

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA
ESCOLA DO CAMPO: UMA ANÁLISE DA DO COTIDIANO ESCOLAR

LEILA VALDEREZ SOUZA GATTASS

CUIABÁ

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA
ESCOLA DO CAMPO: UMA ANÁLISE DA DO COTIDIANO ESCOLAR

LEILA VALDEREZ SOUZA GATTASS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós –Graduação
em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso,
como parte dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Educação sob a orientação do prof. Dr.
Ademar de Lima Carvalho

CUIABÁ

2006

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA
ESCOLA DO CAMPO: UMA ANÁLISE DA DO COTIDIANO ESCOLAR**

LEILA VALDEREZ DE SOUZA GATTASS

Banca Examinadora

Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho
orientador

Prof. Dr. Afonso Maria Pereira
Examinador externo

Profa. Dra. Simone Albuquerque Rocha
Examinadora Interna

Profa.Dra. Sorahia Miranda de Lima
Suplente

Fui ficando só, sem cuidados.
Todos os que cuidavam tomavam outros rumos e,
Com eles , foi-se o caminho de que vivia.
De novo voltam a preocupar-se comigo
Não por cuidado, mas por medo.
Porque me tornei um incômodo.
A criança que fui chora na estrada.
Deixei – a ali quando vim ser quem sou...
Quero ir buscar quem fui, onde ficou.
Quero poder imaginar a vida como ela nunca foi,
E assim vive-la vivida e perdida,
Num sonho que nem dói.

(Fernando Pessoa)

Agradecimentos

A Deus, sem ele nada é possível.

Aos meus pais, exemplo de luta, coragem e fé.

Ao meu esposo, pelo incentivo, pelo carinho e por acreditar sempre, que eu chegaria até o fim.

Aos meus filhos Lucca e Murillo, neles o sentido de todo este caminhar.

As minhas irmãs, pela confiança.

Sem vocês, eu não conseguiria.

Obrigada, sempre.

RESUMO

O estudo em questão, enfoca basicamente as discussões referentes à formação docente de profissionais que atuam em escolas localizadas na zona rural. Procura fazer reflexões acerca da formação de professores, a partir de uma análise da prática pedagógica no cotidiano escolar. Foi utilizado para o desenvolvimento do mesmo, a pesquisa com abordagem qualitativa, com entrevistas, observações da prática em sala de aula, e análise de documentos, tais como planejamentos, projetos pedagógicos, entre outros. Como eixo teórico, que permitiu a reflexão, dialogamos com Alves, Nóvoa, Freire, Arroyo, Lima, Carvalho, entre outros. A partir do diálogo concluímos que é difícil o exercício da prática, iniciando pela própria compreensão do conceito etimológico da palavra, avançando para a ausência de informações nos cursos de licenciatura sobre a escola no/do campo e conseqüentemente sobre classes multisseriadas ou unidocentes.

Palavras –Chave: formação de professores – escola no campo – prática pedagógica – cotidiano escolar.

ABSTRACT

The current study, approaches basically the discussions concerning to the docent formation of professionals who work for schools located in the rural zone. It seeks of doing reflections referent to the formation of teachers, from an analysis of the pedagogical practice of the school daily life. It was utilized for the development if this paper, a research with qualitative approach, with interviews, observations of classroom practice and analysis of documents, such as planning, pedagogical projects, among others. As a theoretical axle, which permitted the reflection, we have dialogued with Alves, Nóvoa, Freire, Arroyo, Lima, Carvalho, among others. From the dialogue, we concluded that the exercise of practice is hard, beginning by the proper comprehension of the etymological word concept, advancing by the lack of information in licensing courses over the school in/of the rural zone and subsequently over the multi-series classes or unidocents.

Keywords: Formation of teachers, rural school, pedagogical practice and school daily life.

SUMÁRIO

RESUMO.....	06
ABSTRACT.....	07
Introdução.....	09
1 – O Cotidianos Escolar, a Prática Pedagógica e a Formação Docente	13
1.1 - Cotidianos Escolar e Prática Pedagógica.....	16
1.2 – A Formação de Professores e seu Papel no Processo de Ensinar e Aprender.....	21
1.3 – A Formação Docente e a Educação Rural	24
2- Educação no campo - Educação para a cidadania.....	37
2.1- Algumas considerações sobre Educação no Campo.....	37
2.2 - A Educação Rural e a perspectiva da Educação para o Compromisso Social da inclusão	41
3 – O CAMINHO INVESTIGATÓRIO.....	43
3.1 - O Percurso Da Investigação	44
4- UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR.....	50
4.1- A Escola e seu Contexto.....	50
4.2 – Apresentação dos Resultados da Investigação.....	55
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
6 - REFERÊNCIAS	68
ANEXO 1-.....	72

INTRODUÇÃO

Desde que se estruturou como uma instituição voltada à organização do processo de ensinar, a escola e a educação escolar percorreu um longo caminho do ponto de vista de sua teoria e de sua prática. Experimentada através da prática social, a educação organizou o processo de ensinar e aprender através da relação professor-aluno e sistematizou um conteúdo e uma forma de ensinar o saber produzido pela humanidade.

É certo afirmar que no decorrer dos anos, surgiram diferentes teorias e diferentes práticas pedagógicas, que privilegiaram, ora quem ensinava, ora quem aprendia, ora as metodologias, ora a avaliação e que procuram expressar diferentes pensamentos/saberes.

A escola como direito de todos, foi instituída socialmente, partindo da necessidade de se transmitir o saber produzido pela humanidade ao longo de sua existência. Isto ocorreu há aproximadamente dois séculos, uma vez que na sociedade antiga e medieval não existia a escola como uma instituição pública de responsabilidade do poder público. Até porque, este modelo de sociedade era constituída fundamentalmente pelo trabalho escravo.

Então, com o desenvolvimento da sociedade, e a partir do modo de produção feudal, são desenvolvidas condições e necessidades sociais que desencadearam uma mudança no processo histórico-econômico-social: o advento do capitalismo. E, a partir de então, com o propósito de atender as necessidades do modelo capitalista de sociedade, no que se refere a mão de obra especializada, a educação foi instituída como um direito de todos.

Esse movimento, promoveu na educação escolar transformações que levariam em conta uma nova compreensão de homem, de educação, de ensino e de sociedade, compreensão esta adequada ao modelo social.

Dentre as mais diferentes propostas pedagógicas está a de Comênio (1592-1670), que em sua Didática Magna, elaborou uma proposta de reforma da escola e do ensino, onde a “arte de ensinar”, daria ênfase nos meios, no processo de ensinar/aprender. Daí em diante, a produção e os conhecimentos sobre a “arte de ensinar”, passa a ser necessária a formação do professor, e este precisa necessariamente estar qualificado para tão específica atividade.

Para aprender o ofício de ser professor, os cursos de licenciaturas, foram instituídos no Brasil em 1934, na Universidade de São Paulo (USP), com a finalidade explícita de oferecer

aos bacharéis, os conhecimentos pedagógicos necessários a atividade de ensinar, como uma concepção teórico-prática, voltado a compreensão do processo de ensino e suas relações, quais sejam: educação-sociedade, finalidade- objetivos, disciplina-avaliação, currículo-sociedade, metodologia-ensino, pesquisa-escola, cotidianos escolar-prática pedagógica , dentre outras.

A educação não pode estar centrada, somente no professor ou no aluno, mas na formação do homem e no papel sócio-político e cultural que o mesmo deve possuir para agir no interior da escola, e contribuir na construção de uma sociedade mais contextualizada e comprometida com as questões gerais.

Assim, este estudo buscou, compreender a concepção de escola, de educação, de cotidiano e de prática pedagógica de professores de 03 (três) escolas, localizada na zona rural, no município de Cáceres-MT.

O estudo em questão destaca uma análise da prática pedagógica do professor da escola rural ou escola do campo, a partir do seu cotidiano escolar e da formação prática, buscando identificar suas dificuldades e seus anseios.

Este estudo nasceu de uma preocupação com a formação de professores que atuam no campo, a partir de um trabalho desenvolvido como docentes em um curso de Pedagogia, voltado exclusivamente a Educadores que atuam na Reforma Agrária.

Torna-se uma experiência única, vivenciada em escolas de assentamentos, com as mais diferentes realidades.

As atividades, quer seja de observação ou participação no cotidiano da escola rural, tiveram início, em 2003, enquanto Professora de Estágio de alunos do curso de pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária, oferecido pela UNEMAT (Universidade do Estado do Mato Grosso), em parceria com o INCRA(Instituto Nacional Reforma Agrária). Desde então, acompanhamos os professores em suas práticas escolares, em suas dificuldades cotidianas, estas associadas à escola e a sua própria formação. Isto é, o professor ao sair do seu curso de graduação, está preparado para atuar na realidade do campo. Assim, a questão central deste estudo é analisar a formação dos professores que atuam na escola do campo, suas implicações na prática pedagógica a partir de uma análise do cotidiano escolar.

A organização da pesquisa aconteceu em três momentos distintos:

- 1 A observação participante: que aconteceu em sala de aula, do dia-a-dia do professor e da professora na sua prática docente diária;

- 2 O uso da entrevista, que nos serviu para a apropriação de conceitos e impressões dos sujeitos envolvidos sobre o processo de formação, do entender educação, de prática docente e deste voltada à escola do campo;
- 3 A análise documental que envolve planejamentos, projetos e demais documentos que fazem parte do cotidiano escolar.

À medida que o processo investigatório caminhava, as experiências dos envolvidos, o relato, a observação do cotidiano escolar, nos aproximaram mais uns dos outros. Dividíamos os anseios, as preocupações e as conquistas, até porque, conviver com o povo do campo e conciliar as diferenças de valores culturais, principalmente, não é fácil, mas é fascinante.

Os movimentos sociais e particularmente o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), teve um papel fundamental no processo de discussão referente a Educação no Campo, que originou a elaboração da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica no campo, e que está em vigor, na forma da lei desde 2002.

A partir de então, vêm-se fomentando discussões acerca de uma política pública que atenda as reais necessidades do povo que habita o campo. Entendemos aqui, como necessidades, o papel da escola no processo de formação do homem que vive e depende da terra, como garantia de sobrevivência.

É preciso iniciar um caminho de ressignificação da escola do campo, e da sua função social. Com um currículo voltado aos diferentes saberes e culturas, sem perder a relação com o desenvolvimento sustentável, e com o estímulo a auto-estima e a vida em comunidade.

A área de estudo escolhida, foram as escolas pertencentes ao Núcleo BR070. O município de Cáceres atende as suas escolas pelo processo de nucleação, ou seja, as escolas com uma ou duas salas de aula foram agrupadas, por aproximação geográfica e possuem uma direção e uma coordenação pedagógica para acompanhamento das atividades. Neste caso, o Núcleo BR070 é composto por 09 escolas, com 12 professores.

Desse montante, selecionamos 03 escolas e 05 professores(as) e a coordenação pedagógica para participar conosco da pesquisa.

A direção do núcleo, muito contribuiu, facilitando o acesso às escolas, ao Projeto Pedagógico, Planejamentos, participações nas reuniões pedagógicas, o que muito nos ajudou e contribuiu para a realização deste estudo.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos distintos, sendo que o primeiro capítulo abrangerá os temas relacionados ao cotidiano escolar, a prática pedagógica e a

formação docente. O segundo capítulo realiza uma reflexão acerca do processo histórico da educação rural, ao mesmo tempo em que discute uma oportunidade deste fazer pedagógico atuar como processo de inclusão social. No terceiro capítulo será descrito o caminho investigatório, a pesquisa realizada, foi a qualitativa, através de observações e entrevistas com os professores das escolas rurais, onde na oportunidade foram vivenciadas realidades e situações que muito contribuíram para as nossas reflexões. Por fim, um capítulo destinado às considerações finais, onde apresento os dados coletados, as entrevistas, e em seguida uma análise, considerando as categorias apresentadas, tais como, conceito de escola, de prática, de cotidiano escolar e as contribuições/implicações destas no exercício docente.

1 - O COTIDIANO ESCOLAR, A PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE (COMPREENSÃO DE ESCOLA, DE PRÁTICA E DE FORMAÇÃO DOCENTE)

A instituição escola materializa hábitos, rituais, valores, condutas no cotidiano, nos espaços e nos tempos, nos calendários, nos níveis e nas séries, nas provas, nas seqüências e hierarquias, nas grades e disciplinas. Podemos estar de bem com nossa docência e estar mal com seu caráter instituído. (ARROYO, 2004, p. 206)

Neste primeiro capítulo, enfocaremos algumas reflexões e entendimentos acerca do cotidiano escolar. Cotidiano território complexo que nos desafia a exercitar uma outra forma de olhar a realidade. De realmente entrar no universo da escola e compreender toda a sua dinâmica de funcionamento, o que realmente acontece no cotidiano escolar e todas as implicações deste ambiente no exercício da prática docente e suas contribuições no processo de aquisição do saber.

No pensar de Garcia (2003), a complexidade das questões contemporâneas nos coloca diante do desafio de tecer outras configurações teórico-metodológicas tanto para a pesquisa em educação, quanto para formação (inicial e continuada) do professor.

O cotidiano escolar nos remete ao espaço da sala de aula, espaço tão vivido e vivenciado por todos nós professore e professoras. Ao processo de formação e a própria prática docente. O trabalho com o cotidiano, do ponto de vista da formação nos possibilita segundo Garcia (2003);

Compreender como cotidianamente são/estão enredados os conhecimentos – no cotidiano, agir, dizer, criar lembrar constituem práticas de conhecimento, diferentes e singulares, que expressam modos de fazer, pensar e criar conhecimentos desprezados pelo modelo herdado da modernidade.(p.36)

Pensar o cotidiano escolar, é ainda pensar a escola, a prática pedagógica, através da reflexão conjunta com os envolvidos no estudo, aqui somos objeto e sujeito, ao mesmo tempo.

Neste capítulo, estaremos fazendo algumas considerações face à compreensão do conceito de escola, de educação, de cotidiano escolar, de prática pedagógica, tendo como fio condutor à formação de professores.

A educação, hoje, está presente em todas as situações da vida. “não há uma forma única nem um único modelo de educação: a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor. Para Brandão (1995, p.12), “o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

O mesmo autor afirma que:

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mudanças em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem uns e outros: e deles faremos homens (BRANDÃO, 1995, p.12).

Assim, o processo educativo depende da relação a ser estabelecida pelos sujeitos evoluídos. A ação pode educar com também deseducar, é preciso atenção para que a educação ao tentar ensinar, ela poderá deformar os sujeitos, aqui chamados de alunos.

Nas sociedades primitivas a educação era fruto das relações estabelecidas entre as pessoas, conhecimentos e experiências eram passados de pai para filhos, dos sábios aos jovens, até o surgimento da escola, e do ensino formal. Este ensino, então sistematizado e que acontece especificamente nos bancos escolares, precisa da ação de um docente com seus alunos, manifestando aqui a importância da relação professor/aluno no processo de aprendizagem.

