

POLÍTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A PESQUISA NA E COM A ESCOLA DO CAMPO

Maria Iolanda **Fontana** – UTP-PR

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Este artigo analisa a “formação em pesquisa” no âmbito do Programa Observatório da Educação (Obeduc) vinculado a CAPES e as repercussões desta formação no trabalho de professores da escola do campo. Defende-se a efetividade de políticas públicas para a pesquisa na formação e no trabalho de professores, como atividade constituinte de sua identidade e profissionalidade, isto é, como competência necessária à produção do conhecimento e a práxis pedagógica emancipadora. Adota-se a dialética na concepção do materialismo-histórico, como método de investigação com o intuito captar as contradições que determinam a realidade das categorias de análise “pesquisa, formação e trabalho docente”. Constata-se, que a formação continuada no âmbito do Obeduc favoreceu a pesquisa e a produção do conhecimento de professores da universidade na e com os professores da escola do campo. No entanto, faltam políticas públicas que aliem a pesquisa na formação à dimensão do trabalho dos profissionais da educação, condição que demanda investimentos na valorização docente.

Palavras-chave: Formação continuada de Professores. Educação do Campo. Pesquisa. Políticas Públicas. Práxis.

POLÍTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A PESQUISA NA E COM A ESCOLA DO CAMPO

Introdução

A complexa realidade educacional brasileira reflete a carência de políticas públicas efetivamente democráticas para a sociedade e exige permanentemente, o compromisso de pesquisadores com a análise crítica de suas repercussões e contradições no âmbito teórico e empírico da educação. A adoção de políticas públicas neopragmatistas, consonantes com o papel do Estado regulador e com as orientações de

organismos multilaterais, tem imprimido um caráter meramente instrumental a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Esta perspectiva de formação contrapõe-se à formação científica-cultural do professor para pesquisar e produzir conhecimentos mediados por consistente formação teórica, conforme reivindicação do movimento dos educadores brasileiros e entidades representativas¹.

Problematiza-se neste artigo a necessidade de políticas públicas para pesquisa na formação e no trabalho de profissionais da educação básica, que elevem a condição científica e cultural destes profissionais, para uma competente intervenção político-pedagógica em processos educativos escolares. Dessa forma, concretamente, pode-se cumprir a indissociabilidade pesquisa-ensino, que torna o processo pedagógico mais competente pela força do saber científico que se elabora, refletindo a realidade e atendendo-a com a maior pertinência.

Entende-se que a demanda pela universalização da Educação Básica frente às dificuldades estruturais e pedagógicas do ensino público brasileiro requer dos educadores a apropriação dos “meios de produção do conhecimento-pesquisa”, na perspectiva da práxis criativa. Esta condição favorece a construção do conhecimento transformador e supera a intervenção pedagógica nos estreitos limites da racionalidade técnica². Por isso, a necessidade de políticas para pesquisa na formação e no trabalho do docente da educação básica, de modo a promover uma nova identidade profissional e desencadear avanços no trabalho pedagógico nas escolas, decorrentes da construção do conhecimento crítico mediado pela pesquisa.

Então, a questão a ser resolvida é elevar a consciência dos profissionais da educação ao nível filosófico, pela atividade reflexiva de pesquisa em ação, para superar ideias, valores, juízos, preconceitos, ou seja, ideologias que estão na cotidianidade da sociedade capitalista e que obscurecem a sua verdadeira consciência de práxis revolucionária em favor de uma sociedade igualitária. Vázquez (2007, p.33) explica que

¹ Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação no Brasil, atualmente Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e entidades representativas dos profissionais da educação ANPEd, CEDEs, ANPAE, FORUNDIR, desde os anos de 1980, reivindicam políticas para os cursos de formação de professores que incluam a relação teoria e prática e a pesquisa como eixos estruturadores do currículo.

² O modelo profissional de racionalidade técnica consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. O aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e o diagnóstico dos problemas e para o tratamento e solução. (CONTRERAS, 2012, p.101).

“a consciência comum da práxis tem de ser abandonada e superada para que o homem possa transformar de forma criadora, isto é, revolucionariamente, a realidade”.

