

EDUCAÇÃO POPULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA/NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Vanessa Gonçalves Dias¹
Andréa Wahlbrink Padilha da Silva²

RESUMO

O presente artigo integra o Projeto do Observatório da Educação do Campo Modalidade em Rede, apoiado pela CAPES/INEP, e pretende apresentar a análise de parte dos dados da pesquisa-ação, a qual foi desenvolvida junto há duas escolas da rede pública municipal, ambas situadas na zona rural do município de Pelotas/RS. O trabalho possui como foco central de discussão os processos de alfabetização e letramento na formação de professores alfabetizadores da educação do campo. Considera-se, ao final, que a contribuição desta pesquisa está no processo de re-colocar os professores como protagonistas de seu *fazer pedagógico*, com isso, ampliando as suas condições de análise do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. E, ainda, nesse movimento, compreendeu-se a importância da aproximação da comunidade para discutir suas situações-limite no espaço escolar.

Palavras-chave: Pesquisa-ação. Alfabetização e Letramento. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo contribuir para o debate hoje instaurado sobre a formação de professores alfabetizadores de uma das pesquisas que foi desenvolvido junto a duas escolas públicas de ensino fundamental, situadas na região Sul do Rio Grande do Sul. Esse processo de investigação esteve vinculado ao Projeto Observatório da Educação do Campo³, no núcleo do Rio Grande do Sul, no qual foi desenvolvido durante os anos de 2011 a 2014.

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. vanygd@yahoo.com.br

2 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. andreawahlbrink@hotmail.com

3 Projeto de pesquisa do Observatório da Educação do Campo – OBEDC. Intitulado: Realidade das escolas do campo na região sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores - modalidade em rede –RS/SC/PR. Foi realizado na Faculdade de Educação/FAE, da Universidade Federal de Pelotas/UFPel no período de 2011 a 2014.

O foco central de estudo no desenvolvimento deste subprojeto foram os processos de alfabetização e letramento na formação de professores da educação do campo. A metodologia utilizada foi a 'pesquisa ação', fundamentada em Thiollent (1986), Brandão (1982) e Mello (2005), tendo como principais referências teóricas: Calazans (1993), Caldart (2012), Freire (1979-1980-2001), Tfofi (1995), Soares (2003-2010).

No ano 2011, em discussão com o grupo de professores das duas escolas, levantamos uma série de problemáticas que, segundo a compreensão dos mesmos, contribuía para o baixo índice de aproveitamento dos educandos, dentre as problemáticas elencadas, as escolas destacaram as *dificuldades na alfabetização e letramento dos estudantes*. A partir desta compreensão, o trabalho junto às escolas previu, desde o nascimento de sua problemática, o envolvimento dos sujeitos pesquisados, bem como suas constantes participações enquanto sujeitos e autores de construções coletivas.

A pesquisa exploratória fomentou a criação e o desenvolvimento, por parte dos envolvidos diretamente com o Observatório de Educação do Campo, três subprojetos de pesquisa em cada escola participante⁴. No entanto, neste artigo, iremos aprofundar apenas os seguintes subprojetos: *Dificuldades de aprendizagem na alfabetização e letramento* e *A formação de professores alfabetizadores*. Ambos os projetos buscaram compreender quais as principais dificuldades no processo de letramento e alfabetização dos estudantes, a partir da concepção dos próprios professores e de suas trajetórias docentes.

Desse modo, nosso horizonte de pesquisa se desenvolve no panorama do campo, tendo em sua especificidade a atividade pesqueira e a agricultura familiar, representada no município de Pelotas pela Colônia Z3 e pela Colônia Triunfo, ambas situadas na zona rural. A pesca artesanal é historicamente reconhecida como uma das mais antigas profissões exercidas pela humanidade, ao longo de milhares de anos esta atividade vem passando de geração em geração. A localização da colônia é considerada zona rural de Pelotas, território que inclui a comunidade tradicional de pesca e terras que se

4 Ainda, foram desenvolvidos nas escolas os seguintes subprojetos: 'Relação Escola e Comunidade: qualificação do letramento na/da comunidade escolar', 'Violência na escola e comunidade: relação com a evasão e reprovação escolar'; 'Historicidade da escola a potencialidade do encontro entre Pomeranos e Quilombolas como sujeitos atuantes da comunidade escolar', 'Desafios e possibilidades no processo de formação dos sujeitos na escola do/no campo'.