A escola surgida entre os séculos XVI e XVII, caracteriza o campo das relações sociais entre mestres e alunos, que vivenciam uma relação pedagógica autonomizada no tocante a outras relações sociais, ocorrendo separadamente, em espaço e tempo específico.

Como toda relação social que se realiza no tempo e no espaço, a autonomia da relação pedagógica instaura um lugar específico, distinto dos lugares onde se realizou as atividades sociais: a escola (...) da mesma maneira aparece um tempo específico, o tempo escolar, simultaneamente como período de vida, como tempo no ano e como emprego de tempo cotidiano. (MACHADO, 2003, p.117).

No pensamento de alguns educadores: “a educação e a escola devem ser trabalhadas sem cortes específicos, atingindo a todos e todos na mesma perspectiva. Assim, ela é questionadora e fornece às pessoas os conhecimentos de que necessitam para fazer frente e

transformar a realidade em que vivem”. Para Baptista (2003, p.13-14), a “educação se deve realizar como um instrumento do desenvolvimento, e este se caracteriza no dia-a-dia dos homens e mulheres, na realidade onde vivem”.

A educação enfrenta na atualidade uma grande crise. Crise esta relacionada a evasão e ao fracasso escolar, a precariedade dos espaços físicos e administrativos das unidades escolares, a ineficiência de recursos, a má formação de professores, entre outros. É preciso definir os conceitos de educação e como a escola se organiza para materializá-lo: “a função da escola em nossos dias é instruir, ou seja, transmitir conhecimentos? Ou é educar, isto é, formar integralmente uma pessoa?” (GALLO,2004 apud ALVES,2004, p.18) . Para Melo (1995), afirmar que a tarefa fundamental da escola é a transmissão do conhecimento não significa supor ingenuamente, a neutralidade deste último, implica afirmar que o conhecimento é antes de mais comprometido com a verdade, portanto, instrumento de crítica às ideologias.

Sendo assim, representa a escola um espaço significativo, onde a educação e instrução caminham lado a lado, buscando a formação integral dos sujeitos.

Para Gallo (2004 apud ALVES,2004), a educação e a instrução não se excluem, mas se completam.

Com efeito, é na escola, e pela escola que indivíduo abarca a própria instrução e a completa, formando-se intelectualmente e socialmente.

A instrução é então segundo o mesmo autor “o ato de instrumentalizar o aluno, fornecendo a ele os aparatos básicos para que possa se relacionar satisfatoriamente com a sociedade e com o seu mundo” (GALLO, 2004, apud ALVES,2004, p.18).

E a este processo de instrumentalização do conhecimento é que temos a figura do professor ou da professora. Pois é ele, o professor ou professora, o principal agente do conhecimento nas escolas.

Estudar o professor e a sua prática no cotidiano escolar, nos parece então de grande relevância .

Na unidade seguinte, discutiremos com mais especificidade, questões referentes ao cotidiano escolar e a prática docente.

1.1 - Cotidiano Escolar e a Prática Pedagógica

Para Cunha (1989), a vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância. É através dela, que se faz concreta a prática pedagógica, no caso do professor.

Através do cotidiano do professor, podemos perceber como ele vivencia sua prática de ensinar e aprender, como é a sua relação com seus pares e com seus alunos, com o mundo da escola e com a sociedade de maneira geral. “A necessidade sentida de desvendar o cotidiano do professor vem da certeza de que esta é uma forma de construção de conhecimentos”. (CUNHA, 1989, p.35).

A autora supra citada salienta ainda que a pesquisa com o cotidiano escolar implica em conhecer a realidade de vida do professor, em que época ele nasceu, sua formação, suas experiências e histórias de vida, fatores estes determinantes no seu comportamento cotidiano.

A observação do cotidiano escolar vai além do professor e da sua prática, ela busca a compreensão da escola como instituição formadora, das suas propostas curriculares, processo avaliativo, da sua compreensão de saber e ensinar. Oportuniza uma riqueza de conhecimentos, e de compreensão da história da educação.

Neste estudo, o nosso objeto é o cotidiano escolar do professor, sua prática e sua formação, para compreendermos quais as implicações desta formação no seu fazer pedagógico.

A prática e os saberes que podem ser observados no professor, é resultado da sua própria formação e história de vida.

Cunha (1989, p.34-35) argumenta “ a apropriação é uma ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Só que elas são diferentes nos sujeitos, isto é, eles se apropriam de diferentes coisas em função de seus interesses, valores, crenças”.

Isto é facilmente demonstrado através da concepção de ensino e das práticas vivenciadas pelos professores, e que certamente se concretizará na escola, transformando-os, ou não, em sujeitos da sua própria história.

Paulo Freire (1975) tem uma grande contribuição nesse aspecto, ao expor que:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres

vazios, a quem o mundo encha de conteúdos ... mas sim a da problematização dos homens em suas relações como o mundo.(p28).

E complementa, ainda, quando diz que nós, professores, em geral:

Reduzimos o ato de conhecer o conhecimento existente a uma mera transferência deste conhecimento. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente. Algumas destas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes indispensáveis ao sujeito cognocente. (FREIRE, 1987 apud CUNHA, 1989, p.31).

Do mesmo modo Hargreaves (1994), entende que :

Os professores não são apenas habitantes de uma sala de aula, mas eles vivem nas escolas e na sociedade. Esses contextos onde eles vivem e trabalham, seus desafios profissionais e pessoais, engajamento com colega da mesma forma que o clima de suas escolas devem ser consideradas se nós queremos compreender os professores e envolve-los em esforços para mudar a sua prática e as suas escolas.

A prática como fonte geradora de conhecimento implica todo um problema de reflexão que vem sendo pesquisado por diversos estudiosos de diferentes países. O que esses estudos estão indicando é que não está claro para estes pesquisadores como os professores podem se tornar mais capazes:

Parece não terem clareza sobre que competências e habilidades são necessárias para que o professor possa fazer o seu trabalho em termos de ensino que a sociedade exige hoje. Está bastante claro que os cursos de formação de professores, da maneira como vem sendo desenvolvido, não são suficientes para que o profissional da educação desempenhe efetivamente uma prática pedagógica consciente que leve a transformação de si próprios e daqueles que estão sob sua responsabilidade.(SCHMIDT et alli, 2003, p.21).

A palavra prática deriva do grego pratikós de prattein, e tem o sentido de agir, realizar, fazer. “Diz respeito à acepção que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação concreta e efetiva”. (JAPIASSU & MARCONDES, 1993, p.199).

Na filosofia marxista, a palavra grega práxis é usada, “para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu

trabalho, transforma a si mesmo”. (JAPIASSU & MARCONDES, 1993 apud SCHIMIDT, 2003, p.199).

Para Schmidt (2003), é comum a substituição da palavra prática pela palavra práxis; ao se fazer tal substituição, pensa-se estar resolvendo um problema teórico. Isso acontece por falta de domínio de “uma categoria de pensamento enquanto instrumento teórico mais elevado e adequado de compreensão da realidade”. (SCHIMIDT, 2003, p.15). De acordo com Vasquez (1993,) o homem comum só concebe a prática como prática utilitária, isto é, aquilo que ele usa para satisfazer as necessidades imediatas da vida cotidiana.

A práxis por sua vez “é a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com caráter estritamente utilitário que se infere do prático na linguagem comum”. (VASQUEZ, 1997, p.5)

E ainda, relata que, no dizer de Marx, o homem compreende a racionalidade da prática, isto é, tem consciência da realidade:

Em toda forma específica de práxis e na prática tomadora em seu conjunto, enquanto práxis total humana está contida a teoria por se tratar de uma prática de um ser consciente - o que equivale a dizer que se trata de uma prática dirigida por finalidades estas que para se efetivarem exigem um mínimo de conhecimento. (RIBEIRO, 1991 apud SHMIDT, 2003, p.21).

E como então, poderemos constituir a prática pedagógica como atividade docente, associada à prática social, como responsabilidade de oportunizar conhecimentos e saberes.

Veiga (1989, p.16) entende a prática pedagógica como “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática”.

Garcia (1975, p. 128 in: VEIGA, 1989, p.16) esclarece ainda que a relação teoria-prática: “é uma relação progressiva que implica em evolução desde o momento em que a teoria influi sobre a prática, modificando-a e na medida em que a prática fornece subsídios para a teorização que podem transformar uma dada situação”.

A reflexão feita aqui, afirma que a prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam. A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade.

Não se pode, dar às costas a realidade vivenciada hoje na atividade escolar. Até mesmo porque, a análise da prática pedagógica está ligada ao cotidiano escolar.

Neste sentido o cotidiano este, que considerado segundo André (1995, p.66): “1) o encontro professor–aluno-conhecimento nas situações sociointeracionais de sala de aula; 2) as relações construídas pelos agentes da instituição escolar; e 3) os fatores socioculturais mais amplos que afetam a dinâmica escolar”.

Os elementos acima devem ser considerados nos estudos de prática pedagógica e formação docente, até porque tem relações com o processo de aprendizagem.

André (1995) afirma que:

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que impulsionam ou que retém, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo internacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (p.41).

E é nessa visão de escola como espaço social, que entendemos a importância da prática pedagógica, como um fator social na representativa da realidade do saber aprender.

De acordo com Sacristán (1995):

“a prática docente é realizada por um grupo definido, cujas características são condições para a expressão prática da atividade profissional, a qual não pode ser separada dos que a executam; esta apreciação reporta-se aos indivíduos e aos grupos”. E continua, dizendo que “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem”. (p.66)

O professor é, então responsável pela modelação da prática, “o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa”.

Para Sacristán (1995):

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. (p.74)

E é nisso que deve se pautar a preocupação dos cursos de formação de professores. É preciso sair da concepção tecnológica da atividade profissional, concepção esta herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular.

Sair da racionalidade técnica, para avançarmos na busca da nova epistemologia da prática que conduz necessariamente, segundo Peres Gómez (1998, p.107) “a uma reconsideração radical da função do professor como profissional , e em conseqüência, a uma mudança profunda tanto na conceitualização teórica da sua formação como do processo do seu desenvolvimento prático.” (p. 107)

De acordo com Schön (1987), no modelo da racionalidade técnica podem distinguir-se dois tipos de situações práticas; o primeiro é constituído pelas situações familiares em que o profissional pode resolver os problemas mediante aplicação rotineira dos princípios, regras, procedimentos e técnicas do conhecimento profissional. É como estabelecer regras para uma rotina na escola, situações corriqueiras em que os problemas são alocados em uma mesma ordem. São situações facilmente identificadas, como questões disciplinares, aulas conteúdistas, experimentações.

- a. O segundo tipo é constituído por situações não familiares, nas quais o problema não está claramente definido e o característico da situação não se ajustam perfeitamente às teorias e técnicas disponíveis. Neste caso, a prática permite ao professor, um processo de treino, na busca da resolução de novos problemas, e na busca da atualização profissional.
- b. Então, se a racionalidade técnica, no exercício da prática oportuniza conhecimento e crescimento profissional porque rejeita-la. Porque segundo autores“ a sua validade de formação é limitada a um determinado tipo de problema que não abrange a totalidade da prática”.

Para Peres Gómez (1998), na vida profissional o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas. E acrescenta ainda que :

No modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. A prática encontra-se sempre num equilíbrio difícil e instável entre a realidade e a simulação (...) sendo entendida como o desenvolvimento das capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a reflexão- na- ação, como a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.(p.108)

Refletir a ação na ação, pode resultar positivamente, como nos reflete. E aí pensar em formação de professores, ancorado em Freire (1996), quando comenta que:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura.Exige de mim que escolha isto ou aquilo... Sou professor a favor da luta de qualquer forma de discriminação... a favor da esperança que me anima apesar de tudo...(p.102-103).

1.2 – A Formação de Professores e Seu Papel no Processo de Ensinar e Aprender.

Como então facilitar o aprender, o conhecer, como formar professores para que estes possam com facilidade possibilitar aos alunos contatos com atividades mais dinâmicas e, assim, facilitar a aprendizagem?

Perdigão (2002), em seu artigo sobre concepções de ensino, quando se refere a aprendizagem proporcionada pela escola e pelo professor, assim define o conhecer, o saber:

“Conhecer” não é apenas reter temporariamente uma multidão de noções anedóticas ou enciclopédicas para regurgita-las , como pede o ensino atual. “Saber” significa, primeiro, ser capaz de utilizar o que se aprendeu, mobiliza-lo para resolver um problema ou aclarar e analisar uma situação (...). Saber é poder construir modelos, combinar e integrar conceitos oriundos de disciplinas diferentes (...). Saber é ser ator de sua própria formação, poder colocar-se num processo de formação permanente que não se limita à escola (...). (p.267)

Cabendo, nesse contexto, ao professor, organizar sua concepção sobre o que é ensinar e que condições devem ser garantidas no ensino escolar.

Quando aqui se faz referência às concepções do professor sobre o processo de aprendizagem e de ensino escolar há uma convergência com o que Mauri (1998) afirma:

(...) Sempre que nós, professores e professoras, nos propomos a ensinar determinados conteúdos escolares aos alunos e alunas de nossa classe, colocamos em funcionamento, quase sem pretender, uma série complexa de idéias sobre o que significa aprender na escola e como se pode ajudar os estudantes nesse processo.

(...) Esta, que é nossa própria teoria, atua como nossa referência-chave para a tomada de decisões sobre o quê, quando e como ensinar. (apud PERDIGÃO, 2004, p. 268)

É certo, entretanto, afirmar que o processo de formação do professor para o exercício da arte de ensinar e de aprender deve ser contínuo e permanente, é preciso constantemente estar em busca de novos conceitos, novas teorias, nova prática e construção permanente do que é ser e formar-se professor.

Com relação à questão do que é ser professor, Sacristán (1995), “entende por profissionalidade a afirmação do que é específico na acção (sic) docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” e considera ainda que : “ educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante” (Sacristán, 1995).

Neste contexto, é importante que os cursos de formação de professores, inicial e contínuo, trabalhem não só as técnicas necessárias a ação docente, mas também as “dimensões” pessoais, culturais, sociais dos docentes.

E aí, para Sacristán (1995), é preciso:

Uma correta compreensão do profissionalismo docente implica relaciona-lo com todos os contextos que definem a prática educativa. O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua atuação que difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. A essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialética entre tudo o que, através dele, se pode difundir: conhecimentos, destrezas profissionais, etc... e os diferentes contextos práticos. (p.74).

E complementa:

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma

simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico, nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. (SACRISTÁN, 1995, p.74).

Estudos dessa natureza tentam explicar as tentativas e as complexidades que envolvem a sala de aula (o ensinar) e a ação docente (a prática).