A Práxis na concepção do materialismo-histórico significa a “atividade consciente objetiva mais elevada, bem como a vinculação teórica mais profunda com a práxis real”. (VÁZQUEZ, 2007, p.29). A pesquisa realizada pelos profissionais da educação básica na perspectiva de práxis pode não só engendrar processos coletivos de resistência e de superação de ideologias hegemônicas que impedem a real democracia na escola e na sociedade, como também contribuir para a educação escolar, a partir das reais demandas sociais que se mostram através da pesquisa em ação desenvolvida pelo professor.

Acredita-se que a pesquisa desenvolvida pelos professores *da* e *na* escola tem vantagens em relação às pesquisas realizadas por pesquisadores externos a ela, principalmente se realizada na concepção da pesquisa-ação ou investigação-ação, que envolve a participação de coletivo de professores no processo de problematização e desenvolvimento da pesquisa. Também porque a produção do conhecimento, que é histórica e, por isso, provisória, é socializada no espaço escolar e, por isso, pode elevar o nível de consciência coletiva para a compreensão e solução dos problemas vividos.

Como argumentam Diniz-Pereira e Lacerda (2009, p.1231), a pesquisa *sobre* a escola, *sobre* os professores, mostra insuficiências para o conhecimento do cotidiano escolar e para a necessária aproximação entre universidade e escola, sendo necessário repensar o lugar do pesquisador, questionar as abordagens metodológicas empregadas e, acima de tudo, abandonar qualquer tentativa de explicar as práticas para, diferentemente disso, tentar compreender os significados que as perpassam. Os autores defendem as pesquisas *na* e *com* a escola, por meio de investigação coletiva:

Os professores e as professoras, antes tomados na qualidade de meros “objetos”, passam a ser vistos como sujeitos, participantes do processo de investigação. Preocupações epistemológicas levam os pesquisadores a questionar o conhecimento que produzem, sua relevância e capacidade de contribuir com a escola por meio dos resultados de suas investigações. Assim, de objeto de pesquisa, a prática docente passa a ser compreendida como *espaço tempo* de formação e de investigação coletiva. (DINIZ-PEREIRA; LACERDA, 2009, p.1231-1232).

Nesta perspectiva de instituir um coletivo de pesquisadores para a investigação *na* escola e *com* a escola de educação básica, faz-se neste trabalho a análise do projeto de pesquisa vinculado ao programa “Observatório da Educação” (Obeduc),

desenvolvido pela presente autora, a partir do ano de 2011 até o ano de 2014. Tem-se a expectativa de que este estudo possa contribuir com a investigação, na área das políticas públicas para a formação de professores e revelar a problemática da materialização da pesquisa pelos profissionais *da* e *na* escola do campo, bem como, descobrir avanços, desafios e perspectivas desta atividade para a democratização do ensino.

Metodologia

A fim de captar o movimento dos fenômenos da realidade objetiva de modo inter-relacionado, toma-se como base a lógica dialética, que tem como princípio a unidade entre o abstrato e o concreto no pensamento teórico-científico. “A dialética é, antes de tudo, um meio de incremento do conhecimento real por meio da análise crítica do material factual concreto, um método de análise concreta do objeto real, dos fatos reais”. (KOPNIN, 1978, p.87). Entende-se que esta concepção metodológica favorece a leitura e a interpretação dos condicionantes estruturais, que refletem a realidade das políticas para a pesquisa na formação e no trabalho de profissionais da educação, em sua totalidade de determinações e contradições.

A análise dialética das categorias - políticas públicas, pesquisa, formação e trabalho - contempla a investigação sobre a efetividade do programa Obeduc na formação em pesquisa para o trabalho do professor da escola do campo. Conforme explica Cury (1992, p.26), as categorias permitem compreender o processo da realidade, o desvendamento da estrutura das relações existentes entre os fenômenos e, a partir desta compreensão, produzir conceituações comprometidas com uma visão de mundo.