destinam as atividades agrícolas (pecuária lavoura e principalmente arroz). Já, a Colônia Triunfo, considerada a localidade mais longe e de difícil acesso do centro da cidade, caracteriza-se especialmente por uma dualidade de etnias, descendentes de Pomeranos e Quilombolas. A atividade econômica da comunidade é de aproximadamente 95% submetida à monocultura do fumo, e apenas 5% das famílias se dedicam a agricultura familiar, sendo: leiteira, aviária e hortifrúti. É neste contexto social que estão localizadas as Escolas Municipais de Ensino Fundamental deste estudo.

Uma das escolas, que se localiza na Colônia Z3, atualmente com 82 anos, tem atuação nos períodos matutinos, vespertino e noturno, oferecendo à comunidade o Ensino Fundamental completo, e a Educação de Jovens e Adultos. No cotidiano da escola localizada na Colônia Triunfo, a escola oferta ensino da pré-escola ao 9º ano e também, em 2011, passou a ofertar uma turma do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA, caracterizado, exclusivamente, pelo acesso de Quilombolas.

Como forma de apresentação do processo investigativo desse trabalho, optou-se por desenvolver a seguinte forma de exposição: Do ruralismo pedagógico ao Projeto de Educação do Campo; A importância da pesquisa-ação no processo da formação de professores alfabetizadores do/no campo; A experiência de pesquisa-ação nas escolas; e, por fim, as considerações finais. Estes itens nos ajudam a explicitar mais claramente os caminhos teóricos metodológicos desenvolvidos junto ao grupo de professores, estudantes no processo de pesquisa.

DO RURALISMO PEDAGÓGICO AO PROJETO DE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

A educação nos espaços rurais do país foi constituída historicamente como um espaço de formação do sistema escolar estatal, definido a partir de um projeto de desenvolvimento econômico, e a qualificação da mão de obra da classe trabalhadora do campo para atender as demandas da expansão do capitalismo, principalmente no processo de industrialização do país.

Assim, a classe trabalhadora do campo encontra-se refém de uma escolarização de massa e em prol do desenvolvimento da riqueza limitada às classes dominantes. O que se verifica neste histórico é

uma consequência de significativas mudanças no mundo agrário, em benefício do desenvolvimento industrial brasileiro e o avanço do sistema capitalista de produção no campo e nas cidades. O que resultaria não somente no processo migratório do campo para a cidade, em busca de melhores condições de vida, provocando um grande êxodo rural, mas, também, a necessidade de qualificação da mão de obra para atender às demandas da industrialização e modernização urbana e, conseqüentemente, rural.

Nessa perspectiva, a escolarização no campo responderia às questões relevantes para esse avanço: como reverter o quadro de analfabetismo, fixar o homem no campo, por meio de uma escola voltada para o trabalho, que *ruralizasse o homem rural*, para evitar a ocorrência do êxodo rural, atendendo as exigências de qualificação da força de trabalho e adequar à classe trabalhadora do campo a ordem capitalista de produção industrial. Logo a origem da escola rural é pensada sob a ótica do grupo de pioneiros do *ruralismo pedagógico*, (CALAZANS, 1993, p. 23).

Por outro lado, a busca pela escola pública pelas classes populares, são frutos da luta popular organizada, diretamente ou indiretamente, relacionada à construção de um projeto popular para a nação, no propósito de um projeto educativo e transformador na direção da valorização da educação dessa população.

