim, os eixos diretivos da investigação-ação propostos em nossa metodologia de trabalho. Ainda com o objetivo da qualificação das equipes de pesquisa, o estudo de textos e materiais referentes à educação do campo mostrou ações fundamentais para compreensão das diferenças entre a educação do campo e a educação urbana. Centralidade teórica que se apresenta como primeiro esforço dialógico entre os diferentes contextos.

Neste artigo, levamos em conta as três escolas pesquisadas pelas autoras, demonstrando uma realidade distinta, porém, como é possível verificar na primeira análise de dados, composta por problemáticas próximas.

A escola 1 atende a um público oriundo de assentamentos da reforma agrária, mais precisamente sete assentamentos, o que corresponde a 80% dos alunos da escola, e, ainda, atende pequenos agricultores de seu entorno, que corresponde a 20%. Neste caso, foi possível observar com dados da pesquisa exploratória, que entre os problemas levantados pelos professores destacam-se: as dificuldades apresentadas pelo grupo de professores na utilização de diferentes linguagens no processo de alfabetização e letramento dos educandos, a relação entre o acompanhamento das famílias e o desempenho escolar, além da construção da coletividade da escola e a participação da família no processo pedagógico.

A escola 2 está localizada em uma comunidade de pescadores, e possui alguns educandos oriundos de granjas de arroz da região e praianos. Frente à pesquisa exploratória realizada com o grupo de professores, foi possível observar que há três preocupações centrais nessa escola: a ausência da comunidade escolar, ou seja, a relação escola-comunidade, a violência e sua interferência na aprendizagem, além das dificuldades de aprendizagem na alfabetização e letramento, apresentadas pelos educandos do 5º ano.

A escola 3 é caracterizada culturalmente por abranger em sua comunidade escolar aproximadamente 70% de estudantes de origem Pomerana, e 30% de origem Afro-descendente, residentes nos quilombos. A atividade econômica predominante caracteriza-se pela agricultura familiar, submetida à monocultura do fumo. Por meio da pesquisa

exploratória foi possível elencar três temáticas centrais: a fragilidade da relação escola e comunidade, a necessidade de qualificação da relação método/conteúdo no processo de alfabetização/letramento e a consolidação do processo de formação dos professores como um meio de reflexão e transformação do cotidiano educativo.

Frente à análise de dados da pesquisa exploratória foi possível observar que as três realidades apresentam uma especial atenção para a relação entre comunidade e escola, que segundo a compreensão dos professores “a comunidade encontra-se distante da escola. Os pais deixam seus filhos aqui e não se envolvem no seu aprendizado”. A sequência destas reflexões é direcionada a questionamentos sobre as implicações desta realidade no processo de construção do conhecimento por parte dos educandos. Também é possível salientar que um número significativo de professores, nas três escolas, não conhece a comunidade na qual trabalham.

A partir desta identificação, salienta-se de forma articulada três temáticas trabalhadas neste estudo, que consistem: na relação comunidade/escola; na fragilidade dos processos de alfabetização/letramento, e nos limites da formação continuada oferecida aos professores, sob a denúncia de que as experiências vivenciadas não estão contribuindo para a superação das contradições que constituem as escolas envolvidas nesta pesquisa.

## **2. Do encontro com a comunidade ao diálogo pedagógico: os desafios da qualidade participativa da comunidade na escola**

Como consequência da conjuntura histórica, política, cultural e socioeconômica na atualidade, as comunidades escolares são colocadas à parte do processo educacional, situação que se potencializa através da assimilação, do contato frequente e massivo de nossos jovens com outros modos de vida e da desvalorização da vivência local. Sobre esse aspecto, adverte Freire: “Estimulando a massificação, a manipulação contradiz, frontalmente, a afirmação do homem como sujeito, que só pode ser na medida em que, engajando-se na ação, transforma a realidade, opta e decide” (FREIRE, 1983. p.27).