A formação em pesquisa vinculada ao Obeduc será analisada, tendo como referência o processo de investigação-ação, desenvolvido pela presente autora em uma escola municipal pública do campo, situada no município de Campo Magro, região metropolitana de Curitiba/Paraná, selecionada em função de ter obtido menor IDEB do município, no ano de 2009. No processo de pesquisa desenvolvido com os professores da escola, pretende-se destacar os resultados da produção do conhecimento na perspectiva do trabalho coletivo, e as limitações encontradas para o desenvolvimento da investigação-ação na escola. Os dados foram obtidos com base nos relatórios de campo registrados pela pesquisadora, compreendendo o período de março de 2011 a julho de 2014, e também pelos questionários aplicados para as nove professoras da escola participantes do projeto.

O Programa Observatório da Educação Capes/Inep – política de pesquisa *na e com* a educação básica.

O Programa Observatório da Educação (Obeduc) integra, sob a responsabilidade da Capes/Inep, a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto n. 6755/2009. A política disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito e os Municípios.

Nesta nova perspectiva de atuação da Capes, a política nacional de fomento a programas de formação dos profissionais para a educação básica é desenvolvida pela Diretoria de Educação Básica DEB e envolve quatro linhas de ação: (a) formação inicial; (b) formação continuada e extensão; (c) formação associada à pesquisa, na qual se encontra o Obeduc; (d) divulgação científica, com o incentivo de intersecção entre as linhas e os programas, a fim de potencializar os resultados educacionais e modificar o quadro brasileiro com maior velocidade.

A produção do Obeduc favorece as ações integradas entre a pós-graduação e escola básica, como também a relação dialógica e colaborativa entre o pesquisador acadêmico e o professor pesquisador, superando a dicotomia entre o fazer e o pensar, arraigada na divisão do trabalho e na hierarquização entre o saber dos intelectuais da universidade e o saber prático dos profissionais da escola. No programa Obeduc, os profissionais da educação básica, junto com o pesquisador da universidade, podem buscar, pelo enfrentamento de problemas práticos, o aprofundamento teórico e a busca de respostas, com significativos avanços na produção do conhecimento pedagógico, e, ainda, contribuir para elevar a qualidade da educação nas escolas e nos programas de pós-graduação.

A formação de coletivo de profissionais da educação para a pesquisa na escola do campo

A pesquisa desenvolvida no programa “Observatório da Educação”, foi aprovada pelo edital da Capes/Inep 038/2010, na composição em rede, integrando três Programas de Pós-Graduação em Educação da região sul do Brasil. O projeto foi

desenvolvido em 18 escolas do campo que contaram com a participação de bolsistas da pós-graduação, da graduação e de um professor bolsista de cada escola. O desenvolvimento de projetos de investigação-ação trataram de problemas relacionados à concepção da educação do campo, letramento de professores e das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento.

A educação do campo é um fenômeno recente da educação brasileira e tem os movimentos sociais camponeses como seus principais representantes. Segundo Caldart (2009, p.38), a educação do campo inicia a sua atuação na radicalidade pedagógica dos movimentos sociais e entra no campo tenso das políticas e das relações com o Estado na luta pelo direito ao conhecimento, que inclua a particularidade do campo na perspectiva universal. Portanto, busca um novo projeto educativo:

A educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento do dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital. (CALDART, 2009, p.38).

Na última década, num percurso de tensões e contradições, estes movimentos conquistaram maior interlocução com o governo federal na reivindicação e definição de políticas educacionais³. No entanto, constituem desafios “na relação entre movimentos sociais e Estado a afirmação de uma tradição pedagógica emancipatória e da luta por políticas que garantam o acesso dos camponeses à educação escolar em seu próprio território”. (CALDART, 2009, p.35).