A Educação do Campo forja-se, como uma demanda coletiva dos movimentos sociais frente à ausência de condições materiais mínimas de sobrevivência e, também, como possibilidade de potencializar o acúmulo da proposta educativa que vinha se formando no âmbito dos movimentos sociais do campo, mais especificamente, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

Esse processo apresenta como centralidade a transformação social, ou seja, na qual os trabalhadores do campo se vinculam, organicamente, aos processos de transformação da realidade objetiva, na construção de uma nova ordem, assumindo, assim, em seus processos pedagógicos o caráter político da educação do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Assim, o *trabalho enquanto princípio educativo*⁵, torna-se o ponto central

5 De acordo com Ciavatta e Frigotto (2012), a compreensão do sentido dado ao trabalho como princípio educativo dentro da visão da formação humana integral de Marx e outros pensadores é fundamental para os movimentos sociais do campo e da cidade e para todos aqueles que lutam pela superação da exploração humana. O trabalho como princípio educativo ganha nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma

desses processos, o qual se materializa na construção de método e metodologias que vão ao encontro das necessidades reais dos sujeitos do campo e que afirmam o compromisso com a consciência de classe de educadores e de educandos das escolas nos espaços rurais.

Compreendendo esse caráter político da educação e, ao mesmo tempo, a necessidade do acesso ao conhecimento, principalmente para as crianças dos assentamentos e acampamentos, a educação se torna pauta na agenda do MST, ampliando a luta por terra e educação. Caldart (2012) apresenta as primeiras iniciativas para a construção de um debate sobre as alternativas para as crianças acampadas em Encruzilhada do Sul/RS, em 1981, em um processo de luta ao direito à educação nos espaços de reforma agrária.

A Construção da Educação do Campo é uma caminhada longa que exigiu intensos espaços de debates e de articulações com diferentes instituições e organizações da sociedade civil. Mas é em 2002 que ela definitivamente ganha espaço e sua merecida visibilidade pelo poder público. Neste ano é construída as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo*, a qual assegura a construção de políticas públicas específicas sobre as pautas históricas dos movimentos sociais do campo, entrando assim para a agenda das ações do Ministério da Educação. Logo após foram construídas secretarias e departamentos específicos que tem enquanto pauta a educação dos povos do campo.

Todos estes avanços são extremamente significativos na busca pela qualidade e acesso a educação nos espaços rurais de nosso país, e demonstrar a importância do protagonismo da luta organizada dos movimentos sociais do campo na construção da educação do seu povo. Porém neste momento histórico o que evidenciamos, é de que por mais que hoje tenhamos já a concretização de três anos das Diretrizes da Educação do Campo e com ela o advento de políticas públicas específicas para estas escolas; o que encontramos no interior destas escolas é um diagnóstico ainda de muitas ausências, tanto de *infraestrutura* como de *formação* voltada para a construção deste projeto de educação diferenciado para as classes populares do campo, que historicamente além de terem sido abandonadas pelo poder público, correspondiam ainda a uma educação voltada para

dupla direção. O trabalho no sentido ontológico é práxis humana e, então, é a forma pela qual o homem produz a sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, nesta relação produzem também a sua humanidade e o conhecimento. (CIAVATTA; FRIGOTTO, p. 151, 2012).

as cidades em toda a sua organização do trabalho pedagógico.

É a partir destas questões, que se torna importante o aprofundamento de pesquisas no contexto da realidade camponesa, que contribuam com o protagonismo das escolas, bem como a possibilidade de avanços a partir dos limites vivenciados pelos professores, estudantes e comunidade escolar.

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA-AÇÃO NO PROCESSO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO/NO CAMPO

Na trajetória da educação brasileira, as políticas para a formação dos professores buscam conciliar perspectivas pedagógicas com os interesses econômicos, tendo como cenário mais amplo as determinações dos organismos internacionais subordinando as diretrizes educativas às orientações políticas neoliberais. Nesse viés a maioria dos professores aprendeu e vem aprendendo em grande parte dos cursos de formação inicial a reproduzir os princípios, objetivos, conteúdos e métodos desarticulados das reais condições objetivas da escola pública.