A base da formação do professor, certamente terá implicações para a base do conhecimento para o ato de ensinar. E que segundo Mizukami (2002), a formação do profissional da educação consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessárias para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino, e desta forma poder bem realizar sua atividade profissional.

No que se refere a essa base de formação, somos sabedores de que ela é mais limitada nos cursos de formação inicial, e que no decorrer da prática e da experiência, ela vai sendo moldada, amadurecida, refletida e ampliada. Nesse movimento de experiência e amadurecimento da ação docente temos, a prática educativa interferindo na ação pedagógica, proporcionando, desta forma, ensino de qualidade, com o profissional docente, aprimorando dia-a-dia o seu conhecimento pedagógico geral, seu conhecimento de conteúdo específico para a garantia de uma aprendizagem transformadora e significativa.

A reflexão crítica sobre a prática, segundo Freire (1996), se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando uma casualidade, e a prática, ativismo. “É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo acomodado” (p.23).

Freire (1996) conclui que: “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”. (p.23). E este compreender o ensino, deve ser uma busca constante dos cursos de formação, sendo fundamental que o professor exerça sua prática docente com ética, generosidade e seriedade.

Na verdade, a formação do aluno, o aprender, está diretamente relacionado ao processo de ensinar, e este por sua vez, tem relações com a formação de professores. È fruto da formação pessoal e profissional, sendo que “os conteúdos a serem trabalhados são expressão da instrução, enquanto que as posturas de trabalho individual e coletivo (o ensinar) se traduzem no método do trabalho pedagógico (formação)” (ALVES,2004,p.20).

E um pouco sobre a formação docente e a realidade do ensinar na escola rural, é o que iremos abordar na próxima unidade.

1.3 – A Formação Docente e a Educação Rural.

Nesta unidade, a abordagem será mais específica a educação que acontece no campo, nas escolas rurais, na formação dos professores que atuam nas escolas do campo, a partir de uma análise da sua prática no cotidiano escolar, até porque o foco de seu trabalho é analisar a prática pedagógica desenvolvida na escola rural. Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia de diversos grupos de trabalhadores (as) do campo, nas suas diversas formas de trabalho e organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e igualitária dessa população. E mais especificamente, falaremos acerca da formação dos professores que atuam nas escolas rurais. Para Arroyo (1999):

“Se o Brasil não tem podido ficar surdo ao movimento social do campo pelo que incomoda, questiona e afirma – o direito à terra, ao trabalho, a dignidade, à cultura, à educação-, também os educadores e os pesquisadores e as políticas públicas, os currículos, a gestão escolar e a formação de professores não poderão mais ficar surdos ao conjunto de práticas inovadoras, sérias, que emergem coladas ao movimento social e cultural do campo”. (apud KOLLING, 1999, p. 8)

Não podemos, portanto, fechar os olhos à realidade do campo, é preciso reverter a imagem deformada da educação rural, e salientar a necessidade de uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento do povo do campo. Não podemos mais permitir que à escola do campo, seja destinado um ensino de má qualidade, que os educandos/educandas que dela dependem, não adquiram conhecimentos necessários à sua formação, com a mesma qualidade e eficiência que as escolas urbanas. Que o ensino nela seja eficiente, coerente e permita acesso aos mais diferentes saberes.

Por outro lado, comungamos com Moreira (2002) quando afirma que:

Julgamos necessário destacar que não se trata de colocar no preparo e na atuação do professor a solução dos problemas que afligem nossas escolas. As raízes desses problemas se encontram na sociedade mais ampla, e a relação entre formação docente e sucesso da escola não pode ser vista mecânica e ingenuamente.(p.50-51).

Assim entendemos que como nos afirma Freire (1989, p.15), “a prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado, tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminado”.

Articulado a formação docente, é preciso pensar que:

A educação do campo, tratada como a educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa à colher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (Diretrizes Operacionais para Educação Brasileira no Campo, 2002: p 01).

E entender a diferença do/no campo. Para esta compreensão ancoramos em Caldart, (2000), quando explica que:

A educação no campo é aquela que o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive. E a educação do campo, é aquela que o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar, e com a sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (p.26)

Assim, é importante recolocarmos o campo, no cenário de importância social. Não se pode mais ignorá-lo, nem a seu sujeito. Que educação e que tipo de escola é necessário, aos seus sujeitos; que independente de serem cidadãos rurais, tem o direito garantido na Constituição, à educação e o respeito a sua cultura. Nesse contexto, é necessário “ romper com a dicotomia campo-cidade (moderno-atrasado), afirmando o caráter mútuo da dependência: um (rural ou urbano) não sobrevive sem o outro”, (ARROYO, 1999, p 35).

Segundo Baptista (2003):

Apesar de o Brasil ser um país de origem eminentemente agrária, a educação rural aqui nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre, relegada a segundo ou terceiro plano, ‘ apêndice ’ da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão de conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade. Não se faz, nenhuma, ou quase, relação com o cotidiano vivido pelos seus alunos, com seus interesses, sua cultura, etc... (p.20)

No Brasil, de acordo com o documento das Diretrizes Operacionais para a Escola do Campo elaborado em 2002, todas as constituições contemplaram a educação escolar, no entanto desde 1824 até a de 1988, nenhuma fez alguma referência a educação rural, como forma de valorizar a vida e a população do campo, dando mostras do “descaso dos dirigentes

com a educação no campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a um a economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

A primeira Constituição, em seus incisos XXXII e XXXIII do artigo 179, faziam uma referência a educação escolar:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros que tem por base a liberdade, a segurança individual e, a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

XXXII – A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

XXXIII – Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Bellas Letras e Artes.(Constituição Federal, 1891)

Existiu uma grande lacuna, também na Carta Magna de 1891, com referência a educação rural.

Somente na carta de 1937, respectivamente em seu Art. 129 e 132, que é possível vislumbrar a importância do campo, no cenário educacional nacional, isto talvez aconteceu devido ao estímulo governistas dos incentivos agrícolas.

Art. 129 (...) É dever das indústrias e dos sindicatos criar, na esfera de sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelos poderes públicos.(Constituição Federal, 1937)

Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento de seus deveres para com a economia e a defesa da nação.

Percebe-se, nesse contexto, uma certa vontade de disciplinar a população jovem para a vida no campo, bem como prepará-la para as atividades eminentemente agrária, e necessária a sua manutenção.

E assim, é que tão somente, na Constituição de 1988, em seu art. 212, que segundo Baptista, a educação é proclamada como "direito e dever do Estado", transformando-a em direito público subjetivo, independente de se residir em área urbana ou rural. Oito anos depois, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica) surge, com uma inferência à educação rural como podemos ver:

Art. 28- Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias á sua adequação ás peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas ás reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do trabalho agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDB, 1996)

Temos, então, uma legislação, não específica, a escola rural, mas que não deixa de fomentar um avanço nos debates nacionais, sobre a valorização da escola, do professor e do aluno do campo em geral.

As discussões tomam gosto, dentro dos movimentos e grupos sociais, na tentativa de elaborar uma proposta de educação no campo, com o objetivo de recolocar a importância do meio rural, na esfera política do país.

Inicia-se então um novo processo, na história da educação brasileira em 2000, é realizada a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica no Campo, no anseio de pensar um “projeto popular de Brasil e com um projeto popular de desenvolvimento do campo”.

“A proposta da conferencia tem no seu horizonte a consecução de políticas públicas para o desejado desenvolvimento do campo e conseqüentemente educação básica adequada e, nesse sentido, realizar uma mobilização da sociedade e do governo tendo em vista uma ampla conscientização a respeito do tema. (KOLLING, 1999,p. 15-16).

Ficando marcado que:

O objetivo é de recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula na agenda política do país. Todos os que participaram da promoção desse evento partilham da convicção de que é possível, e necessário, pensar e implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que inclua os milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, assim como partilham da convicção de que a educação, além de um direito, faz parte dessa estratégia de inclusão (ARROYO, 1999,p. 22).

Provocado, então por essas iniciativas e pela própria LDB, é que em 2000 é publicada as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Foi aberto então, o processo de reconstrução das propostas pedagógicas para a escola rural.

Partindo daí, estudiosos, universidades e grupos organizados da sociedade civil começaram a pensar em uma educação mais adequada para as escolas rurais. Mesmo havendo

o um maior interesse na qualidade da educação rural, atualmente o cenário que vemos ainda é de descaso.

O Prof. Abdalazis de Moura assim explica:

Somos tentados apensar o problema da escola em relação a realidade rural é só de condições. Melhorando-as, a educação vai melhorar... Pensa-se ser apenas uma questão didática, de temas, de dinâmicas, dos conteúdos curriculares, de capacitação de professores... O sonho é maior do que imaginamos... é preciso preocupar-nos com o produto dessa escola, com o seu papel na formação do cidadão...(ano apud BAPTISTA, 2003, p.27-28)

É preciso preocupar-se com o sentido da educação nessa escola, com o objetivo do ensino, que seja, o que e para que se ensina. A preocupação consiste em descobrir se a escola realmente vem realizando sua função de ensinar, de contribuir com crescimento pessoal e profissional de cada um dos seus alunos e alunas.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo na Resolução nº 01 de 03 de abril de 2002, da Câmara de Ensino Fundamental do Conselho Nacional de Educação, traz princípios e procedimentos para que a educação rural tenha uma identidade, refletindo a peculiaridade constitutiva da população campesina, a quem essa educação se destina . Ela , em seus três primeiros artigos define a educação:

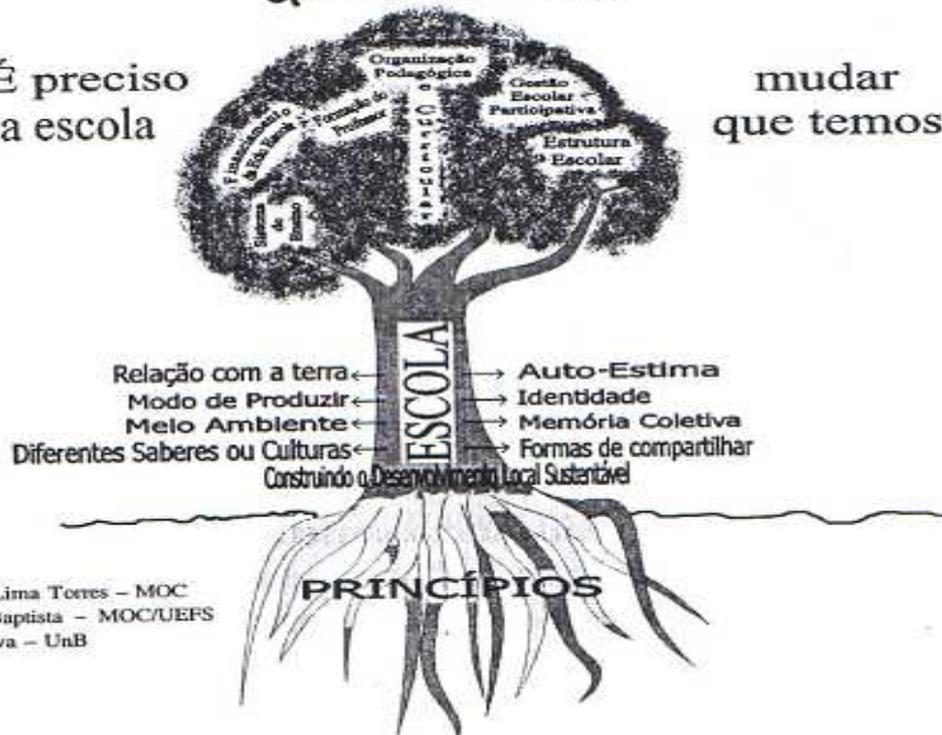
È toda ação educativa desenvolvida junto às populações rurais e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações ; seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e de produzir e formas de compartilhar a vida (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo,2002)

A Profª. Socorro Silva, da UNB, compara a educação rural com uma árvore assim expressada:

A EDUCAÇÃO RURAL que queremos

É preciso
a escola

mudar
que temos



Criação de:
Darlan de Lima Torres – MOC
Francisca Baptista – MOC/UEFS
Socorro Silva – UnB

SOLO BRASILEIRO

Esta é a Educação rural que queremos construir no território brasileiro.

As raízes são os princípios pedagógicos, políticos filosóficos e metodológicos que fundamentam as decisões sobre educação/escola. O tronco é a escola que prepara os alunos em habilidades humanas comuns a todas as escolas (lado direito) e em habilidades específicas do campo (à esquerda).

Os galhos representam os cinco elementos essenciais, para que a escola rural cumpra bem o seu papel de "inserção cidadã da população rural na definição dos rumos da sociedade brasileira" (introdução da Resolução nº 1).

Para Baptista (2003, p.36), existe um consenso sobre as precariedades da educação e da escola rural: “elementos humanos disponíveis, processos de formação, supervisão e monitoramento, alto nível de evasão escolar e repetência, defasagem idade-série, turmas multisseriadas, infra-estrutura e espaço físico insuficientes, salários desestimulantes”.

A mesma autora reforça dizendo que além dessas condições, impera o preconceito de que a escola rural é para o pobre, o matuto, a criança conformada com pouca aprendizagem, incapaz de ser avaliada com rigor. O papel que a escola exerce é destruidor da auto-estima do agricultor, como diz o texto abaixo:

É necessário e possível, portanto, se contrapor a lógica de que a escola do campo é escola pobre, ignorada e marginalizada, numa realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo vicioso: sair do campo para continuar a estudar e estudar para sair do campo. Reafirmamos que é preciso estudar para viver no campo. (Declaração 2002, item 2, Seminário Nacional Por uma Educação do Campo)

Tanto a escola quanto a educação rural existem dentro de uma cultura. É dentro da cultura existente que a escola e a educação são construídas. A educação favorece e reforça a cultura. Baptista (2003), cita Durkeim (apud BAPTISTA, 2003, p.) para o qual “ a educação é o que os mais velhos ensinam aos mais moços, para que esses se comportem como aqueles”. A recíproca, aqui, é verdadeira, a cultura favorece e reforça os modelos de educação e de escola.

O mesmo autor(a), afirma ser necessário a escola rural, não só para ensinar a ler, escrever e contar, mas deve primar pelo resgate e o fortalecimento da auto-estima do agricultor familiar. Não se trata apenas de adaptações curriculares, de didática, mas de postura, de filosofia, de visão de mundo, de tarefa política específica no meio rural. Trata-se, sobretudo da formação de homens e mulheres, e da sua inserção na comunidade em que vivem.