As comunidades das escolas pesquisadas indicam que existe um afastamento entre escola e comunidade, apesar de encontrarmos uma proposição contrária nos projetos-político-pedagógicos das três escolas. No qual, se explicita a intencionalidade de articulação entre escola e comunidade. Atualmente, é corrente a tentativa de organização de um processo de gestão democrática no ambiente escolar, porém, mesmo que esta se encontre representada por todos os segmentos, não traduz efetivamente uma prática democrática, a qual exige a

participação destes sujeitos nas tomadas de decisões, ao que se refere a totalidade do projeto educativo da escola.

Neste contexto, torna-se um grande desafio, trabalhar levando em conta a articulação escola-comunidade. Porém, os espaços de decisão que pretendem fomentar esse elo apresentam uma dimensão restrita da gestão democrática, quando não se estabelece o diálogo com a comunidade escolar, de forma articulada entre os problemas concretos e o processo educativo.

Com referência as festividades presentes nos calendários escolares, apesar das particularidades, foi possível constatar que nestes espaços, a comunidade esta massivamente presente. Ou seja, há participação dos sujeitos da comunidade nos momentos de integração, no entanto, no âmbito das decisões político-pedagógicas, não se evidencia uma participação efetiva.

Outro fator importante está na formação do quadro de professores que estão inseridos na realidade do campo, pois a grande maioria destes é oriunda da zona urbana, não dispendo de condições estruturais para a ampliação das relações com a comunidade local. Oliveira (2010) ao fazer referência à necessidade de transformação da realidade do quadro de professores da zona rural, propondo o estabelecimento de uma Educação do Campo, destaca o perfil de tais profissionais:

Entre as transformações fundamentais para a concepção da escola do campo, encontra-se a formação dos educadores, principais agentes deste processo, mas que, muitas vezes, são desvalorizados no trabalho que exercem, e cuja atuação no meio rural é colocada como penalização e não como opção. A não viabilização para a qualificação profissional destes professores diminui sua auto-estima e sua confiança no futuro, o que os coloca numa condição de vítimas provocadoras de novas vítimas, na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e desmotivado (OLIVEIRA, 2010. p.65).

Apontamos então, para o papel da escola, ou seja, a escola está na comunidade com qual objetivo? Corroboramos com Saviani (1986) ao afirmar que, a escola pública apesar de apostar em uma proposta democrática, desde a perspectiva da escola nova, continua não sendo democrática. Processo que se evidencia nas propostas de articulação pedagógica, que sem o elemento de análise crítica sobre a realidade, resulta no distanciamento cada vez maior das comunidades com a escola e com os processos de aprendizagem de seu interior.

A construção das propostas de pesquisa, que orientam a investigação nas escolas pretende trabalhar no esforço de conhecimento e valorização das comunidades locais. Esta

perspectiva possibilita a construção de conhecimentos orgânicos à comunidade, efetivando o engajamento destes sujeitos no cotidiano da escola, de forma tal, que esta represente no espaço escolar um movimento de ruptura com as práticas tradicionais, visando assim a construção de alternativas frente aos problemas que a escola e a comunidade comungam.

Compreender e reconstruir a relação entre comunidade e escola se torna um desafio necessário à qualificação da prática docente, de modo que esta se volte para a realidade, comprometendo com a construção de uma formação educativa capaz de superar as contradições geradas no antagonismo socioeconômico, político e cultural, que enraizaram na escola por meio de uma pedagogia tradicional e bancária (FREIRE, 1987).

Assim, sob proposição de qualificar os processos de ensino/aprendizagem, evidencia-se nos diferentes espaços educativos que este movimento de aproximação do cotidiano escolar com a realidade local, está relacionado com as possibilidades de reorganização dos métodos e conteúdos de trabalho, do tempo e do espaço escola. Bem como, da lógica avaliativa e curricular. Podendo afirmar também, que este desafio, quando assumido por toda a comunidade escolar, pode resultar no estabelecimento de uma nova relação educativa fundamentada na proposta pedagógica comprometida com as reais necessidades da comunidade. O que incide na compreensão de que a qualidade da relação entre a comunidade escolar entre outros fatores possibilita ou não o desenvolvimento da Educação Popular do Campo como centralidade prática e teórica no ambiente da escola.