Percebemos pelos relatos iniciais dos professores⁶ que os cursos e seminários voltados para formação de professores tem sido orientadas para as discussões generalistas que se aproximam do contexto urbano na formação de professores, deixando à margem o debate sobre o território agrário. Nesse contexto, observa-se, por exemplo, que as especificidades intrínsecas à educação do campo, são ignoradas de grande parte dos currículos das escolas da zona rural. Assim no que se refere à educação, o meio rural, de acordo com Vendramini e Machado (2013):

a educação rural ainda concentra a maior taxa de analfabetismo de pessoas com mais de 15 anos (25,8%), a maior taxa de distorção idade-série, até a quarta

6 Foram realizadas vinte entrevistas semiestruturadas, doze com professoras alfabetizadoras e oito com professores do currículo fundamental. Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dão fruto a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal é colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152), além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

série são 41,4%, de quinta a oitava série são 56% e no ensino médio são 59,1%. Avalia-se que o problema está na histórica ausência de políticas públicas para o campo ou em políticas, especialmente as educacionais/escolares, que se suportam sobre modelos urbanos. (VENDRAMINI; MACHADO, p.5, 2013)

Diante desta realidade, o papel docente na educação do campo exige do profissional uma concepção não isolada e unilateral das diferenças entre o campo e cidade, bem como a construção de métodos diferenciados em consonância com as diversidades que constituem essa especificidade. É neste contexto de possibilidades da ampliação da visão social de mundo de estudantes e professores, que evidenciamos a importância de debater as perspectivas que cercam o conceito e o desdobramento prático do letramento no cotidiano das escolas públicas do campo.

Logo o debate sobre a utilização do letramento surgiu no contexto brasileiro a partir dos anos 1980, com forte influência de organizações internacionais, como, o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), representando o desenvolvimento do projeto neoliberal para a educação. Com isso, as políticas educacionais, articuladas às políticas públicas mais amplas, cumprem o papel de buscar alternativas e de qualificar o ensino da leitura e da escrita nos países chamados de 'terceiro mundo', os quais representam os maiores índices de analfabetos e analfabetos funcionais. No entanto, o referido termo, a partir de então, começa a ser motivo de grandes discussões por pesquisadores da área e por educadores, que aos poucos vão incorporando o fenômeno do letramento no cotidiano das escolas públicas do país, aproximando o letramento as práticas de alfabetização em sala de aula.

Segundo Ttoni (1995, p.9), ambos os termos são mal compreendidos, pois ao passo que a alfabetização "refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagens", o letramento, "focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita". Em termos mais amplos, Ttoni (1995) afirma que em uma sociedade moderna, marcada pelo avanço científico e tecnológico

e pela presença da escrita em todo o contexto social do indivíduo, é impossível afirmar que existem pessoas iletradas. Ademais, Magda Soares (2003), importante pesquisadora da temática, apresenta que ao decorrer do processo de qualificação do ensino da leitura e da escrita há a necessidade de aprofundar, reconhecer e nomear práticas de leitura e de escrita que vão além da mera codificação e decodificação do código escrito. Para suprir tal demanda surge o fenômeno do letramento.

Contudo, fica evidente a forma como o letramento é incorporado na dinâmica da educação, principalmente da escola pública, pois esta acontece em processos totalmente diferenciados para os países 'desenvolvidos' e 'subdesenvolvidos'. SOARES (2003, p. 03), ao diferenciar a forma como o letramento foi apropriado nos diferentes espaços do mundo, apresenta que, "no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem". Em países como Estados Unidos, França, etc. esta diferenciação é o resultado de como foi compreendido o conceito de letramento, e, posteriormente, como ele foi desenvolvido nas escolas.

No Brasil, o letramento foi diretamente associado ao conceito de alfabetização como possibilidade de elevar a capacidade de apropriação do código escrito. Já para os países de *primeiro mundo*, o termo letramento torna-se instrumento capaz de potencializar a utilização do código escrito, a fim de qualificar a educação para as atuais exigências do mundo do trabalho. Neste caso, o letramento corresponde a todo processo de formação escolar, e não somente ao processo de alfabetização.

Acredita-se, portanto, que este entendimento de letramento fortemente ligado a alfabetização possa ter ocorrido devido às dificuldades de compreensão por parte dos educadores, ocasionando, por vezes, a desvalorização da alfabetização. É importante ressaltar que a apropriação do termo letramento é uma prática quase que exclusiva das escolas públicas, as quais são frequentadas, principalmente, por filhos dos trabalhadores.