Estudos de Souza (2010), entre outros, revelam que as pesquisas na área da educação rural e da educação do campo ainda são pouco investigadas na pós-graduação brasileira. Não obstante exista um crescimento nas pesquisas, este é incipiente em relação às demandas educacionais voltadas à emancipação dos sujeitos do campo e à dignificação de seu trabalho. A pesquisa sobre a prática pedagógica nas escolas do

³ As principais políticas educacionais conquistadas foram: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998; o documento Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2012), Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, com programas voltados à educação do campo; o estabelecimento das Diretrizes Complementares da Educação do Campo (BRASIL, 2008); criação do Procampo e das licenciaturas em educação do campo; criação do Projovem Campo; o Decreto do Presidente da República, em 4 de novembro de 2010, estabelecendo a política da educação do campo e o PRONERA(atual PRONACAMPO).

campo, realizada por Souza (2008, p.1.100), revela que o professor do campo tem lacunas em sua formação para compreender e trabalhar com a identidade do campo. A autora ressalta a importância de investimentos na formação continuada de professores que atuam no campo, “pois seria um espaço propiciador de problematização da experiência e angústias pedagógicas vividas, um espaço de trocas e de construção de novos conhecimentos”. (SOUZA, 2008, p.1101).

O direito às demandas de formação de professores está expresso nas Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, Resolução CNE/CB nº 2/2008 no Art. 8 - parágrafo 2º, que ressalta a importância da formação inicial e continuada sempre considerar a preparação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

Da mesma forma, no estado Paraná, a aprovação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, em 2006, significou a possibilidade de valorização da identidade cultural da população do campo no currículo e nos projetos pedagógicos das escolas. As diretrizes ressaltam que o professor que atua na escola do campo precisa utilizar estratégias metodológicas dialógicas, nas quais a indagação seja frequente, e possibilite a “relação entre os conteúdos científicos aos do mundo da vida que os educandos trazem para a sala de aula” (PARANÁ, 2006, p.29).

Embora os documentos oficiais assumam a concepção de educação do campo, e no estado do Paraná o governo estadual tenha investido nas políticas de formação continuada de professores⁴, permanecem para a maioria das escolas do campo as limitações de dimensão política e técnica do trabalho pedagógico, dificultando a transformação das precárias condições de infraestrutura e de ensino.

A situação das escolas municipais ainda é mais grave. Entende-se que a falta de um Sistema Nacional de Educação, como um regime de colaboração fiscal entre entes federados no país, que complementem recursos financeiros para os pequenos municípios, tem limitado os investimentos nas escolas, em termos de estrutura, de transporte e de formação de seus profissionais. Dessa forma, exclui-se do processo de democratização da educação a grande parte de estudantes que estão nas escolas públicas mantidas pelos municípios.

⁴ Curso desenvolvido pela Unioeste a partir de 2004, curso de licenciatura em Educação do Campo oferecido pela Unicentro desde 2009, formação continuada, especialização *lato sensu* para professores que trabalham nas escolas do campo, cursos de capacitação, simpósios e seminários destinados a todos os professores vinculados à Secretaria de Estado da Educação do Paraná. (SOUZA, 2011, p.37).

Portanto, ressalta-se a importância de pesquisas em educação que incluam a perspectiva dos movimentos sociais do campo para a orientação de “políticas públicas de Estado” que atendam as demandas da educação do campo, historicamente negadas. O sucateamento da educação para os povos do campo requer a urgência de ações político-pedagógicas que resolvam os problemas de infraestrutura das escolas, de número de profissionais, de salário, de fechamento e nucleação de escolas, de formação inicial e continuada de professores.

Esses problemas estão inter-relacionados e não se resolvem com ações isoladas, pois demandam um projeto democrático de sociedade e de campo. Conforme argumenta Caldart (2008, p.72), a educação do campo deve ser pensada na tríade - campo - política pública - educação - isto é, desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de outro projeto de campo e de país, o que implica na formação de trabalhadores para as lutas anti-capitalistas. No entanto, a efetivação da tríade demanda, aos gestores municipais que compõem as secretarias de educação dos municípios, a formação técnica sobre concepção e políticas da educação do campo e o conhecimento de pesquisas e programas que viabilizam recursos para construção de propostas educacionais que atendam às necessidades da população e dos movimentos sociais do campo.

Entende-se que a ressignificação do conhecimento escolar, nesta perspectiva, pode constituir em grande possibilidade de formação humana, pois supera a cultura fragmentada e individualista, que aliena e dificulta aos povos do campo movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios e modos de vida.

Os processos formativos para os professores das escolas do campo carecem de oportunidades de reflexão e de pesquisa sobre os problemas da prática pedagógica. O argumento é que o trabalho com a pesquisa qualifica a ação docente pelo aprofundamento teórico necessário à interpretação e transformação da prática pedagógica e da realidade educacional mais ampla.