### **3 A fragilidade da Alfabetização e do Letramento na escola do campo**

Outro elemento contraditório no cotidiano escolar, no que tange o desenvolvimento da Educação Popular do Campo, está na problemática das relações que se estabelecem entre alfabetização e letramento dos sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem na escola. Neste processo, compreende-se que a investigação sob estas relações na prática dos professores pode apresentar como um caminho de contribuição no processo de desvelamento de práticas não adequadas as necessidades de alfabetização e letramento dos sujeitos, possibilitando conjuntamente na consolidação de conhecimentos mais orgânicos a escola.

Para o desenvolvimento desta proposta, apresenta-se a necessidade da apreensão conceitual de alfabetização e letramento pelos sujeitos da escola, distinguindo os dois processos em suas particularidades e estabelecendo as relações entre os dois. O que significa, que quando este movimento prático/reflexivo é assumido efetivamente na práxis educativa é

possível proporcionar um salto qualitativo no processo de alfabetização, bem como, na totalidade do processo educacional.

O conceito de alfabetização abrange um tempo/espço específico, principalmente quando se desenvolve no cotidiano das séries iniciais do ensino fundamental. Por isso, conforme Tfouni (1995, p.15) não é possível falar em alfabetização sem relacionar aos processos de escolarização. Dentro deste contexto da escolarização é que procuramos compreender a alfabetização, verificando, juntamente com os professores, quais as possibilidades reais para ser desenvolvida qualitativamente e comprometida com as necessidades dos educandos envolvidos.

A alfabetização pode ser entendida como um processo mais amplo, mas tem uma consideração significativa no processo de escolarização, passa a ter objetivos mais imediatos que se situa na decodificação e codificação da leitura e da escrita, a partir de uma lógica que segundo Soares:

A alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas também é um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (SOARES, 2010. p.16)

Nas reflexões de Magda Soares são representados dois movimentos intrínsecos no processo de alfabetização, que se expressa na decodificação dos símbolos que constituem a língua escrita e a necessária codificação destes na complexa contextualização da realidade social, isto é, a sua compreensão/expressão de significados. Além disso, a autora aponta outro elemento que trata do aspecto social do processo de alfabetização, considerando que essa conceituação não se dá igual em todas as sociedades, há diferenças entre elas, e essas, devem ser consideradas na hora de estabelecer parâmetros para o processo de alfabetização.

O conceito de alfabetização no processo de escolarização, afirma Soares (2010), que depende de características culturais, econômicas e tecnológicas, no seu sentido mais amplo conclui que “essa não é uma habilidade, mas um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa e multifacetado” (SOARES, 2010 p.18). E, ainda, reflete que uma teoria de alfabetização coerente, teria que considerar a articulação entre as diferentes facetas que estão sendo trabalhadas por vários autores, entre elas: a perspectiva psicológica, psicolinguística, sociolinguística e a própria linguística.

Compreender a alfabetização em seu sentido amplo na escola é uma necessidade quando a perspectiva do papel da escola é contribuir no processo de emancipação humana dos sujeitos. Esta caracteriza a perspectiva do trabalho de investigação-ação, que vem sendo desenvolvido nas escolas citadas. Assim, no movimento reflexivo é necessário evidenciar o conceito de alfabetização que embasa a proposição investigativa nas diferentes realidades que vem sendo trabalhadas, considerando suas especificidades, todavia tendo uma linha de ação coerente com a emancipação dos sujeitos envolvidos.

De outro lado, a compreensão de letramento pode ser entendida, segundo Tfouni (1995, p.20) como o processo que “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Nesta perspectiva, o letramento apresenta-se como um processo mais abrangente que a alfabetização, que advém de uma leitura crítica de mundo, capaz de fazer com que o sujeito consiga construir conhecimentos, na complexidade das relações históricas construídas no contexto societário. A partir do estabelecimento de processos capazes de desvelar a manipulação sobre o conhecimento, construindo reflexões críticas em relação ao conhecimento científico e como este vem sendo fortalecido em nossa sociedade, como um bem de domínio de uma classe sobre outra, nas relações sociais, políticas e econômicas na sociedade em que vivemos. Ou seja, na relação de poder que este estabelece.