De acordo com o texto base da Declaração de 2002, nos documentos oficiais sobre educação no Brasil, a população rural aparece apenas como dado. São números citados de uma população esquecida. A dificuldade e a escassez de dados e análises acerca da educação no campo, identifica o tipo de tratamento merecido pelos órgãos governamentais e pelos estudiosos. Mesmo assim é possível perceber alguns problemas, quer sejam:

1 -Analfabetismo : dados do IBGE (1995) apontam que 32,7% da população do meio rural, que tem acima de quinze anos é analfabetos;

2- Matrícula no ensino fundamental: são muitas as crianças e adolescentes fora da escola. Segundo o censo de 1996 do IBGE, os maiores índices de crianças fora da escola estão concentrados nos bolsões de pobreza existentes nas periferias urbanas e nas áreas rurais (IBGE, 1997, p.31);

3-Ensino Médio: estima-se que mais de 50% da população brasileira na faixa etária própria ao ensino médio (quinze aos dezessete anos) esteja fora da escola. No meio rural, a situação é ainda pior;

4-Educação Infantil: aqui se percebeu um avanço, tímido, porém bastante significativo;

5- Docentes: há consenso sobre os dois problemas principais: valorização do magistério e formação de professores/professoras, problemas que não são somente do meio rural, mas sim de todo o sistema educacional brasileiro. O Plano Nacional de Educação do governo não faz menção nem traz dados sobre o campo nesse tópico. Mas o que todos já sabem é que estão no meio rural algumas das principais aberrações salariais de professores que ficam longe de receber um salário mínimo. Também é ali que se concentra o maior número de professores leigos, que são mínimas as possibilidades de formação de professores no meio rural e que, de modo geral, os programas de formação de professores, incluindo os cursos de magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar nesse contexto, ou, se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas, e que, por extensão, inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo

6- A escola : São isoladas, e de modo geral, deixadas em segundo plano.

Ainda, de acordo com o documento já citado, é preciso considerar que o problema da educação no Brasil, não se apresenta somente no meio rural. É senso comum, o caos geral.

Como vimos, são muitas as dificuldades, porém vamos detalhar mais especificamente, o processo de formação de professores, como ele vem acontecendo no cenário educacional.

De acordo com Lima (2003), o debate em torno do tema “ formação de professores” representa um dos eixos de referência das preocupações no campo educacional, componente indispensável nos processos de reforma dos sistemas de ensino e objeto fundamental de investigação científica.

Isto justificado, por que é delegado ao trabalho e desempenho do professor (a) no ensino, a qualidade ou fracasso da aprendizagem.

Basicamente sobre os professores, segundo a mesma autora, repousam os anseios e as responsabilidades pelo desenvolvimento de todo o processo educativo. A ele é atribuída a missão de “melhorar a aprendizagem”.

Assim:

Espera-se muito dos professores, que se lhes irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização dessa aspiração (desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades). A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável (...). devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. (DELORS,2000 apud LIMA, 2003, p.14)

Nesse contexto, o professor tem sido responsabilizado pela formação de aptidões necessárias à formação integral do ser humano, para que o mesmo possa “ aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”. (DELORS,2000 apud LIMA, 2003, p.14).

Para Nóvoa(1995), durante muito tempo os professores limitaram-se a mobilizar um saber disciplinar, assumindo-se fundamentalmente como transmissores de um conhecimento científico em história, biologia ou em matemática. Não espanta que então, pela boca de Bernard Shaw, se lhes tenha lançado o insulto, de que ainda hoje se ouvem os ecos: Quem sabe faz; quem não sabe ensina.

O mesmo autor, afirma que depois dos anos 60, a expansão da escola e a profissionalização do ensino provocaram uma espécie de primado da pedagogia. Pretendia-se ensinar que, no fundo, o essencial era o domínio das técnicas e dos processos pedagógicos: saber planificar, saber organizar o trabalho dos alunos, ter uma boa relação, possuir competências de comunicação, ser capaz de avaliar com rigor, etc... .

Lee Shulman (1996), faz uma crítica frente a essa perspectiva, afirmando ser necessário ao professor conhecer a fundo a matéria que ensina, tendo sugerido um novo aforismo : Quem sabe faz; quem compreende ensina.

Nesta direção alguns autores afirmam que:

É preciso uma educação que realce a história, o modo científico de pensamento, o uso disciplinado da linguagem, um conhecimento profundo

das artes e da religião e a continuidade da empresa humana (...) (POSTMAN, 1981 apud NÓVOA, 1995, p.35-36).

O que me parece faltar no ensino, tanto no primário como no secundário, não é o conteúdo (que até transborda) mas, a estrutura. Não é útil aprender o máximo de coisas possível, se não sabemos como é que elas se articulam (LABORIT, 1992 apud NÓVOA, 1995, p.35-36).

Lima (2003), diz que a formação de professores é um fenômeno complexo e multifacetado, sobre o qual existem várias conceitualizações e pouco consenso quanto às suas dimensões e às teorias mais relevantes para a sua análise. Para isso é possível afirmar que:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em sua formação ou em exercício – se implicam individualmente ou através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (p.22)

A autora supra citada acrescenta que a formação de professores é um processo contínuo, cujo desenvolvimento se estende ao longo do percurso da carreira profissional, de tal modo que “o desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem”.

Reconhecemos então, que o processo de formação de professores atua na formação do eu sujeito e deste como profissional. É preciso compreender a importância desse processo, como forma de garantir o sucesso e a qualidade do professor em suas ações práticas no dia-a-dia da sala de aula.

Garcia (1999), destaca que o objetivo de qualquer programa de formação de professores tem de ser o de ensinar a competência de classe ou conhecimento do ofício de forma a que os professores se tornem sujeitos peritos na tarefa de ensinar.

E ensinar com amor, com dedicação e com sabedoria é este o sentido maior da formação docente, de contribuir para a formação do homem e da convivência deste com seus pares.

Temos consciência das dificuldades no processo de formação, e quando nos reportamos à formação de professores e professores para o campo, a preocupação aumenta.

A compreensão do campo, explícita nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, ou seja, as condições materiais de

existência na cidade, atualmente, servem como parâmetros para definir o moderno e o atrasado.

E ainda, aponta a ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, do lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuiu para a ausência de uma proposta escolar e de formação voltada aos interesses dos camponeses.

Quando nos referimos ao campo, referimos aos camponeses, os quilombolas, as nações indígenas, os assentados e acampados, os atingidos por barragens e os assalariados temporários, que vivem no meio rural, mesmo não habitando nele.

O processo de formação docente que não pesquisa e não conhece o meio rural como meio de atuação do educador, deixa sempre uma lacuna. Os professores que atendem as escolas do campo são formados para a educação da zona urbana. Sendo ausente nos cursos de Licenciatura, os conteúdos disciplinares que abordam a vida no campo, e, portanto negam a educação como princípio democrático da prática social.

Nas memórias da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica no Campo, fica explicitado que:

O objetivo de ajudar a recolocar o rural e a educação que a ele se vincula na agenda política do país. Todos que participaram da promoção desse evento partilham da convicção de que é possível, e necessário, pensar e implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que inclua os milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, assim como partilham da convicção de que a educação, além de um direito, faz parte dessa estratégia de inclusão (ARROYO, 1999, p.22).

E é, importante nesse sentido que devemos caminhar, pensar a formação docente, como garantia de melhorar o processo de inclusão no campo, a qualidade da aprendizagem e a permanência do homem e da mulher no campo.

Como então, preparar o professor para atuar na escola do campo? Seria necessária uma formação diferenciada para esta ação? Pensar em uma formação que se preocupe com a formação humana, sem esquecer o desenvolvimento sustentável, a educação para o trabalho, para o bem viver em comunidade, com preocupação com ética, moral cultura, entre outras questões sociais.

Para alguns estudiosos, a especificidade do campo se constitui uma realidade provisória, que tende a desaparecer, em face do inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Enquanto isso não acontece, a responsabilidade

educacional de trabalhar a realidade campesina no Brasil não pode ser inviabilizada pelas instâncias públicas, por meio de poderes constituídos, em uma sociedade que se diz organizar por princípios democráticos.

Nesse contexto, segundo as Diretrizes para a Educação no Campo (2000), as políticas educacionais vigentes tratam o urbano como parâmetro e o rural como adaptação, reforçando essa concepção.

Nas leituras dos documentos oficiais elaboradas para a educação brasileira são comuns frase como “ adaptar os conteúdos, calendários e o material didático as condições de vida do meio rural”.

Os professores que atuam na escola do campo são formados para a educação da zona urbana. O que é específico da vida do campo torna-se detalhe, por vezes, esquecido.

De acordo com o documento ,citado anteriormente, o processo de formação que não pesquisa e não conhece o meio rural como meio de atuação do educador deixa uma lacuna, não apenas pedagógica, mas de negação de espaços de construção do conhecimento e de conscientização política da importância do trabalho educativo não dicotomizado, no que se refere aos conteúdos pedagógicos e políticas públicas.

Martins (2005), entretanto afirma:

Não dividiria o mundo em rural e urbano. Pois, seguindo essa lógica, eu poderia perguntar se a formação do professor de periferia urbana deteriorada deveria ser a mesma do professor das cidades. Pessoalmente, acho que todos os professores do ensino básico, sem distinções, deveriam receber uma formação sociológica e antropológica. De modo que eles próprios tivessem condições de se reciclar e ajustar em face das situações cambiantes de trabalho educativo que encontram pela frente, na cidade e no campo. (p.04).

É preciso nesta perspectiva, pensar a educação como prática social abrangendo para além do escolar. Prática esta que oportunizará a compreensão do homem como sujeito da sua própria ação e da sua história de vida.

Neste sentido Moreira (1993), nos ajuda a pensar que é:

Indispensável, que durante seu preparo, o futuro professor se capacite para, com sua prática docente, possa compreender o universo cultural do aluno, a fim de que juntos, a partir do que conhecem, venham a se debruçar sobre os desafios que o mundo lhes apresenta, procurando responde-los, e nesse esforço, produzam novos saberes. (p.40)

No currículo dos cursos de formação, é preciso desenvolver a compreensão e a aceitação de outras formas de cultura, tais como: “cultura rica X cultura pobre, cultura complexa X cultura simples, saber teórico X saber prático, etc.

Essa discussão é envolvente, e estamos aqui apenas pontuando temáticas para uma discussão maior. É preciso, e isso é certo, uma certa reforma nos cursos de licenciatura, reformulação esta que oportunize aos futuros professores, da cidade ou do campo, a compreensão da realidade sócio-histórico-cultural em que estão inseridos ou engajados.

2 - EDUCAÇÃO NO CAMPO - EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Temos implantado a curiosidade de conhecer a realidade do campo, para que , humildemente, possamos contribuir com o processo de inclusão, de busca por qualidade e pela democratização do ensino e do saber para os educandos oriundos e que vivem no meio rural. Portanto , para que possa compreender melhor o meandro do caminho investigativo percorrido em primeira instância enfoco algumas considerações sobre a educação rural e logo em seguida apresento o processo de investigação.

2.1 – Algumas Considerações sobre Educação no Campo

“O camponês é aquele trabalhador que se envolve mais diretamente com os segredos da natureza”.

Margarida de Moura

A história da humanidade não deixa dúvidas que o campo foi e ainda é um espaço onde vivem pessoas, seus jeitos de plantar e colher da terra, de se divertir e enfim de viver culturas específicas.

Aldrighi (2005), nos diz que há um saber passado de pai para filho. E esta cultura se desdobra desde a alimentação até as danças, as rezas, e está na memória do povo camponês. E ainda, que o campo também é um espaço de contradições e disputas pela terra. Que existem grandes extensões onde não são plantados nenhum pé de feijão, enquanto famílias que possuem pequenos espaços territoriais alimentam suas famílias e a nação. O campo ficou mais a margem ainda, por uma concepção de que este se extinguiria. Há uma dívida social grande a ser revista.

Na concepção de Aldrighi (2005, p.1), “ é no campo onde se encontra o maior número de analfabetos no país. As mulheres são maioria na escola do analfabetismo, seguida de negras e homens brancos”.

No campo ainda faltam muitas escolas do ensino fundamental e médio, para as crianças e jovem estudarem. Muitas escolas foram fechadas e como alternativas os governos ofereceram escolas pólo – agrupamentos de várias escolas num único espaço físico – tirando assim o povo da roça do seu local de origem.

Isto certamente promoveu um certo rompimento com a rotina do povo do camponês. Por que certamente, estas escolas, já o são naturalmente, distantes das casas, e os alunos e alunas precisam andar quilômetros até a escola.

De acordo com a Secretaria de Educação Continuada (MEC,1998), na evolução do Sistema de Ensino Brasileiro, tem sido determinante o fator localização da população no que se refere à oferta de oportunidades de escolarização, podendo ser muito alta a correlação positiva entre urbanização e oferta de ensino. Em contrapartida, em que pesem todas as transformações ocorridas na ampliação das oportunidades de ensino, sobretudo após os novos marcos legais instituídos pela Constituição e Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), não houve alteração significativa na histórica defasagem do atendimento aos povos do campo em todos os níveis e modalidades, com exceção em certa medida ao primeiro segmento do nível fundamental.

E nos perguntamos, porquê? O que acontece para que esse desleixo se prolongue por tantos anos. A história nos relata que:

A causa de tão evidente descompasso encontra-se a compreensão de que o meio rural, do princípio de nossa história até a metade do século XX, se caracteriza pelo latifúndio, pela monocultura e pelo recurso e as técnicas de produção muito rudimentares podendo prescindir da educação e até mesmo da alfabetização. (SECAD/MEC, 1998, p.1)

E o mesmo documento complementa que:

A educação só veio a se consolidar como uma demanda dos segmentos populares com a intensificação do processo de industrialização e a transferência de mão-de-obra dos setores tradicionais para o moderno, o que ocorre a partir de 1930. (SECAD/MEC, 1998, p.1)

Surgindo então, nessa época os movimentos em defesa da escola pública, gratuita e laica, com as responsabilidades da escolaridade elementar assumidas pelo Estado. Dada a forma como se desenvolveu a agricultura no Brasil, com a ausência da provisão de recursos públicos, dentre os quais, a escola, a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas

áreas em que mais avançaram as relações de produção capitalista, de caráter espoliador dos povos do campo e do meio ambiente.

E é somente a partir da década de 90, que os movimentos sociais começam a se organizar e a discutir a educação no campo, como política pública.

Neste sentido, encontra apoio em muitos educadores, por exemplo, Miguel Arroyo (2005), que na sua defesa pela educação argumenta: “o primeiro direito é o direito a vida, a terra. O que é educação sem vida e sem terra? Nada. A educação do campo tem que ter o rosto da terra”.

A educação no campo tem que características e necessidades próprias para o aluno do campo no seu espaço cultural, sem abrir mão da sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas.

É preciso priorizar as necessidades do homem e da mulher do campo, suas riquezas e principalmente o respeito a sua diversidade social, cultural e ambiental.

Até porque, a valorização do campo, segundo o MEC (1998), deve englobar os espaços da floresta, da agricultura, os pescadores, dos caiçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas como espaços de inclusão social, a partir de uma visão de desenvolvimento. E neste aspecto, surge a formação de professores, com o objetivo de buscar soluções para combater as desigualdades sociais do cotidiano escolar.