Embora haja o consenso na literatura de que a pesquisa deve ser parte integrante da formação e do trabalho do professor, fazem-se questionamentos sobre as reais condições que o profissional tem para realizar essa atividade na escola. A pesquisa na atividade docente requer o desenvolvimento de habilidades de investigação para reconhecer e formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de análise, além da necessidade de encontrar na escola condições de tempo e espaço que permitam a

constituição de grupos de estudo e pesquisa, acesso a materiais e bibliografia especializada.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento da formação continuada, fundamentado na concepção de investigação-ação, pode constituir uma alternativa para a transformação de currículos ocultos que marginalizam a cultura das minorias, uma vez que possibilita aos profissionais envolvidos a investigação de problemas do contexto da escola e da sala de aula, e pela relação dialética entre a teoria e prática, produzir o conhecimento pedagógico transformador. Pode, também, favorecer a leitura crítica de determinantes sócio-históricos da realidade educacional no país, e nesta, a luta dos movimentos sociais pela educação do campo.

O pressuposto é que na escola encontram-se os indicadores relevantes da realidade a ser transformada, e, a partir da relação dialética entre a investigação e a ação, e entre a teoria e a prática, surja a possibilidade de construção do conhecimento pedagógico para a resolução de problemas articulados aos objetivos educacionais emancipadores.

Nesta direção, foi encaminhado o processo de investigação-ação na Escola do Campo, vinculada ao Observatório da Educação, o qual será brevemente relatado, a fim de revelar o seu potencial para a aprendizagem do instrumental da pesquisa e o desenvolvimento da atitude investigativa do profissional da educação básica, diante dos problemas da prática pedagógica de alfabetização e letramento nas escolas do campo.

O processo da investigação-ação: contribuições à práxis pedagógica na escola do campo

O projeto desenvolvido pela pesquisadora, no âmbito do Obeduc, utilizou como estratégia metodológica a investigação-ação, em conformidade com o que está indicado no Projeto do Observatório da Educação do núcleo em rede. Segundo, Miranda e Resende (2006, p.516) na pesquisa-ação a “reflexão e prática, ação e pensamento pólos antes contrapostos são acolhidos em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e fim último”. Elucidam que nem todas as propostas de pesquisa-ação se afastam da concepção positivista, organicista e funcionalista de ciência social, esta perspectiva estabelece “o primado da ação sobre a reflexão, da prática sobre a teoria, da experiência sobre o pensamento, tendência de que

resultam pelo menos dois graves reducionismos: o praticismo e a instrumentalização da teoria”. (MIRANDA; RESENDE, 2006, p.516).

Instituir o processo de investigação-ação na escola demandou conquistar a equipe escolar para o processo de mudança, evidenciando aos participantes que nem sempre a ordem institucional estabelecida na escola apresenta soluções para os problemas diagnosticados, e que talvez fossem necessárias alterações na forma de organização dos tempos, espaços e relações de trabalho.

A primeira problemática com que se deparou para instituir o processo de investigação-ação foi a falta de horário comum para as reuniões. A situação foi resolvida com a colaboração de graduandos do curso de Pedagogia da IES envolvida no projeto e de professores da Secretaria da Educação Municipal. Estes colaboradores trabalharam com os alunos, durante meio turno de aula, para que as professoras pudessem participar das reuniões coletivas de estudo e planejamento. O projeto iniciou em março do ano de 2011 e foi concluído em dezembro do ano de 2014, aconteceram 50 encontros na escola, em média 12 encontros por ano, nos quais se desenvolveu o processo de formação continuada por meio de estratégias metodológicas da investigação-ação.

Nos primeiros encontros, ocorreram diálogos com a direção, coordenadora pedagógica e professoras da escola, graduandas e pós-graduandas para refletir sobre a realidade escolar, tendo como foco a identidade do campo no projeto pedagógico e as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento. As reuniões coletivas visaram à construção da identidade do grupo e envolvimento das participantes em compromissos mútuos. As reuniões foram mediadas pela presente autora e viabilizaram a interação com o grupo para refletir e descobrir os problemas que justificassem a pesquisa na escola.