Portanto, o letramento é um processo que acontece durante a vida inteira, mas que deve ir alcançando graus de complexidade maior, na medida em que a pessoa procura compreender as situações concretas que estão sendo vivenciadas, numa profundidade investigativa, que visa ir além das sensações aparentes, buscando na sua relação com toda a sociedade, as co-relações entre a particularidade do vivido e a totalidade das relações estabelecidas no e com o mundo. Este processo, apesar de ter relação com a alfabetização, não se constitui como um sinônimo, e além do mais, conforme Tfouni (1995), não depende diretamente da alfabetização como um pré-requisito de seu desenvolvimento. A autora defende que não existe na sociedade moderna o “grau zero” de letramento, em outras palavras, o “iletrado”. O que existe segundo ela, são graus de letramento.

O processo de inserção na escola, realizado neste primeiro momento, suscitou hipóteses sobre a fragilidade da relação entre alfabetização e letramento e que serão aprofundadas sistematicamente, através da coleta e análise de dados dos projetos na escola.

Uma das hipóteses evidenciadas junto ao quadro de professores é de que os conhecimentos trabalhados por eles em sala de aula não estão vinculados coerentemente com a vida dos estudantes. Sendo afirmado, entre as reflexões coletivas, que a realidade em que vivem não é problematizada, pois não se faz a relação dos conhecimentos gerais com as

condições concretas de vida dos estudantes, resultando num movimento contrário, que se expressa no reforço da lógica de construção do conhecimento na perspectiva da hegemonia da sociedade.

Outra possibilidade de demonstração da fragilidade entre letramento e alfabetização é o próprio desconhecimento, por parte dos professores, dos métodos e técnicas de ensino na alfabetização. Parece haver uma naturalização ou simplificação dos processos de construção de conhecimentos, e por conseqüência uma mecanização no processo de ensino. Como se todas as crianças aprendessem ao mesmo tempo e da mesma maneira, sem necessariamente serem estimuladas e preparadas para isso.

Há ainda a hipótese de que os professores não articulam o currículo geral da escola com sua prática de sala de aula, não conseguindo estabelecer o diálogo para traçarem conjuntamente estratégias e táticas que desafie as crianças a aprender, tornando o processo de ensino/aprendizado não mecanizado, mas um processo complexo, contínuo e estimulante.

Considerando ainda, e antes de tudo, as condições concretas em que se encontram as escolas, desde a sua estruturação até a sua relação com os outros órgãos do sistema educacional, é possível afirmar, que o espaço escolar, pode ser fortemente influenciado pelos sujeitos que o fazem no dia-a-dia. Contudo, a autonomia desses sujeitos precisa ser coletivamente construída como um processo de resistência, onde estes tomem nas mãos o desafio de construir a escola e construir conhecimentos juntamente com a comunidade. É preciso para isso, uma mudança na postura de professores e gestores da escola. Os professores precisam se fortalecer no grupo em que se encontram, refletindo coletivamente as suas práticas, traçando estratégias de qualificação das mesmas. Estratégias essas, entre outras, que podem significar a definição das demandas de sua própria formação, a partir da delimitação das contradições que constitui o cotidiano da escola.

Assim, o professor necessita fortalecer o vínculo com a escola e desafiar-se no desenvolvimento de uma nova postura profissional diante das tomadas de decisões, buscando a compreensão para uma qualificação escolar, visando a construção de um espaço educativo, capaz de desenvolver um processo de alfabetização e letramento comprometido com a formação integral dos estudantes. Cabe aos professores a compreensão de que seu ofício não se limita a sua sala de aula. Abrange conjuntamente a totalidade das práticas educativas que constituem o cotidiano escolar, exigindo o aprofundamento teórico-prático do coletivo sobre a escola que se tem, e a partir daí assumir o desafio de encontrar possibilidades de transformação.