Freire (1980), apesar de não ter discutido a respeito do letramento, aponta ao longo de suas obras a importância da construção da alfabetização aliada à leitura do mundo de forma consciente e libertadora. Segundo uma perspectiva freireana, toda prática de alfabetização é uma prática conscientizadora,

que permite ao sujeito, por meio da leitura do mundo e da palavra, ir paulatinamente transformando sua consciência ingênua em consciência crítica. Paulo Freire aplica o conceito de conscientização como elemento indissolúvel do processo de aprendizagem.

A conscientização surge em perspectiva crítica quando comparada a tomada de consciência do homem. O homem, inicialmente, ocupa uma posição ingênua diante da realidade observada, e, então, ao adotar uma posição crítica, chega à conscientização. Esta, por sua vez, desmascara a essência fenomênica do objeto, trazendo ao homem a possibilidade de apreender e analisar de fato a realidade apresentada a ele. Quanto mais conscientização houver, mais nos aproximamos da realidade. (FREIRE, 1979. p. 82.)

Assim, alfabetizar letrando, segundo Soares (2010), é possível, mas, para que isso aconteça, é preciso que o professor permita ao estudante vivenciar práticas sociais reais de leitura e escrita, para não restringir-se apenas ao domínio do código. Além de garantir ao estudante um maior tempo de escolarização, tendo em vista a ampliação de suas possibilidades de aprender no âmbito de uma cultura letrada. O que acabamos de escrever indica a necessidade de termos uma formação de professores que esteja ligada a realidade, e que exerçam o papel de mediadores entre a leitura sociocultural ampla e a particularidade dos contextos dos estudantes.

Nesse processo, a pesquisa-ação, junto aos processos educativos, tem um papel fundamental para a re-elaboração de estratégias adequadas para transformar as condições objetivas de reprodução social, como também, para a mudança radical no que diz respeito à consciência dos sujeitos do campo e da cidade. Para Mello (2005), a pesquisa não é simplesmente uma coleta de dados do campo pesquisado para mudar a realidade de um grupo social. A pesquisa-ação é uma proposta de ruptura, a qual tem como objetivo re-significar a prática social, avançando para que o sujeito e a sociedade possam se reconstruir, modificar e alterar e transformar suas condições de vida e de aprendizagem. Assim, este tipo de pesquisa vai ao alcance de conhecer e agir principalmente nas necessidades básicas das classes populares.

Conforme enfatiza Brandão, a pesquisa-ação pode ser

um conhecimento que, saído das praticas políticas que torna possível e proveitoso o compromisso de grupos populares como grupos de cientistas sociais, por exemplo, seja um instrumento a mais de reforço do poder do povo. Poder que se arma de participação do intelectual, (o cientista, o professor, o estudante, o agente da pastoral, do trabalhador social e de outros profissionais militantes) comprometidos de algum modo com a causa popular. (BRANDÃO, 1982.p.10).

Esta concepção e opção de pesquisa no espaço escolar nega a visão tradicional e tecnicista baseada numa concepção conservadora de cultura (fixa, estável, herdada) e conhecimento (como informação já processada), a ser repassado pela escola e pelos professores na forma de conteúdos. Nesta visão tradicional, os conteúdos são apresentados como neutros e inquestionáveis, e são transmitidos disciplinarmente na lógica da educação bancária. Nesse sentido, a perspectiva da pesquisa-ação, de acordo com Mello,

traz consigo a possibilidade educativo/pedagógica para a própria formação dos educadores, na medida em que contribui para a reconstrução de nossa identidade como trabalhadores em educação. Assim, coletivamente vamos redescobrir o prazer da pesquisa, incorporando praticas de reflexão critica, de curiosidade investigativa incorporando procedimentos e não apenas técnicas para qualificar a atuação no espaço escolar. (MELLO, 2000, p. 15)

Neste processo dialético, o processo do conhecimento tem como ponto de partida a prática social enquanto a base da teoria, que, por sua vez, deve servir para transformar a realidade. Como toda prática é essencialmente contraditória, nos processos de pesquisa é a reflexão do cotidiano que permite descobrir essas contradições e orientar novos *fazeres*. Assim, esse processo permite ir conhecendo as contradições e orientar novas práticas de adquirir capacidade de teorizar, de interpretar a realidade, hierarquizando as contradições e nos apropriando dos conhecimentos teóricos.