Aldrighi (2005, p.3) reforça que no campo: “há uma diversidade de povos, entre eles, índios, ribeirinhos, camponeses, quilombolas e assentados. Há beleza na vida do campo, mas há também tensões historicamente os movimentos sociais do campo vem enfrentando”.

E que no campo educacional não pode ser diferente, onde existe uma reflexão própria de educação gerada pelos movimentos sociais. De acordo com a autora citada, o campo está habitado por pessoas, sujeitos coletivos de direito que não estão separados dos demais direitos da terra, como saúde e lazer. Aprende-se interagindo com a natureza, no trabalho com seus pais e avós, nas igrejas, onde se encontram para celebrar, cantar; e nas marchas.

E ainda, que existe um conjunto de relações que formam o campo, e isso deve entrar pela porta das escolas, ir até a cozinha escolar, biblioteca, sala de aula, diário dos professores, livros didáticos até a discussão dos professores.

A escola, na sua dimensão, não pode, perder nenhuma destas considerações na sua concepção pedagógica.

O Ministério da Educação vem construindo uma política nacional de educação do campo, em diálogo com as demais esferas da gestão do Estado e com os movimentos e organizações sociais do campo brasileiro:

Temos aqui alguns eixos teóricos -políticos orientadores da política em construção segundo o MEC:

O pano de fundo é a diversidade étnico-cultural como valor, ou, dito de outra forma, o reconhecimento do direito à diferença e a promoção da cidadania na vida da República. A partir daí, três eixos se cruzam para formar um arcabouço único no diálogo nacional, quais sejam:

a) Construção de uma base epistemológica. Consiste na busca da construção de uma base conceptual de superação da dicotomia campo-cidade. Uma crítica ao que, no Brasil, tem orientado as políticas públicas, fazendo-as voltadas ao desenvolvimento econômico e social em franco privilégio ao espaço humano citadino ou, mais que isso, em detrimento da vida no chamado meio rural. A busca de nova base implica ações no sentido de se instalar nas instituições processo de apoio à pesquisa de base e aplicada que tenha como temática a questão do campo e da educação do campo, mormente, educação e desenvolvimento sustentável.

b) Estratégias de construção da Esfera Pública. Mais que um jeito de governar, a interação constante entre o gestor público e as organizações da sociedade civil, especialmente aquelas representativas da parcela da sociedade capitalista, constitui uma estratégia de construção da democracia, democracia como valor universal. Nessas relações a democracia se consolida na medida que tanto o espaço estatal quanto as próprias organizações sociais são objetos e sujeitos de práticas pautadas pela transparência e espírito republicano. Na adoção consciente da estratégia da esfera pública, a participação social efetiva está presente na construção das políticas públicas que, por excelência, são universais, ou anti-corporativas. A participação dos sujeitos sociais se dá na afirmação de suas proposições, bem como no consentimento ativo.

c) Estado em ação. Ao aparato estatal, ao governo, cabe a busca da eficiência administrativa, propondo e executando políticas permanentes e programas de governo, coerentes com os princípios republicanos de fundo e com os encaminhamentos engendrados nos espaços da administrada em cada setor da máquina estatal e no seu todo. No caso da educação do campo, o objetivo a ser buscado com as políticas permanentes e com os programas e projetos sociais, sem descuidar do nível superior, é a universalização da educação básica de qualidade social. (MEC, 1998)

E este estudo, mais uma vez, quer contribuir para a discussão, colocando a educação no campo, em debate, através da análise de seu fazer e pensar o cotidiano escolar, visando oferecer uma reflexão sobre a prática pedagógica no espaço da sala de aula na perspectiva de trazer a tona o sentido e significado da formação docente para atuar na escola do campo.

2.2 - A Educação Rural e a Perspectiva da Educação para o compromisso Social da Inclusão.

“É lição sabida que o novo não se constrói só, nem surge por passe de mágica. O novo cria outros paradigmas, mas preserva, do arcaico, valores e práticas indispensáveis à construção da ponte para o futuro. A transição do velho para o novo é um processo.

Em uma determinada hora, os dois convivem lado a lado. Como numa corrida de bastão. Até que é chegado o momento em que o novo ganha velocidade e ocupa o palco da história e deste se retira o arcaico para desempenhar as funções de referência de arquivo, de memória, de cultura. Esta concepção do processo histórico é uma norma que é visível até mesmo nos tensos momentos de ruptura.” (Moacyr de Góes).

A maneira, como são tratadas as escolas no campo, no processo histórico da educação no Brasil, e pela experiência que vive, nos faz acreditar na necessidade de repensar toda a educação ali refletida.

A perspectiva da educação inclusiva, aqui é utilizada, porque podemos considerar que não basta reforma política, ou proposta educacional é preciso, como nos alerta Lucchesi (2003, p. 110): “recuperar a idéia de que a escola pode subsidiar a transformação da sociedade mediante a criação de iniciativas renovadoras, com propostas pedagógicas libertadoras”.

Nesse sentido através da relação teoria e prática, é possível um fazer currículo diferenciado, interagido com as necessidades das comunidades camponesas. Currículo e prática, identificados com a cultura, com o trabalho, com os movimentos sociais, buscando a integração com os saberes locais, e oportunizando conhecimento científico. Conhecimento este, que permita ao educando, que através da educação é possível construir formas solidárias produtivas e igualitárias entre os homens.

Isso significa, incluir a educação rural ou no campo, como prioridade nas políticas educacionais. E a inclusão aqui, está associada a uma mudança de perspectiva na escola, envolvendo Estado, Município, professores, pais, alunos, comunidade como um todo, para que todos de forma geral consigam perceber a importância da escola, da educação no processo de transformação da sociedade. E só assim, educar e ensinar para a liberdade e para a cidadania.

È preciso então, ampliar significativamente as discussões referentes a educação no/do campo, se quisermos realmente avançar na promoção de uma educação popular, que garanta autonomia e dignidade aos povos do campo.

Quando nos referimos aos povos do campo, entendemos indígenas, quilombolas, e camponeses, povos estes, que no decorrer da história ficaram à margem da sociedade, quer historicamente excluídos sócio-culturalmente.

Na Conferência Nacional por uma educação básica do campo, realizada em 2000, foram apresentadas propostas, com um firme compromisso de se construir um projeto de desenvolvimento para o campo, e garantir o acesso à educação.

Dentre as propostas apresentadas podemos citar:

- 1- Vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional;
- 2- Propor e vivenciar novos valores culturais, aqui entendemos ser necessário, compreender as raízes dos povos do campo (valores, moral, tradição, etnias, festas, religiosidade popular, histórias da luta do povo, símbolos, gestos, etc.);
- 3- Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica do campo;
- 4- Lutar para que o povo tenha acesso a alfabetização, e minimizar o alto índice de analfabetismo presente no campo;
- 5- Formar educadoras e educadores do campo;
- 6- Produzir uma proposta de educação básica do campo.

Dentre os compromissos propostos e assumidos é preciso sempre acreditar na possibilidade de se construir uma educação de qualidade, com projetos viáveis. Somente Assim, sairemos da exclusão, e assumiremos um compromisso de educação popular séria, eficiente e integradas as questões e causas dos povos do campo.

È preciso envolver escolas, movimentos sociais, gestores, poder público, educadoras e educadores, para que possamos juntos, darmos conta deste novo desafio.

3 - O CAMINHO INVESTIGATÓRIO

A investigação do conhecimento do cotidiano da sala de aula passa pela compreensão da escola enquanto instituição articulada à história (...) (CARVALHO, 2005, p.22)

A nossa experiência como professora do Ensino Básico e no Ensino Superior, aqui atuando com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em cursos de Licenciatura, serviu de estímulo e interesse na realização deste estudo.

Aventurar-nos em um estudo de pesquisa, que busca analisar a formação docente que foi se transformando dia-a-dia em objeto de desejo e curiosidade.

Na concepção de Fazenda (1995), quando o pesquisador iniciante defronta-se com o dilema da pesquisa, é prisioneiro do desejo de ir além, de criar, de inovar, de caminhar em direção ao que ainda não é. Porém, como ainda não sabe quem é, fica impedido de transgredir seus próprios limites.

Isto certamente, é o que nos impulsiona na pesquisa. Descobrir, ou compreender o processo de formação docente, através da prática pedagógica no cotidiano escolar.

Esta pesquisa, tem como objeto de estudo a análise da formação docente, e das implicações desta com o fazer pedagógico, com a prática vivida no cotidiano da escola, e ainda buscando compreender sua interferência no processo de aquisição do ensino, do saber. Até porquê, “ a educação é no sentido duplo de processo de formação humana, o que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a humanidade mais plena e feliz”(ARROYO, 1999, p.24). E certamente, é isso que nós professores e professoras que atuamos com o ensino, ou com o processo de formação objetivamos, e queremos oportunizar aos nossos alunos.

Na caminhada do exercício docente, uma experiência ímpar, me motivou ainda mais. Na atividade com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, atuei no curso de Pedagogia aos Educadores da reforma Agrária, curso este de licenciatura, em parceria com SEDUC, PRONERA e EMPAER, e que atendeu na época professores em exercício nas escolas de assentamentos.

A insatisfação em relação ao abandono do homem no campo e sua total dependência em terra de estranhos, também não chegava à escola, que sabiam anteriormente que não era boa e nem ensinava a realidade (I Encontro de Educadores da Reforma Agrária - MST- Cuiabá – C. Grande – MT)

Assim, acompanhei o exercício da docência em escolas rurais, onde na oportunidade pode-se conhecer, um pouco, da realidade da escola rural ou do campo, do cotidiano escolar, e o seu contexto de angústias, dúvidas, anseios e necessidades.

Surge daí, o estudo voltado a preocupação com a formação docente e a escola rural. Convém ressaltar, que o trabalho não se restringe a escolas de assentamentos, mas sim de escola rural como um todo. A escola que está localizada nos campos, nas fazendas, nas regiões ribeirinhas, etc.

3.1 - O Percurso da Investigação

Aventuro-me a ir ao encontro dos que são motivos dessa perplexidade. Adentro à singeleza das escolas e descubro lá novas hipóteses de teoria. Olhares mais penetrantes, mentes mais predispostas – tudo a ser feito, tudo a ser construída – maravilhosa utopia de quem crê que, a vida, como a educação, pode-se fazer como arte – construtora de um amanhã mais pleno, mais realizado e mais feliz. (FAZENDA, 1995, p.14)

Identificado então o objeto de estudo e formulado a intenção, o problema, quer seja a formação do professor e da professora da escola do campo, partindo de uma análise da sua prática pedagógica no cotidiano escolar, iniciamos a pesquisa.

Partindo da prática pedagógica, este estudo busca contribuir com os debates já existentes, compreendendo que a prática docente, segundo Vasquez (1977) é:

Na verdade, uma atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo... e que só artificialmente por um processo de abstração podemos separar, isolar um do outro. (apud PASSOS, 1989, p.17)

É importante salientar que a práxis escolar e pedagógica, sofre influências e determinações da práxis social mais ampla, a social, através das pressões e das forças

advindas da política educacional, das diretrizes curriculares e das forças exteriores, que acabam por interferir na dinâmica da escola, e no processo de formação docente e discente.

Assim, para este estudo, optamos pela pesquisa qualitativa, por entendermos como nos sugere Mello (1989):

A própria maneira de colocar o problema já considera uma postura metodológica e esta no processo, leva a uma determinada construção do que é analisado. Neste processo parece frutífero salvaguardar as possibilidades de tomarmos nosso objeto de investigação e articular com seus determinantes mais gerais, num deslindar de suas implicações concretas, que, de fato, partam do real. A imaginação não é algo imanente, nasce em função do concreto. (p.25).

E o real aqui está sendo representado pela escola e seus sujeitos (professores – professoras), construindo o investigador, o instrumento principal da pesquisa, ou seja, compete a ele, as atividades de conduzir o processo investigativo e posteriormente a análise. Isto porque, na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, ou seja, a escola. Segundo Bogdan (1994):

O investigador na abordagem qualitativa introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa.

E, então, o interesse com a escola rural, veio através da experiência como docente de um curso de Licenciatura em Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária, curso este oferecido pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) em parceria com o programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/INCRA). Nesta atividade, acompanhamos os acadêmicos nas atividades de Estágio Supervisionado em escolas rurais, onde na oportunidade conhecemos um pouco da realidade do campo, do cotidiano escolar, as angústias, as dúvidas e a prática pedagógica. E começamos então o questionamento acerca da formação docente e das implicações desta com o fazer pedagógico, com a prática vivida e necessária no cotidiano escolar.

Para isso, esta pesquisa discute a formação do professor e da professora da escola do campo, a prática pedagógica, o cotidiano escolar, e a interferência no processo de aquisição do saber, “até porque, a educação é no sentido duplo de processo de formação humana, o que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais

na realidade, visando à humanidade mais plena e feliz” (ARROYO, 1999, p.24). E, é isso que nós educadores e educadoras, através da ação docente, deixamos oportunizar aos nossos educandos e educandas.

Para a pesquisa, questionamos a formação do docente, qual a concentração de professores(as) com nível médio, superior ou leigos: tempo de exercício no magistério em escolas urbanas e rurais, conceitos de educação de escola do campo, de prática docente, entre outras questões.

Este estudo busca assim, respostas as referidas indagações, até porque entendemos que a prática docente segundo Vasquez é:

Na verdade, uma atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo... e que só artificialmente por um processo de abstração podemos separar, isolar um do outro.(apud PASSOS, 1989, p.17).

Tendo, portanto presente, esses elementos de análise, é preciso associá-los escola do campo e a todas as suas relações.

Para a efetivação deste estudo, optamos pela pesquisa qualitativa, pois segundo Melo (1989):

A própria maneira de colocar o problema já condiciona uma postura metodológica e esta no processo, leva a uma determinada construção do que é analisado. Neste processo parece frutífero salvaguardar as possibilidades de tomarmos nosso objeto de investigação e articular com seus determinantes mais gerais, num deslindar de suas implicações concretas que, de fato, partam do real. A imaginação não é algo imanente, nasce em função do concreto.(p.25).

E isso, porque na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, aqui representada pela escola e seus sujeitos (professores/ professoras), construindo o investigador o instrumento principal da pesquisa, ou seja, competem a ele as atividades de observação, coleta e análise dos dados. Segundo Bogdan (1994):

O investigador na abordagem qualitativa introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa (p.).

Na tentativa de cumprir esse pensamento vamos investigar a formação docente dos profissionais da escola-campo, o grau de escolaridade, tempo de exercício docente, e em escolas de área urbana e/ou rural, pensamento acerca de educação, escola, de escola do campo, de prática pedagógica e formação docente para a escola do campo.