#### **4 O encontro entre os saberes do/no campo: o desafio da formação de professores no contexto educativo.**

A reflexão sobre este eixo investigativo possui como objetivo uma educação comprometida com as necessidades da realidade dos educandos, conforme já evidenciado anteriormente. Neste movimento Freire (2000) afirma que a educação pode dar um passo para a construção de uma nova sociedade, se ensinar as pessoas sobre outro paradigma educacional, no qual a visão de mundo estabeleça relações com a diversidade humana, dotando os sujeitos de generosidade epistemológica, considerando a grandeza que consiste na riqueza de conhecimentos produzidos pela humanidade.

Freire ainda em suas reflexões aponta que a educação do futuro deverá se comprometer com a ética universal, estabelecendo sentimentos de solidariedade e coletividade, atitudes comportamentais, comunicativas e emocionais. Para isso, é necessários outros saberes, capazes de potencializar o planejamento, a organização do currículo, a pesquisa, a organização dos grupos, a solução de problemas, a relação com a comunidade, as atividades antropológicas, etc.

A partir desta perspectiva que o diálogo, junto ao quadro de professores envolvidos nesta pesquisa, denuncia a plena consciência de limites no processo de construção de saberes necessários para o desenvolvimento de uma prática educativa comprometida com a formação integral dos sujeitos. Sendo evidenciado, entre outras, três situações centrais que interferem na qualidade dos processos educativos, primeiro, o desconhecimento da totalidade das relações históricas socioeconômicas, políticas e culturais, que constituem a realidade camponesa, resultando no cotidiano da escola a formação de uma “lacuna” de conhecimentos necessários para o processo de organização de métodos e conteúdos articulados a realidade local; segundo, a baixa remuneração da carreira como um dos limites para o acesso a trocas de experiências capazes de contribuir no processo de desenvolvimento de teorias e práticas educativas adequadas as necessidades dos alunos; e terceiro, a negligência dos processos de formação continuada, que buscam a formação dos professores sem a abordagem das contradições vivenciadas no “chão da escola”, isto é, sem o desafio de desenvolver um processo efetivo de reflexão sobre a práxis cotidiana realizada pelo professor.

Neste movimento de denúncia a pesquisa indica a necessidade de reflexão coletiva sobre estes eixos de forma a garantir um processo de aprofundamento teórico e prático, no qual cabe o desvelamento da história das relações e contradições sociais que constituem o projeto societário vigente e as suas implicações na realidade social e educativa do/no campo.

No que tange os saberes necessários aos professores do campo, é importante salientar que a temática da reforma agrária, o papel do Estado e das instituições por ele geridas, incluindo sua historicidade e seu enraizamento no projeto desenvolvimentista da sociedade globalizada, se apresentam como incógnitas para os professores. Estando estes, a mercê de propagandas e informações que representam a intencionalidade do capital globalizado, em um movimento que reafirma cotidianamente a escola do campo, como um espaço educativo comprometido com a lógica organizativa da exclusão, alienação e exploração dos camponeses.

Processo que se ratifica na verificação de uma proposta educativa casada com a produção de conhecimentos desconectados da realidade camponesa (Lucas, 2001), regida por um currículo urbanizado e desenvolvido através de práticas bancárias (Freire, 1987). Ainda é possível observar que a ausência dos conhecimentos sobre a engrenagem socioeconômica, política e cultural do sistema capitalista, entre outros fatores, situam a base das relações hierarquizadas desenvolvidas na escola, desencadeando entre outros fatores, a negação da cultura e da realidade local, como forma de qualificação das práticas de ensino/aprendizagem, mantendo a proposta pedagógica distante dos saberes historicamente produzido pelo campesinato.