Conforme explica Miranda (2012, p.17), na pesquisa-ação a reflexão possibilita novas interpretações para a realidade e subsidia um processo de “ação-refletida, resultante do movimento de pensar sobre o real tendo como ponto de partida os seus problemas, e como ponto de chegada a proposição de ações intervencionistas”. A autora pondera que, neste processo, não se tem controle sobre os rumos da investigação, não há uma previsão sobre os resultados, pois os desdobramentos da ação podem ser imprevisíveis.

Os procedimentos e instrumentos metodológicos não foram definidos a priori, mas a partir a partir de diálogo, questionamentos e construção conjunta do processo

investigativo, tendo como base as demandas apontadas pelo grupo. Assim, a definição dos instrumentos para coleta de dados, diferentemente da pesquisa clássica, aconteceu de maneira mais interativa, uma vez que os participantes estavam inseridos na realidade pesquisada. Optou-se pela aplicação de questionários, entrevistas individuais e coletivas, verificação do projeto pedagógico e diário de aula das professoras.

O propósito não se limitou a levantar dados e a buscar respostas para as indagações, mas envolver a participação de toda a equipe nas tomadas de decisões sobre a condução da investigação e intervenções necessárias. Valorizaram-se, neste processo, os saberes da equipe escolar e das acadêmicas do curso de Pedagogia, que passaram a incluir-se como sujeitos das atividades de pesquisa e intervenção.

Constatam-se, pelos relatos orais e respostas escritas em questionários aplicados às professoras, o interesse e desejo da equipe escolar em buscar e repensar as necessidades educativas dos sujeitos do campo. As professoras expressaram algumas problemáticas que interferem na qualidade do ensino, tais como a falta de tempo para estudo, pesquisa e planejamento, a necessidade de entender as questões históricas da desvalorização do campo, conhecer mais sobre a realidade dos alunos e de sua comunidade, e que sentem falta de conhecimentos para trabalhar os conteúdos do campo, conforme expressa a professora:

Falta uma formação específica para nós professores do campo melhor trabalharmos a realidade do campo e sua importância para a sociedade. (professora F).

Com base nos dados levantados e a partir do consenso do grupo, fez-se o planejamento da proposta de intervenção, a qual constou de momentos de estudo coletivo, organizados em forma de curso de extensão itinerante, realizados na própria escola, a partir do mês de setembro do ano de 2011.

O curso contou com a participação de outros professores do programa de pós-graduação em Educação da IES, integrantes do Obeduc, que trouxeram para o debate temas de suas especialidades. Para as professoras, a participação no projeto de pesquisa do “Observatório da Educação”, possibilitou o acesso à legislação e literatura específica sobre a educação do campo, o que ampliou a visão de direitos conquistados nas políticas públicas, como também a valorização do trabalho que realizam. A proposta de curso de extensão itinerante permitiu, pela primeira vez, o encontro do grupo de profissionais da escola para estudar e discutir e revisar suas práticas, e a participação de toda a equipe

escolar favoreceu a motivação e o compromisso coletivo do grupo com a construção do projeto pedagógico da escola aderente aos princípios da educação do campo.

Para a revisão do projeto pedagógico da escola construiu-se, no ano de 2012, coletivamente um instrumento contendo questões abertas e fechadas sobre a identidade sociocultural da comunidade escolar, o qual forneceu importantes dados para a revisão do projeto pedagógico. Com esta ação, intencionou-se tomar como referência as particularidades da classe trabalhadora do campo que foram marginalizadas nos projetos pedagógicos e currículos escolares, como afirma Caldart (2008, p. 73-74):

Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório. A realidade destes sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Esta é a denúncia feita pela especificidade da Educação do Campo: o universal tem sido pouco universal. O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o “universal seja mais universal”, seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias.