Como em qualquer pesquisa, optamos pela qualitativa e comungamos com Lima (2003), ao afirmar que a pesquisa qualitativa carrega potencialidade de permitir a obtenção de dados descritivos, o tratamento da subjetividade, a identificação das perspectivas dos participantes, a recriação e compreensão das experiências vivenciadas por eles.

Cinco características básicas configuram a pesquisa qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994):

- 1- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento: o contexto em que ocorre o fenômeno não sofre qualquer manipulação intencional do pesquisador, já que preservá-lo é fundamental para compreender o objeto em estudo.
- 2- Os dados coletados são predominantemente descritivos: expressa uma tentativa de abordar o fenômeno de maneira minuciosa, respeitando a forma como ele se apresenta. Por isso, todos os dados da realidade são considerados importantes.
- 3- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto: a complexidade do cotidiano é objetiva de exame.
- 4- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo: hipóteses prévias são dispensáveis, pois o estudo se constrói de “baixo para cima”.
- 5- O significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador: busca-se compreender as perspectivas dos participantes. (apud LIMA, 2003).

De acordo com André (1987), o estudo da atividade humana na sua manifestação mais imediata – o existir e o fazer cotidiano parece fundamental para compreender a realidade social. Sendo assim:

O estudo do cotidiano escolar se coloca no dia-a-dia da escola, onde se percebe a concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica, ao mesmo tempo que é o momento e o lugar da experiência de socialização que envolve professores e alunos, diretor e professores, diretor e aluno, e assim por diante.(p.40).

E a mesma autora complementa:

O enfoque no cotidiano escolar significa, pois, estudar a escola em sua singularidade, sem desvinculá-la das suas determinações sociais mais

amplas. O propósito é compreender o cotidiano como momento singular do movimento social, e isso vai exigir, do ponto de vista teórico o manejo de grandes categorias sociais como classe, cultura, hegemonia, etc.... Do ponto de vista metodológico isto implica, complementar as observações de campo com os dados advindos de outras ordens sociais, como por exemplo a política educacional do país, as diversas organizações sociais que exercem alguma influência na escola, etc.... (p.40)

Definido o método de pesquisa, iniciamos o caminho investigatório, definindo os teóricos para estabelecermos um diálogo, reconhecendo a importância da teoria na orientação da pesquisa, na análise dos dados, e na compreensão do processo como um todo.

Para a efetivação deste estudo, foi escolhida uma escola rural, localizada aproximadamente 100 quilômetros do município de Cáceres, em uma área de Assentamento. A escola funciona em sede própria, e atende alunos e alunas na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Fundamental. Como sujeitos participantes do processo, elencamos cinco professores que atuam no exercício docente e a direção da escola.

A seleção da escola é justificada pela mesma estar inserida em uma realidade característica de zona rural e oferecendo o Ensino Fundamental, através de classes multisseriadas, com séries/anos regulares.

Classe multisseriada é aqui entendida como uma forma de organização de ensino nas escolas, em que o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente. As classes multisseriadas existem principalmente nas escolas do meio rural, visando diminuir a evasão escolar, ou em projetos específicos, baseados na metodologia da aceleração e no Telecurso, buscando atrair crianças e adolescentes em situação de rua, analfabetas ou defasadas em seus estudos, para que possam aprender a serem convencidos a continuar na vida escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), orientam para que nas classes multisseriadas reúnam-se grupos que não sejam estruturados por série e sim por objetivos, em que a diferenciação se dê pela exigência adequada ao desempenho de cada um.

Para que a investigação fosse então construída, definimos três momentos distintos:

- 1- **a análise documental** - que envolve planejamentos, projetos, e demais documentos que compõem o processo pedagógico.
- 2- **observação participante** - que aconteceu em sala de aula, na escola, no dia-a-dia do professor e professora na sua prática docente ;

- 3- **o uso da entrevista** - que nos serviu para a apropriação de conceitos e impressões dos sujeitos envolvidos, acerca do processo de formação, do entender a educação, prática pedagógica, escola e;

De acordo com André (1995):

A observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ele afetado. As entrevistas tem a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (p.28).

Feito então, esses encaminhamentos, metodológicos, foi iniciado o processo de análise dos dados coletados, e definido as categorias de análise, ficando estas assim estabelecidas:

- 1- **Escola-Educação** – procurando identificar qual a importância de cada um, no processo de aprender;
- 2- **Escola do Campo** – qual a análise que se faz da importância desta, na formação do sujeito e na inserção deste na realidade;
- 3- **Cotidiano Escolar, Prática Pedagógica e Formação de Professores** – a formação do professor que atua na escola do campo deveria necessariamente ser diferenciada, e isto teria influência na sua práxis docente, e consequentemente no seu fazer cotidiano.

Nesta análise, dialogamos com teóricos como Paulo Freire, Nilda Alves, Antônio Nóvoa, Marli André, entre outros que muito nos auxiliaram, subsidiando a análise através dos seus estudos e pesquisas.

4 - UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR

Creio na educação, porque acredito no homem e na mulher como sujeitos de suas histórias, capazes de construir sempre novas relações. (Adaptado do IV CEDEC, 1995)

Neste capítulo apresentaremos o resultado propriamente dito do estudo realizado.

Iniciaremos com uma caracterização da escola, sua localização, proposta pedagógica e os sujeitos envolvidos no processo. Quer seja, quem são os docentes, suas formação, seus saberes e pensamentos acerca de prática pedagógica.

No decorrer dos dias dividimos propostas pedagógicas, sugestões de atividades, encaminhamentos de questões relacionadas ao projeto pedagógico da escola (que está em construção). Debates sobre o currículo, o Projeto Ayrton Senna e sua relação com a escola rural. É claro a problemática com a evasão, com o fracasso escolar, com a ausência de estímulos e uma das maiores dificuldades deste modelo – as classes multisseriadas. Estas continuam sendo referência, até porque a clientela presente, não é suficiente (em número de alunos) para completar uma sala de aula. O percentual exigido é de aproximadamente 25 alunos por turma, e isso infelizmente em algumas situações não é contemplada.

4.1 - A escola e seu contexto

Depois de muita análise, resolvemos optar pelas escolas que compõem o núcleo BR070, opção esta justificada pela peculiaridade que a cerca, e que está assim representada.

O Núcleo BR070 é formado por 09 (nove) escolas, todas localizadas em área rural, sendo:

- Escola Municipal “Ponta do Morro”;
- Escola Municipal Santa Terezinha;

- Escola Municipal Santo Antonio das Lendas;
- Escola Municipal Prof.^a Vera Lúgia Baldo;
- Escola Municipal Prof.^a Vera Lúgia Baldo (Extensão V);
- Escola Municipal Vital Monteiro Leite;
- Escola Municipal Cristo Lavrador;
- Escola Municipal Pedreira;
- Escola Municipal Vital Monteiro Leite (Extensão I).

Vale ressaltar que todas as escolas atendem o Ensino Fundamental e está organizado em anos. Isto porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394/96, em seu artigo 23 estabelece que:

Art.23 – A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos de alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar. (LDB,1996)

Assim, as escolas utilizadas para esta pesquisa, por estarem ligadas publicamente pela Secretaria Municipal de Educação, são organizadas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e todas atendem no sistema de classes multisseriadas.

Classes multisseriadas é uma forma de organização do ensino nas escolas em que o professor trabalha na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente.

As classes multisseriadas, existem principalmente nas escolas do meio rural, visando diminuir a evasão escolar, ou em projetos específicos, baseados na metodologia da aceleração e no telecurso, buscando atrair crianças e adolescentes em situações de rua, analfabetas ou defasadas em seus estudos, para que possam aprender e a serem convencidas a continuar na vida escolar.

Este tipo de organização é considerado problemático por algumas pessoas, uma vez que seria difícil trabalhar concomitantemente com várias séries. Como o modelo de escola rural que tem predominado na história brasileira é constituído quase que me sua maioria de classes multisseriadas a cargo de professores leigos, acredita-se que a educação do campo esteja sempre relegada a segundo plano, limitando-se ao ensino das primeiras letras. Por outro

lado, as classes multisseriadas são consideradas uma estratégia para manter o aluno das áreas rurais na sala de aula.

E é assim, a realidade das escolas no Núcleo BR070. Das 09 (nove) escolas, 08 (oito) atendem com salas multisseriadas, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e 01 (uma) do 1º ao 5º anos e em outra sala do 6º ao 9º anos. Esta realidade é também justificada pelo número de alunos matriculados em cada ano, ou seja, apenas 10 (dez) ou 07 (sete) alunos em cada ano, não sendo assim possível contratar um professor para cada sala de aula.

As escolas, aqui, possuem uma sala de aula, com mesas, cadeiras, quadro negro, alguns livros didáticos, um banheiro e uma mini cozinha, utilizada para se fazer à merenda escolar, sendo esta organizada pelo próprio professor. Então, o professor é responsável pelo pedagógico e pela merenda das crianças, acumulando assim funções distintas, porém dependente uma da outra.

Com relação ao quadro docente e sua formação podemos identificar em um total de 12 professores, um quadro com os seguintes dados:

- 04 com formação em Pedagogia;
- 02 com formação em Letras;
- 01 com formação em Geografia ;
- 03 com formação em magistério
- 02 possuem a 8ª série do Ensino Fundamental, completa.

Percebe-se, assim, que existe um quadro razoável de docentes, não leigos, atuando na educação rural. É certo, porém, que nas escolas mais próximas da área urbana, os professores vão e vem todos os dias, utilizando o transporte escolar e não residem na comunidade, o que certamente dificulta o processo, e ainda não são efetivos, portanto podem ser trocados anualmente.

A Secretaria Municipal de Educação de Cáceres, é parceira do Instituto Ayrton Senna, através, dos seguintes programas:

- **Se Liga:** O programa Se Liga tem feito milhares de alunos voltarem a acreditar que são capazes de aprender. Ele alfabetiza crianças com distorção idade-série e provoca mudanças na educação formal. Isso porque introduz na rede escolar uma cultura de gestão eficaz, focada em resultados.

- **Acelera Brasil:** Assim como o programa Se Liga, o Programa Acelera Brasil introduz na rede educacional uma cultura de gestão focada em resultados, que combate os principais problemas do sistema de ensino, tais como os baixos níveis de aprendizagem, a repetência e a distorção idade-série. O programa está fazendo milhares de crianças freqüentarem a série correspondente à idade, gerando uma grande economia aos cofres públicos e dando aos alunos a oportunidade de experimentar o que é seu direito – aprender e passar de ano.

- **Circuito Campeão:** O Programa Circuito Campeão introduz políticas de alfabetização e de acompanhamento de desempenho nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental como objetivo de erradicar o analfabetismo e a repetência no sistema escolar. Ele aplica a metodologia do gerenciamento dos programas Se Liga e Acelera Brasil nas escolas, secretarias municipais e estaduais de ensino, garantindo o sucesso do aluno na trajetória escolar.

- **Gestão Nota 10** – O Gestão Nota 10 é um programa de melhoria da gestão pública de educação, cuja proposta, baseada, em indicadores e metas de sucesso sistematicamente acompanhadas durante o processo de aprendizagem, objetiva o desenvolvimento e fortalecimento de equipes tecnicamente competentes voltadas para o sucesso do aluno. Constituí-se em política educacional articuladora de uma rede integrada de escolas autônomas, gerenciadas por diretores tecnicamente competentes e capacitados a garantirem o alcance das metas de qualidade.

- **Rede Vencer:** Falta de eficiência na gestão, analfabetismo, distorção idade-série, reprovação, abandono. São vários os problemas que afetam a rede pública de ensino e desmotivam os alunos . Mas este quadro é reversível. A Rede Vencer reúne os Programas Se Liga, Acelera Brasil, Circuito Campeão e Gestão Nota 10, que são as quatro tecnologias sociais da área de educação formal desenvolvidas pelo Instituto Ayrton Senna, para superar esses problemas e melhorar a qualidade da aprendizagem de crianças e jovens.

Segundo dados da SMEC/Cáceres, estes programas vêm acontecendo com bastante seriedade na tentativa de diminuir o índice de defasagem no Ensino Fundamental.

Para a implementação desses programas a Secretaria Municipal de Educação de Cáceres conta com o apoio de diretores e coordenadores pedagógicos e claro, dos docentes que, sem eles e a sua boa vontade, a sua aplicabilidade para reverter dados tão tristes da realidade escolar seria impossível.

Todos estes programas implementados em parceria com cinco estados e municípios de 24 estados brasileiros, estão reunidos e articulados em uma área de educação formal, que busca responder ao desafio de transformar iniciativas emergenciais em ações preventivas para a melhoria da qualidade da aprendizagem e para ao desenvolvimento do potencial de crianças e jovens.

Contextualizado, então, a parceria entre a secretaria de Educação e o Instituto Ayrton Senna, podemos voltar ao objeto de estudo que é a formação de professores da escola rural e sua prática pedagógica. Este voltar acontece, por entendermos que a proposta do Projeto Ayrton Senna está diretamente relacionada a reverter dados que apontam para os índices de evasão repetência e dificuldades no processo de aprender, como leitura, escrita, interpretação, cálculos matemáticos, entre outros.

Temos uma certeza, a proposta em escolas com uma gestão participativa e integrada com toda a comunidade escolar está alcançando índices de sucesso, cada vez mais surpreendente. Isto também é observado em escolas da zona urbana.

Com relação à zona rural, temos percebido algumas dificuldades, principalmente com a aplicabilidade das questões avaliativas. Isto, certamente, se deve ao fato de que costumamos chamar de pré-requisito. Os alunos e alunas da zona rural, ainda sofrem com um currículo adaptado da zona urbana, e com professores despreparados, e o que é pior, sem nenhum compromisso com uma educação de qualidade aos seus alunos e alunas. Isto é uma realidade, não se pode negar.

Continuando nosso estudo, realizamos um mapeamento das escolas que compõem o Núcleo BR070, e fizemos a opção pelo trabalho com 03 (três) escolas especificamente:

- 1- **Escola Municipal da Pedreira:** que atende do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em sala multisseriada. A escola possui 01 (uma) sala de aula, 01 (um) banheiro e 01 (uma) pequena cozinha. São 23 crianças na sua maioria com dificuldade na leitura e na escrita. O espaço da escola é limpo, bem arejado, rodeado por um mangueiral, promovendo um ambiente tranquilo e de beleza natural. A professora é formada em Pedagogia, e além de ensinar, ela faz a merenda, e é responsável pela limpeza do ambiente. É visível o esforço da mesma, na realização de todas as atividades, até porque as crianças têm muita

dificuldade de aprender, não existe muita motivação. Às vezes, acredito eu, que elas perderam o estímulo.