Os professores, quando questionados<sup>1</sup> sobre esta realidade, afirmam que:

Talvez se tivéssemos acesso a uma formação adequada, a participação de eventos que proporcionasse a troca de experiências práticas e organizativas da escola rural e a disponibilidade econômica para comprar livros que vocês leem, teríamos mais condições de reavaliar nosso trabalho, e quem sabe de realizar as mudanças necessárias. (Professores das escolas, 2011)

Esta afirmativa nos permite refletir sobre a condição econômica dos professores e suas implicações no processo de escolarização dos alunos, deixando a interrogação sobre tais aspectos: como qualificar as práticas de ensino, sem qualificar o nível de conhecimento e das condições materiais dos professores? Para Libâneo:

[...] na prática, os governos têm sido incapazes de garantir a valorização salarial dos professores levando a uma degradação social e econômica da profissão e a um rebaixamento evidente da qualificação profissional dos professores em todo o país. Em outros termos, ao mesmo tempo em que se fala da valorização da educação escolar para a competitividade, para a

---

<sup>1</sup> Estes dados foram coletados entre os espaços de reflexão junto aos professores das escolas, que compõem esta pesquisa.

cidadania, para o consumo, continuam vigorando salários baixos e um reduzido empenho na melhoria da qualidade da formação profissional dos professores. (LIBÂNEO, 2004,p.65).

As reflexões deste autor e a inserção na realidade das escolas pesquisadas nos provocam a necessidade de desmistificarmos a lógica “naturalizada” de que professores das escolas do campo não se comprometem com o trabalho educativo, nos sendo possível afirmar que na comunidade escolar existe “vontade de saber e vontade de mudar”.

Em resposta ao questionamento anterior, observa-se a potencialidade da formação continuada dos professores, como possibilidade de consolidação de um espaço de reflexão e aprimoramento da prática educativa, através de estudos e da troca de experiências no interior das escolas (Libâneo, 2004). Processo que para os sujeitos desta pesquisa mostra um estranhamento, devido à lógica de formação oferecida encontrar-se limitada as práticas realizadas pelas secretarias de ensino, que segundo o quadro de professores, pouco contribui para a qualidade do trabalho, afirmando que:

Normalmente nossa formação continuada se desenvolve uma mês por mês, num lugar determinado pela secretaria de ensino, vem alguém e nos apresenta um monte de blá, blá, blá. [...] As vezes aparece coisas interessantes, mas completamente distante da nossa realidade. [...] Dai fica a pergunta: o que estamos fazendo aqui? Precisamos refletir sobre nosso currículo, sobre como trabalhar matemática no meio rural, como alfabetizar alunos que não tem incentivo de leitura e escrita na cultura da família, como aproximar os conteúdos da realidade deles, etc. (Professores da escola, 2011).

A base dessa crítica encontra-se alicerçada no problema da formação do professor, que Saviani (2009) situa no “confronto de dois modelos, aqueles centrados nos conteúdos culturais-cognitivos e aquele referido ao aspecto pedagógico-didático” (Saviani, 2009, p. 151). O autor ainda aponta que este confronto se traduz na completa dissociação de dois aspectos inseparáveis da função docente: a forma e o conteúdo.

Retomando a percepção dos professores sobre os desafios e espaços da formação, ratifica-se a necessidade das escolas assumirem a superação deste dilema, como um dos grandes desafios do coletivo. Compreendendo a formação continuada dos professores como um espaço de articulação entre os dois modelos, estabelecendo reflexões que encontre base nos conteúdos e métodos do campo. Afirmado assim, a busca pela coerência entre as reflexões e práticas educativas e as necessidades reais que se apresentam no “chão da escola do campo”. Corroborando com Saviani (2009, p.151), ao compreender que “para recuperar a

indissociabilidade será necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas”.

Tecendo uma rede de teorias e práticas, compreende-se que a formação de professores é um espaço potencializador da mudança, quando assumida como reflexão crítica sobre a prática (Freire, 2000). Processo que para Saviani (2009) encontra grande potencial quando trilhado pela análise dos currículos e dos livros didáticos, a partir de uma investigação que evidencie a relação dos dois aspectos que caracterizam o ato docente. Neste movimento de articulação, a formação continuada consolida-se como espaço de desvelamento da realidade educativa, de fortalecimento da resistência educativa a precarização, ao individualismo e ao sectarismo das práticas bancárias de ensino, buscando coletivamente a superação das contradições na realidade da escola do campo, a partir do encontro dos sujeitos do/no campo envolvendo-os num exercício problematizador e criativo, de forma que, se viabilize a elaboração de novas possibilidades que se expressam em novos referenciais teórico/práticos.