Estas questões suscitam estudos embasados em referencial teórico crítico para orientar a prática educativa numa direção de práxis transformadora. A teoria, nesta perspectiva, contribui para desvelar o sistema de dominação, de valores e conteúdos ideológicos que permeiam o discurso e as práticas sociais e educacionais, como também para superar a conformação e adaptação de indivíduos aos modos de produção capitalista. Como explica Vázquez (2007, p.236), “entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas”. Portanto, a formação para a práxis não pode prescindir da teoria, que, vinculada às práticas sociais, torna-se instrumento para a atividade material transformadora da realidade. Nesta perspectiva, o processo de investigação-ação instituído na escola do campo teve como objetivo promover a instrumentalização teórico-metodológica das professoras para que realizem a leitura crítica da realidade e incluam no currículo escolar o estudo das contradições entre a produção da cultura e do trabalho dos sujeitos do campo em relação ao modo de produção capitalista.

Dessa forma, busca-se elevar a consciência das professoras como intelectuais da classe camponesa compromissadas com a efetividade da práxis pedagógica para a

formação científico-cultural dos estudantes do campo. A contribuição social e política do trabalho pedagógico nesta dimensão será promover a leitura crítica da realidade e o reconhecimento dos direitos sociais e humanos historicamente negligenciados, superando a visão tradicionalista e estereotipada de que os sujeitos que vivem no campo têm menos direitos, e uma cultura atrasada e arcaica em relação à cultura dos sujeitos que vivem na cidade.

Para Souza (2011, p. 27), “o que se espera da escola é muito mais do que a menção à realidade do aluno”. É preciso desvelar o discurso sobre a realidade e enfatizar o conhecimento da prática social e daqueles que a produzem coletivamente. Os textos estudados na escola precisam gerar inquietações e relações entre o que se vive (cotidiano) e o que se desconhece, além do que se busca conhecer (outros lugares, outras relações sociais).

Estas orientações embasaram os estudos e as reflexões para a reelaboração do projeto pedagógico pelo coletivo de professores e a revisão das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento. O processo de elaboração do projeto pedagógico possibilitou às professoras e graduandas a aprendizagem do instrumental da pesquisa científica, isto é, a elaboração do questionário, tabulação e análise dos dados e elaboração de texto para o projeto pedagógico, considerando os dados e o referencial teórico estudado.

Nos encontros realizados na escola, verifica-se o envolvimento das professoras, que refletem acerca da sua própria prática e relatam os trabalhos que começaram a desenvolver, após os estudos sobre a educação do campo e sobre alfabetização e letramento. Neste processo, as professoras começaram a trabalhar textos em sala de aula a partir de suas pesquisas e da própria produção sobre o espaço rural, sobre as principais atividades econômicas do município, a importância das atividades do campo para a cidade, sobre as crenças e lendas da região, valores, entre outros. Percebe-se que as profissionais da escola precisam de processos educativos que as instiguem a repensar o cotidiano escolar, a sua didática e, fundamentalmente, pensar o currículo e a seleção cultural que oferecem aos estudantes.

Quanto às atividades de alfabetização e letramento, constataram-se no início do projeto, por meio da análise dos diários de aula das professoras, muitas fragilidades com relação aos métodos, à sistematização e à seleção dos conteúdos de ensino para cada ano escolar. A partir deste diagnóstico, foram organizadas oficinas integradas ao curso de extensão itinerante, a partir do ano de 2013, na perspectiva do trabalho integrado de alfabetização e letramento, ou seja, a alfabetização como o processo de aquisição do

sistema alfabético pela criança não se dissocia do letramento, que se refere ao envolvimento com a leitura e a escrita nas práticas sociais.

Para a compreensão das metodologias específicas para o desenvolvimento de habilidades de alfabetização e de letramento, foram utilizados como referenciais teóricos a produção de Soares (2004) e Leite (2010). Nas oficinas, as professoras realizaram a análise dos seus diários de aulas pautados em autores estudados.

Assim, foram encaminhadas novas propostas, nas quais as professoras intensificaram atividades de consciência fonológica, de escrita espontânea de textos e intensificaram as atividades de leitura da literatura infantil e formas mais amplas de interpretação, envolvendo perguntas implícitas, relação de causa e efeito, reconhecimento de tema, do gênero textual e sua finalidade, etc.