2- **Escola Municipal Cristo lavrador** (Carrapatinho): atende do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em sala multisseriada, com 22 alunos matriculados. Possui a mesma estrutura física da escola anterior, onde o professor, licenciado em Geografia, é responsável pelo pedagógico, pela merenda, pela limpeza, ou seja, ele é o faz tudo nesta escola. Aqui as dificuldades também existem, porém percebemos um carinho e uma dedicação especial por parte do professor. O acesso a escola é muito difícil, estrada tortuosa, que em dias de chuva, quase que não se tem como chegar até lá.

3- **Escola Municipal Vera Lúcia Baldo**: a escola possui duas salas de aula, uma cuja professora é licenciada em Letras que atende 1º, 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental, e outra sala que atende o 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, sendo que esta professora está cursando o 3º semestre do curso de Pedagogia. Esta escola está localizada na sede de uma fazenda, possui energia elétrica e uma merendeira, ou seja, as professoras são responsáveis somente pelo pedagógico. As dificuldades observadas são quase que comuns, leitura e escrita, como se o processo de alfabetização não tivesse acontecido, ou melhor, ainda, não produziu nenhum crescimento no conseguir aprender.

Temos então 03 (três) escolas, onde estudamos com 04 (quatro) professores e 01 (um) diretor. Acompanhamos suas atividades em sala de aula, e no decorrer dos dias fomos estabelecendo um diálogo sobre a sua formação e sua prática docente, através de um roteiro de entrevistas (anexo). Análises estas mais detalhadas no próximo unidade.

4.2- Apresentação dos Resultados da Investigação

No processo investigatório, fizemos a opção pela pesquisa qualitativa, ao usarmos a observação da prática docente no seu fazer pedagógico, de entrevistas e ainda, pudemos participar de encontros pedagógicos com os professores (as) que atuam nas escolas do Núcleo BR070.

Nos encontros de formação falamos sobre currículo, avaliação, prática pedagógica, formação de professores, entre outras questões de grande interesse na educação.

Sobre formação, especificamente, refletimos acerca do que vem mudando nos dias em que vivemos. São os nossos alunos, as escolas, ou somos nós professores e professoras?

Arroyo (2004), nos oportuniza a seguinte reflexão:

Ao longo da história sempre que os educandos mudaram, a pedagogia e a docência foram tencionadas. Aí as tensões assumem um caráter mais radical: quando as imagens dos educandos se quebram, que acontecerá com nossas imagens docentes? Em realidade, continuamos às voltas com as mesmas indagações: os significados de nosso ofício estão mudando? Continuamos atrás de nossas identidades pessoais e coletivas. Com uma novidade: desta vez, vemos nossas identidades refletidas no espelho da infância, da adolescência e da juventude com que lidamos. São as imagens destes tempos da vida que estão se quebrando? Com elas quebram-se também as imagens da pedagogia e do magistério? Haveremos de construir outras imagens dos educandos para reencontrar nossas identidades. Este pode ser o desafio que neste momento nos incomoda? (ARROYO, 2004,p.10)

O que então, incomoda os docentes que atuam nas escolas rurais? Ou seja, o que pensam os professores sobre a escola, sobre a educação no campo, sobre a prática e formação docente?

Para estas análises, utilizaremos nomes de pedras preciosas para designar os entrevistados, até por entendermos que os professores e professoras, em geral, são verdadeiras jóias, eternas e fundamentais no processo de formação humana.

De acordo com as categorias de análise estabelecidas, podemos evidenciar que somos sabedores do real papel da escola, como nos relata a Professora Esmeralda:

“ A escola é um espaço de educar, e de ensinar para a vida, o conhecimento sistematizado. E ainda , deve proporcionar alegria, associada com a aprendizagem só dia-a-dia. Isto é educar.” (Professora Esmeralda)

E a preocupação ressurge na fala da Professora Turquesa:

“ A escola é fundamental na vida da comunidade, porém educar/ensinar hoje está muito difícil. São muitas as atribuições para a escola, e às vezes acho que o ensinar e o aprender está sendo deixado de lado.” (professora Turquesa)

São tantas as dificuldades no processo de aprender e ensinar, que às vezes se confunde escola/educação, tornando sinônimos um do outro. Isto porque, na concepção de pais em

geral, a responsabilidade do educar para a vida é também da escola, e a esta não cabe mais o papel de ensinar a ler e a escrever.

Por isso entendemos o desabafo da Professora Rubi:

“A escola no campo, não tem sido um espaço de alegria do saber, existem crianças que não tem nenhuma vontade de aprender, já foram muito judiadas na vida e na escola (no processo de alfabetização). Tem momentos, com relatos de pais e alunos, tão comoventes, de professores/professoras perversas no ensinar, que às vezes eu pergunto: o que a escola tem feito com essas crianças? Que educação temos feito? (Professora Rubi)

A realidade do campo, da escola do campo, propriamente dita, é rica em histórias de professores e professoras sem preparo algum para ensinar. A ausência de formação, na maioria das vezes está associada à dureza da vida, a impaciência, a revolta, e certamente a própria história de vida de cada um.

Aliado aos problemas de formação pessoal, aos quais não trataremos aqui, pelo mesmo não ser o foco do nosso estudo, estão as reflexões acerca da formação profissional. A esta formação consideramos as dificuldades no cotidiano, e conseqüentemente na prática pedagógica, no exercício do fazer docente.

Assim, de acordo com os entrevistados:

“O curso ajuda muito no trabalho diário, com informações teóricas que nos ajudam a refletir e conhecer novas formas de pensar. Porém na prática, estamos muito distante da realidade. Na faculdade discutimos somente questões com enfoque em salas de aula comuns, ou seja, turmas separadas por série ou ciclo, ou anos. Na zona rural, a realidade é com salas multisseriadas, e aí? O que fazer? (Professora Esmeralda)

E ainda desabafa:

(...) Outro dia, na faculdade, estudamos habilidades das crianças, dentro do desenvolvimento infantil, na psicologia, como aplicar este conhecimento com crianças em diferentes idades e graus de dificuldade, na mesma sala. Aí, é muito difícil. Às vezes, penso em desistir”.(Professora Esmeralda)

As salas multisseriadas, nas escolas rurais, realmente nos remetem a uma realidade que os cursos de graduação não fazem nenhum tipo de alusão. Assim:

“O professor, hoje, nas escolas rurais, enfrenta sérias dificuldades com a prática pedagógica, porque na sua formação inicial (os cursos de

magistério ou licenciatura) não fizeram nenhuma reflexão sobre as salas multisseriadas, então a prática está muito distante do vivido, do real. O que fazer para rever esta situação, cursos de formação continuada é uma opção, mas como?” (Professora Turqueza)

Acreditamos, que são muitos os problemas que os cursos de graduação, não estão dando conta, não somente do meio rural, mas sim de todo o processo que envolve o ensinar e o aprender.

A escola do meio rural e conseqüentemente, tudo o que a cerca, sempre foi tratada “como resíduo do sistema educacional brasileiro, e conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas últimas décadas”. (ARROYO,2004, p.10).

Os dados apresentados , através de pesquisa realizadas pelo Ministério da Educação nos dão conta de uma realidade desigual e discriminatória, com uma total ausência de políticas públicas envolvendo as problemáticas da educação, entre elas a preocupação com a formação, seja ela inicial ou continuada do professor (a) que atua na escola rural.

De acordo com Fernandes (2004):

(...) de modo geral os programas de formação de professores , incluindo os cursos de Magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar neste contexto, ou se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos ou abordagens pejorativas; e que, por extensão, praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo. (apud ARROYO:CALDART, p.37)

De acordo com esse pensamento, podemos afirmar que, os problemas da educação não estão, localizados apenas no meio urbano:

No meio rural, no campo a situação é mais grave, pois além de não considerar a realidade socioambiental onde a escola está inserida, esta foi tratada sistematicamente, pelo poder público, com políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais e, muitas vezes, ratificou o discurso da cidadania e, portanto, de uma vida digna reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos (MEC,2004)

Essa concepção é fortalecida na fala da professora Rubi, quando nos afirma que:

“As escolas trabalham de acordo com a proposta da Escola Campeã, do Instituto Ayrton Senna, proposta esta discutida com a Secretaria de Educação e outros professores, onde é realizado um Fluxo das Aulas para as turmas do 1º ao 5º ano – Com conteúdos e habilidades... Mas nem sempre consideramos a realidade sócio-cultural em que estão inseridos.” (Professora Rubi).

Esta afirmação, de certa forma, reforça a dificuldade em se trabalhar com as questões relacionadas ao campo. Nem sempre é possível planejar considerando tempos e espaços de ensinar e de aprender.

E as dificuldades aumentam, porque:

“(...) falta recursos didáticos e de certa forma, falta também apoio pedagógico. Eu não tenho nada, ou quase nada, como cartolinas, cola, revistas, trabalho sozinha e as minhas angústias são sempre solitárias, até porque não se pode pedir nada nem para os alunos. Estou sempre reaproveitando material, provocando até ausência de estímulo nas próprias crianças. Caímos às vezes, na rotina. Eu queria apoio das famílias, livros de histórias, material didático (não muito, apenas o necessário para colorir mais minhas aulas) e animar mais meus alunos.” (Professora Esmeralda) .

Na análise realizada, percebemos que as escolas são carentes em termos de material didático de apoio, como os citados anteriormente, até mesmo porque a Secretaria de Educação distribui a todos os alunos um kit escolar que contém: lápis, caderno, borrachas, lápis de cor, mochila e camisetas usadas como uniforme. Segundo os professores, apenas nos primeiros dias, as crianças usam bem o material, depois elas não os trazem mais a escola, isto porque:

“ os pais usam até os cadernos para fazer cigarro...”(Professora Rubi)

Mas, as escolas possuem merenda escolar adequada, transporte escolar e energia elétrica, o que minimiza a problemática, tendo em vista algumas realidades que funcionam sem nada do que citamos.

Estudos na área educacional mostram as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas. De um lado está a precariedade da estrutura física e, de outro, a falta de condições de trabalho dos docentes, o que certamente interfere no processo de ensinar e no de aprender. É certo afirmar então

“ a aprendizagem em salas multisseriadas é muito difícil pela diferença de idades, de anos de estudo e pela diferença do grau de dificuldade que os alunos apresentam. Nem sempre é possível atender bem a todos”. (Professora Turmalina).

A conjugação desses fatores contribui para o baixo desempenho dos alunos e a queda nos índices de permanência dos mesmos na escola, e provocando o fracasso e a evasão escolar.

A literatura tem mostrado a importância destacada do professor no processo de progressão e aprendizado dos alunos. Apesar desta constatação, no caso específico da zona rural, existem sobrecarga de trabalho, alta rotatividade, dificuldades de acesso a escola, nem todos moram na comunidade.

Este estudo, nos revelou ainda, que dos 12 profissionais que atuam *no Núcleo BR070, 9 apresentam curso superior, 02 com magistério e apenas 01 com formação inferior ao ensino médio, o que nos indica a existência de um bom número de docentes com formação superior e portanto habilitado para o exercício da docência, tendo em vista que os cursos são de licenciatura.*

Ainda assim é oportuno destacar que:

“ a graduação não está dando conta da formação prática – a experiência do dia-a-dia e a formação continuada são fundamentais...” e ainda, “a prática docente está muito distanciada da realidade da zona rural. É preciso rever esta situação” (Professor Diamante).

Os professores e professoras que participaram deste estudo, É preciso, rapidamente reforçar a preocupação com formação do professor que vai atuar na escola do campo. Se a formação inicial não consegue realizar este trabalho, por questões curriculares, acredito ser necessário um investimento na formação continuada, para que as deficiências sejam minimizadas ,e a prática repensada e avaliada.

Apresentaram uma preocupação muito grande com a sua apresentaram uma preocupação muito grande com a sua prática, isto porque:

“ dar aula para salas Mutlisseriadas exige muito, às vezes penso em desistir, por não conseguir que meus alunos aprendam e diminuam suas dificuldades na leitura , na escrita, na matemática...” (Professor Turmalina).

Esta preocupação está diretamente relacionada com a qualidade de ensino. Como é difícil ensinar para 03 ou 04 séries diferentes, e claro, interesses, habilidades e capacidades de aprenderem diferenciadas. Até porque, a sala de aula é um espaço potencializador do conhecimento. Segundo Carvalho (2005, p.227): “Pensar em qualidade de ensino no contexto da escola pública significa colocar-se à disposição da construção do projeto de educação popular na perspectiva da escola ciclada que visa ao desenvolvimento do ser humano enquanto sujeito histórico e social”.

E o mesmo autor complementa:

Significa comprometer-se e engajar-se no processo de formação teórica que possibilite a recuperação da prática docente e o domínio do conteúdo que ensina. Significa compreender que a atividade essencial da escola é desenvolver a capacidade de pensar, as habilidades e atitudes dos alunos, mediante a ação pedagógica que assegure a relação cognitiva do aluno com o conteúdo enquanto condição necessária para o aprender e construir. (CARVALHO,2005, p.227)

Nesse sentido, é preciso muita vontade e coragem para enfrentar a problemática e as dificuldades do dia-a-dia, e “criar condições na escola para instigar e desenvolver as habilidades do pensamento crítico, raciocínio e investigação”, mesmo que em salas multisseriadas.

Nessa realidade é preciso reaprender a ensinar, até porque:

O curso de licenciatura, não sei hoje, mas na minha época, há 10 anos atrás, nunca fez nenhuma alusão às salas multisseriadas, a faculdade é muita teoria e pouca prática, e aí então quando entramos no mercado de trabalho, levamos um choque com a realidade e suas múltiplas dificuldades. (Professora Rubi).

O reaprender a ensinar passa, sem dúvida nenhuma, pelo engajamento nas questões pedagógicas, em assumir o compromisso com a escola, com seus sujeitos e com a educação, propriamente dita.

Assumir compromisso com a escola é fazer desta um espaço de produção do conhecimento.

E como nos diz Alarcão (2001):

Uma escola do nosso tempo, com janela aberta para o presente e para o futuro, onde se viva a utopia mitigada que permite criar e recriar, sem

contudo perder a razoabilidade e estabilidade. Uma escola onde se realiza, com êxito, a interligação humana pessoal e social. E onde se gerem conhecimentos e relações, comprometermos e afetos.(p.12)

Quando nos voltamos à escola e a educação no campo, temos presente um desafio, porque “a escola no campo não tem sido um espaço de alegria do saber; existem crianças que não tem nenhuma vontade de aprender , talvez porque foram muito judiadas no processo de alfabetização”. E complementa, com muita emoção: “a escola, precisa e deve proporcionar para todos um pouco de alegria e esta pode ser associada a aprendizagem, a apropriação do conhecimento e de um mundo novo para todos . isto, para mim, é educar e ensinar para a vida”. (Professora Rubi).

A partir do compromisso com a prática social, é possível fazer da escola e do ensinar uma ação apaixonante, séria, engajada, com consciência, qualidade e fazer principalmente com que as pessoas se reconheçam sujeitos de direitos. Isto é promover equidade social, e escola de qualidade.