## **5 Considerações**

Esta reflexão indica que a escola do campo perpassa por limites históricos e sociais, que precisam ser evidenciados e problematizados junto à comunidade, com vistas à reavaliação e transformação das práticas educativas identificadas com o projeto de desenvolvimento pautado nos interesses do sistema capitalista.

No que se refere à relação escola/comunidade, considerando os limites estruturais existentes, apresenta-se como desafio para escola, o repensar sobre a potencialidade destas relações no processo de ensino/aprendizagem. Sob uma perspectiva que possibilite, a comunidade escolar como um todo, desvelar a realidade que a cerca. Observamos ainda, que ampliação dos espaços de participação efetiva da comunidade nas decisões da escola pode constituir, como um elemento de fortalecimento, tanto do processo educativo, quanto das relações entre escola/ comunidade.

Com relação à alfabetização e letramento percebe-se que continua sendo bastante ausente no conjunto da escola esta conceituação entre os professores, bem como, é ausente a relação entre estes conceitos. Ao mesmo tempo, os professores demonstram abertura para o novo, o que aponta para a potencialidade da escola nesse sentido, do anseio de sua qualificação, a partir da consciência e da busca da resolução de seus próprios problemas.

A efetivação desse processo pode apresentar a possibilidade concreta ao pensarmos uma formação continuada, desenvolvida no ambiente educativo, de forma que se consolide um espaço de reflexão crítica sobre a própria prática educativa.

A escola, neste processo, oferece como um espaço rico de possibilidades de rompimento com a lógica da educação hegemônica. Mas para isso, é reiterada a necessidade da mesma se colocar como sujeito fundamental do processo de construção da educação. Na atualidade, não há espaço para a escola ficar de braços cruzados diante do desafio que é educar crianças, jovens e adultos. Assim, para a construção de uma educação dos trabalhadores, é preciso que a escola assuma a criticidade, que faça suas próprias questões, e busque, junto ao enfrentamento das condições estruturais de trabalho, refletir, discutir e incidir sobre as decisões dos rumos da educação no país.

## 6 Referencias Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 7ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (O Mundo, hoje; 24).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ªed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, RJ: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo; desafios de conteúdo, método e forma**. In: Munarin Antônio, Beltrame Sônia, Conte Soraya Franzoni e Peixer Isabel (orgs). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2 ed., 2011.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar – e – aprender com sentido**. São Paulo, s.e., 2002

GRABAUSKA, Claiton José; DE BASTOS, Fábio da Purificação. **Investigação-ação educacional: possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa**. In: MION, Rejane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo (orgs.). *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - Teoria e Prática**. Editora Alternativa. 5 edição. Goiânia. 2004.

LUCAS, Antória Eleine Rosa. **A escola em assentamento de Reforma Agrária no Município de Piratini**. In FERRARO, Alceu A. e RIBEIRO, Marlene (Org.). Trabalho Educação Lazer: construindo políticas públicas. Pelotas: Educat, 2001.

MION, Rejane Aurora; DE BASTOS, Fábio da Purificação. **Investigação-ação e a Concepção de Cidadania Ativa**. In: MION, Rejane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo(orgs.). *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque. **Panorama da Educação do Campo**. In: MUNARIM, Antônio.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular e Educação (Popular) do Campo**. In: MIRANDA, & SCHWENDLER, (Org.). *Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana*. Vol. 1. Curitiba: Ed.UFPR, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Escola pública e democracia**. 11º ed, São Paulo, Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_, Demerval. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v.4 nº40, jan/abr. 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6º ed. São Paulo:Contexto, 2010.

TFOUNI. Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo. Editora Cortez, 1995.