Portanto, o processo de investigação-ação na escola buscou qualificar os processos de formação continuada, visando à revisão do planejamento da prática pedagógica de alfabetização e letramento e o desenvolvimento da leitura, escrita e interpretação de textos, vinculado à realidade brasileira, em particular ao campo. Destacam-se alguns depoimentos das professoras sobre os processos de intervenção realizada:

Contribuí muito com reflexões e \investigações coletivas, o que era inexistente antes da vinda da Universidade na Escola. Com isso, houve grande progressão na prática pedagógica do grupo e na relação entre o grupo na escola. (professora E, 2013).

Aprendi muito com os cursos oferecidos, traz sempre uma luz para nossas dificuldades. Acredito que precisamos realmente estudar mais os temas relacionados ao campo e a questão do estudo da língua portuguesa, que talvez seja nossa grande dificuldade. (professora R, 2013).

Portanto, a experiência descrita no âmbito do Obeduc favoreceu por meio da investigação-ação, o desenvolvimento da atividade de estudo e pesquisa na escola do campo. O projeto possibilitou à equipe escolar, além da aprendizagem dos procedimentos de pesquisa e dos conteúdos de alfabetização e letramento, a reflexão crítica sobre a construção do projeto pedagógico e a seleção cultural. Este direcionamento dado à investigação-ação, para além dos problemas da sala de aula, contempla a dimensão social e política da pesquisa necessária à práxis pedagógica e a produção do conhecimento transformador.

Considerações finais

Defende-se a relevância de programas como o Observatório da Educação para integrar projetos de pesquisa da pós-graduação com os projetos de iniciação científica de graduandos e de professores/pesquisadores da educação básica. Valoriza-se o financiamento de projetos de pesquisa articulados à formação continuada dos professores nas escolas do campo, as quais, por serem normalmente de difícil acesso, carecem da presença de pesquisadores, principalmente na perspectiva da investigação-ação. Para isso, há a necessidade de políticas públicas que ofereçam estrutura para a formação de grupos de professores pesquisadores da educação básica, integrados aos pesquisadores da pós-graduação, com previsão de carga horária, espaços, recursos e valorização na carreira em função da produção e socialização do conhecimento que realizam. Constatou-se que os investimentos realizados na formação continuada no âmbito do Obeduc contribuíram para a construção da identidade do grupo com o campo e o reconhecimento do valor social do trabalho que realizam para instrumentalização cultural dos estudantes. Esta nova condição, somada a outras no âmbito da gestão do projeto pedagógico da escola, refletiram nas aprendizagens dos estudantes, a exemplo da ampliação do IDEB, cujo desempenho avançou em 1,5 pontos, passando de 4,1 no ano de 2011 para 5,6 no ano de 2013.

Dessa forma, a investigação-ação na escola do campo revela-se como alternativa política e prática para formação continuada de professores, que por meio do trabalho coletivo, em colaboração com os pesquisadores da universidade e do sistema de ensino do município, pode favorecer, pela práxis, a construção do conhecimento pedagógico aderente às demandas da educação do campo, como outras demandas da educação na sociedade como um todo.

Para garantir a abrangência político-pedagógica da investigação-ação na escola do campo, se faz necessária a interlocução entre pesquisadores, a sociedade civil e os dirigentes municipais. Neste processo, destaca-se o papel fundamental dos pesquisadores, articulados aos professores da escola básica e aos movimentos sociais, na explicitação das demandas para a transformação das precárias condições de infraestrutura e de ensino das escolas do campo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Portal MEC**. Brasília: DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada. **Portal MEC**. Brasília, D.F. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Por Uma Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas-Educação**. 1. ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008, v. 7, p.67-86.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.35-64, mar./jun.2009.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CURY, Carlos Roberto J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 5. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

LEITE, Sérgio A. da S.; COLELLO, Silvia, M. G. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.

KOPNIN, Pavel Vassilyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MIRANDA, Marília Gouvea de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf.

MIRANDA, Maria Irene. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (Org.). **Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, Jan. /Fev. /Mar. /Abr., 2004.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. 331p.

_____. Educação do campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. **Educação e Sociedade**, n. 105, Campinas, dez. 2008.

_____. **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: Ed.UEPG, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.