Neste sentido, comungamos com Arroyo (2004), quando ele declara que:

As reflexões que abarcam a complexidade dos problemas da Educação do Campo, não podem ser compreendidas sem se analisar a dificuldade maior, que é a de sobrevivência no espaço rural, na sociedade brasileira. É preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades, e que avança na produção e na produtividade centradas em uma vida mais digna para todos e respeitadora dos limites da natureza . (p.13)

O projeto pedagógico da escola do campo precisa estar ancorado em princípios que envolvam clareza política, competência técnica e valores humanistas, e certamente o professor ou professora deste modelo de escola e de qualquer escola, comprometido com a elaboração e ação de um currículo que contemple a relação dos sujeitos com o trabalho na terra.

Com base nos autores utilizados como referencial teórico neste estudo, podemos afirmar que os cursos de formação docente precisam urgentemente rever suas grades curriculares. Não exatamente, no sentido de dedicar um curso específico para a escola do campo, mas sim fazer uma referência a este modelo de escola, que possui características próprias e peculiares, tão diferentes do modelo de escola as quais estamos acostumados.

Este desejo, de abordagem a escola rural, é facilmente percebida na fala dos professores e professoras entrevistadas, que em todo o processo que desencadeou este estudo revelaram a angústia com a sua prática pedagógica nas atividades com as salas multisseriadas,

revelando em certos momentos o desespero em não saber lidar com as questões pedagógicas que envolvem o ensinar e aprender de turmas tão diferentes. Diferentes nas habilidades, diferentes na idade, diferentes nos anos de aprendizagem, e ao mesmo tempo tão parecidos no desejo de aprender a olhar e a conhecer o mundo do qual faz parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei neste estudo, contribuir e instigar a preocupação com as questões do campo. Especificamente com a educação e a formação docente.

A formação de professores tem sido uma preocupação constante, até porque procuro entender qual a razão de tantos problemas no processo de aprendizagem. Dificuldades com leitura e escrita, que promovem um processo de exclusão e marginalização social. Como, nós, professores e professoras, não temos conseguido pela nossa práxis, reverter o quadro de evasão e fracasso escolar.

Se na cidade, ao considerarmos a escola urbana, com um currículo inadequado, que mais expressa um ideal político, fictício, do que a realidade sócio-cultural dos alunos; o mesmo acontece no campo, e isto às vezes se agrava, com uma proposta pedagógica desvinculada da realidade camponesa.

Podemos aqui considerar, que os projetos desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna, são teoricamente bem estruturados, porém acreditamos ser necessário um estudo, que integre suas concepções e propostas pedagógicas, às realidades das comunidades camponesas. E isso, porque trabalhamos com diferenças, com classes multisseriadas, e com docentes, que nunca conviveram com esta realidade, tampouco foram qualificados para compreender e atuar neste espaço. Nesse sentido, é preciso um repensar nas propostas/ações para que o desempenho professor/aluno seja qualitativo e integrado.

A questão no campo, ainda depende muito do professor/professora, este por certo, é o grande responsável. O professor/professora é quem determina os saberes no campo, dele emana os valores culturais, éticos e morais. E ele é o elo de ligação mais forte entre o meio rural e o conhecimento sistematizado.

Isto porque, como nos explica Caldart (2000) “ a educação no campo, é aquela onde o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive”. E ainda complementa que a “educação no campo, é aquela que o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar, e com a sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.(p.26).

Com essa afirmação, pensamos que a educação e o sentido da escola do campo, requer olhares e atenções um pouco especiais.

É preciso concentrar na construção de políticas públicas que promovam a formação integral, quer seja, pessoal e pedagógica, e esta alicerçada em valores de compreensão,

solidariedade, cooperativismo, de atitude, sem esquecer de proporcionar conhecimento científico de qualidade. Aqui é importante destacar que faz-se necessário formar professores, é preciso trabalhar bem o profissional que vai assumir uma sala de aula, evidenciando antes de mais nada que lidamos com pessoas, com seres humanos, que precisam de formação científica, mas também de formação humana.

As entrevistas realizadas destacaram a importância dos cursos de formação de professores, no sentido de permitir um contato mais próximo com a prática pedagógica. Permitir, que os futuros professores/professoras conheçam a escola e como ela realmente funciona. Não só a escola urbana, mas a escola rural, a escola da periferia, com suas múltiplas diferenças e contextos. Conhecer as propostas pedagógicas, os ciclos, as diretrizes da educação básica, ou seja, tomar conhecimento de como esta tão importante instituição funciona.

Na pesquisa realizada, e ainda nas observações do cotidiano escolar, ficou perceptível a dificuldade para o exercício da docência em salas multisseriadas. Posso até afirmar, que na maioria das vezes, não é por não querer trabalhar, é por não saber como encaminhar atividades para diferentes séries e/ou ciclos do Ensino Fundamental.

Como nos alerta Libâneo (1998, p.43): “o exercício do trabalho docente requer, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização... porque sabem que as diferenças sociais, culturais, intelectuais, e de personalidade, são geradoras de diferenças na aprendizagem”.

E essas diferenças, quando levadas à realidade camponesa, são mais perceptíveis ainda. Até mesmo porque, a educação e o professor, isoladamente, pode não resolver os problemas do campo e da sociedade, mas é, com certeza um dos caminhos para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento sustentável. Este é um processo longo que exige perseverança, criatividade e ousadia.

E a escola do campo, através dos seus sujeitos precisa empenhar-se pelos interesses dos seus alunos, das suas famílias, como garantia a vida no campo.

Acredito ainda, que as escolas envolvidas neste estudo, estão avançando, lentamente, na construção de propostas pedagógicas voltadas aos interesses da escola no campo. E essa demanda tem sido possível, graças as ações públicas, implementadas a partir dos movimentos sociais, que vem otimizando a elaboração de propostas e programas de formação de educadores do e para o campo. E ainda, evidenciando a necessidade da formação inicial e continuada de educadores, coerente com a realidade e diversidades do campo, principalmente com relação à estrutura de classes multisseriadas, que é a realidade da área pesquisada.

A busca de alternativas para as escolas multisseriadas exige uma tomada de decisão em termos de políticas, que envolvem dentre outros fatores, a formação de professores para atuar nessa realidade, além de infra-estrutura física, que garanta educação eficiente e de qualidade.

Pensar a educação no campo hoje implica pensar a escola, seus valores, os conteúdos, educandos e educandas, suas especificidades, sua cultura, sua vida. Estamos apenas começando, e este começo está sendo muito, mas muito, significativo.

As escolas rurais pesquisadas, e os professores e professoras inseridas nas mesmas, nos oportunizaram conhecimentos relevantes, e que muito contribuíram para a busca de soluções. É evidente, considerar a importância da formação do professor/professora que atua na escola do campo, na perspectiva de contribuir para que os cursos de formação possam repensar a sua estrutura curricular. Este repensar, é importante no exercício da prática docente, e vai dar reflexos no processo de ensinar e aprender.

Não é possível, exercer a prática com eficiência e determinada competência técnica, se não sabemos fazê-lo. Ora, como trabalhar com classes multisseriadas, se nunca, sequer, fomos apresentados à mesma. Não se culpa o professor, nem as Instituições de Ensino Superior, quem então? Acredito que todos somos culpados. Somos sabedores dessa realidade, enquanto educadores e muito pouco, ou quase nada, fazemos. Mas é tempo.

Na verdade, temos que considerar, que nos últimos cinco anos, o tema começou a ser apontado, e as preocupações com as questões do campo tiveram início em todo o Brasil.

No município pesquisado, acompanhamos, as reuniões de formação pedagógica continuada oferecida a diretores/coordenadores e professor que atuam no campo, com o objetivo de despertar em todos, a necessidade de se pensar um currículo diferenciado para o campo. Mas este diferente deve ser coerente com a realidade de cada escola/comunidade.

Neste contexto, pensar a formação contínua, é pensar na prática pedagógica, é pensar na formação pessoal e profissional, na busca da reflexão sobre a própria ação docente, na sua auto-avaliação, na sua competência técnica, e pensar também em política salarial. Unindo todos os anseios e necessidades, de educadores, educandos, poder público podemos assim, garantir exercício docente de qualidade, com certeza de que o processo do ensinar/aprender certamente, se não totalmente positivo, mas com certeza eficiente e justo.

Cabe-nos neste momento, ressaltar a nossa preocupação com a formação docente, no que se refere a formação voltada a atender a demanda camponesa. Com olhares e saberes voltados a formação do homem que vive no campo, depende dele para sua sobrevivência, e ainda se preocupa com as relações e interações da sua comunidade e da sociedade como um

todo. Faz-se necessário, neste sentido promover educação inicial ou continuada com um currículo diferenciado que promova e concretize a diferença nos saberes e fazeres pedagógicos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALDRIGHI, S. M. Por uma educação no campo- nossas histórias- nossos desafios. Disponível em meio eletrônico no endereço www., acessado em 29/03/2006.
- ALVES, N. & GARCIA,R.L.(Orgs.). O sentido da escola. Rio de Janeiro:DP&A, 4ª edição, 2004.
- ALVES, N. Formação de professores – pensar e fazer. São Paulo: Cortez Editora, 2ª edição, Coleção Questões da nossa época, 1993.
- ANDRÈ, M. ...(et.all). Estado da arte da formação de professores no Brasil. Revista Educação e Sociedade, ano XX, nº 68, Dez/99.
- ANDRÈ, M. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil –1990-1998 – ensinar e aprender- ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª edição, 2001.
- _____. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.
- ARANHA,M.L.A. História da Educação. São Paulo: Editora Moderna, 2ª edição,1996.
- ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.: MOLINA, M.C. (orgs.) Por uma educação do campo. Petrópolis-Rj.: Vozes, 2004.
- ARROYO, M.G. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis-Rj.: Vozes, 2004.
- BAPTISTA, F. M.C. Educação rural: das experiências à política pública. Ed. Abaré, 2003.
- BICUDO, M. A. SILVA JÚNIOR, C.A. (Orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Editora Unesp, 1996, (seminários e debates).
- BOGDAN, R. C., BIKLEN,S.K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal : Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação) .
- BRANDÃO, C. R. O que é educação. São Paulo: Editora Brasiliense, 33ª edição, Coleção Primeiros Passos, 1995.
- BOGDAR, RC; BIKLEN, S. K. – Investigação qualitativa em Educação. Porto Editora, Ltda, 1994.
- BRASIL – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Ministério da Educação – Brasil.
- BUFFA,E. . Educação e cidadania, São Paulo: Cortez Editora, 11ª edição,2003.

CALDART, R.S. Pedagogia do movimento sem terra. Petrópolis-Rj.: Vozes, 2ª edição, 2000.
 CARVALHO, Ademar de Lima-Os caminhos perversos da Educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá; EdUFMT, 2005.

COSTA, M.V. (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

CUNHA, M.I. O bom professor e sua prática. Campinas: Papyrus Editora, 16ª ed., 1989.

DELORS: J. et all. Educação ; um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DEMO, P. A nova LDB ; ranços e avanços. Campinas-SP.: Papyrus, 9ª ed., 1997.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. Brasília: Câmara da Educação Básica, 2001.

ESTEBAN. M.T. , ZACCUR, E. (Orgs.). Professora – pesquisadora : uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FAZENDA, I.C.A. (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas : Papyrus, 1995.

_____. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez Editora, 7ª edição, 2001.

FERREIRA, M.E.C.; GUIMARÃES, M. Educação inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 6ª edição, 1992.
 _____. Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e terra, 1996.

_____. Educação e atualidade brasileira. São Paulo: Cortez Editora, Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GARCIA, R.L. (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

GENTIL, P. (org.) Pedagogia da Exclusão. Rio de Janeiro: Vozes, 9ª ed. 2001.

GIROUX, H.A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HARGREAVES, A. *Política emocional no fracasso e no êxito escolar*. In: MARCHESI, A.; GIL, C.H e col. Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre : Artmed, 2004.
 IMBERT, F. Para uma práxis pedagógica. Brasília : Plano Editora, 2003.

KOLLING, E.J.,NÉRY, I.,MOLINA, M.C. (Orgs.). Por uma educação básica no campo. Brasília: Editora UNB , 1999.

LIMA, S.M. Aprender para ensinar , ensinar para aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos já professores. São Carlos: UFSCAR, Tese de doutorado, 2003.

LUCCHESI,M.A.S. _____ in: QUELUZ, A : ALONSO,M.(orgs.) Teoria e prática. São Paulo: Pioneira :Thomson Learning, 2003.

MACHADO, I.F. A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral. Campinas:UNICAMP, Tese de doutorado, 2003.

MARTINS, J.S. Educação rural e o desenraizamento do educador. Disponível na internet no site www.espacoacademico.com.br , acessado em 15/06/2005.

MEC. Diretrizes Curriculares para a Educação Básica no Campo, Brasília-DF, 1998.

MIZUKAMI, M.G.N., REALI, A.M. de M. R. Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

NÓVOA, A.(Org.). Profissão Professor. Porto/Lisboa: Editora Porto, 1995.

PERDIGÃO, A.L.R. Concepções pessoais de futuros professores sobre o processo de aprendizagem e de ensino in: MIZUKAMI, M.G.N., REALI, A.M. de M. R. Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

PÉREZ, Gómez (in Sacristã e Perez Gómez), Compreender e Tranformar o Ensino, Porto Alegre: Artmed, 1998.

PEREIRA, J.E.P. (et all.) Práticas educativas e a construção do currículo.: a elaboração da proposta curricular como processo de formação docente. Revista de Educação de Jovens e Adultos, nº 11. abr/2001.

QUELUZ, A.G., ALONSO, M. O trabalho docente: teoria e prática. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2003.

ROSA,D.E.G., SOUZA, V. C. (Orgs.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusive e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SACRISTÁN,J.G. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 4ª ed.,1998

SANTOS FILHO, J.C. Pesquisa educacional: quantidade e qualidade. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SCHIMIDT, L.M. _____. In: QUELUZ, A.G., ALONSO, M. O trabalho docente : teoria e prática. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2003.

TARDIFF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VASQUEZ, A.S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª ed., 2004.

VEIGA, I.P.A. A prática pedagógica do professor de Didática. Campinas: Papirus Editora, 3ª edição, 1994.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed , 1998.

Anexo 1

Roteiro da Entrevista

- 1-Quem são os professores que atuam na escola?
- 2-Qual a sua formação?
- 3-Quanto tempo você atua no Magistério?
- 4-Qual o seu entendimento sobre escola e prática pedagógica?
- 5-Para você, qual a importância da formação de professores?
- 6-Como é a educação rural hoje para você?
- 7-O professor que atua na escola rural, tem hoje que dificuldades no exercício da sua prática pedagógica?
- 8- Como é na prática o seu cotidiano?
- 9 – Que relação tem a formação do professor e o processo de ensino e aprendizagem?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)