Assim, a pesquisa-ação ao mesmo tempo em que realiza um trabalho científico, é humanizadora, pois, busca em seus

meandros forjar outra sociabilidade protagonizada por sujeitos coletivos e individuais, visando o desenvolvimento das mais variadas potencialidades do ser humano. Nesse sentido, a escola que se coloca enquanto *espaço de resistência* tem como compromisso incentivar o *conhecimento crítico*, mostrar para seus educandos que o conhecimento real é aquele que constrói entendimentos sólidos para o desvelamento das questões que impedem a mudança. Deste modo, é no processo entre o *novo* e o *velho* nas tensões dialéticas, que se vai construindo e (re) construindo a concepção de formação de professores.

MERGULHANDO NO COTIDIANO DAS PRÁTICAS ESCOLARES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Os projetos desenvolvidos na formação de professores tiveram como objetivo central o levantamento de análises e hipóteses formuladas pelos próprios professores da escola sobre o baixo rendimento dos seus estudantes. Procurou-se que tais proposições de pesquisa partissem da realidade empírica dos professores e dos estudantes das escolas, bem como os problemas que envolvem o cotidiano da organização do trabalho pedagógico. Uma das *situações – limite*⁷ foi à grande quantidade de alunos com dificuldades de aprendizagem, principalmente no que tange a leitura e a escrita.

Tal situação gerou um grau significativo de repetência e multirrepetência nos últimos anos, as quais atribuídas ao processo de alfabetização. Desta maneira, os projetos desenvolvidos nas escolas tiveram como propósito, segundo a investigação-ação, construir coletivamente ações pedagógicas, a partir da formação de grupos de estudos para discussão e reflexão sobre a prática pedagógica dos professores, bem como a troca de experiências. Durante esses momentos também foi possível desenvolver, junto aos professores dos anos iniciais, estratégias de trabalho coletivo, a fim de ampliar os conhecimentos e qualificar as práticas sobre alfabetização e letramento.

7 Segundo Vasconcelos (2006, p. 179) as situações-limites para Freire são as “barreiras que o ser humano encontra em sua caminhada, diante das quais pode assumir várias atitudes, como se submeter a elas ou, então, vê-las como obstáculos que devem ser vencidos”. Para enfrentar as situações-limites são necessários os chamados “atos-limites”, termo usado por Paulo Freire para designar as atitudes assumidas a fim de se romper com as situações-limites. Estes atos-limites são necessários para que se possa atingir o “inédito viável”, ou seja, algo novo, tantas vezes sonhado e que, através da práxis, pode se tornar realidade.

Na escola localizada na Colônia Z3, foram observadas e acompanhadas três turmas de primeiro e quinto anos, compostas por estudantes entre sete e doze anos de idade, durante o período de seis meses nos anos de 2012/2014. A grande maioria dos estudantes investigados é residente da Colônia, porém, três destes residem em uma granja, Granja Galateia. A granja se diferencia, pois, os alunos são filhos de trabalhadores da plantação de arroz, enquanto os demais são filhos de pescadores artesanais, com suas especificidades de crenças, valores e costumes oriundos de sua origem pesqueira.

Na escola localizada na Colônia Triunfo, o processo de pesquisa deu-se na turma de terceiro ano, devido ser o espaço de maior ocorrência de alunos multirrepetentes da escola. Os sujeitos da pesquisa foram cinco estudantes, todos com idade entre dez e doze anos. No decorrer da pesquisa foram realizadas entrevistas com as professoras e com os responsáveis dos estudantes, e avaliações diagnósticas com os estudantes, no começo de 2012 e de 2014. As avaliações diagnósticas tiveram o intuito de levantar questões referentes ao processo em que os alunos encontravam-se na aquisição da leitura e da escrita e quais os limites no processo de aprendizagem.

Utilizou-se os mesmos eixos de análise das observações para ambas as escolas, tais como: conhecer os materiais didáticos utilizados pelos professores; observar a organização e a postura do professor e do estudante na sala de aula; analisar a relação professor-estudante; e, por fim, o desempenho dos estudantes. As entrevistas tiveram como eixos de análise: a formação do professor; as dificuldades encontradas no cotidiano pedagógico; sua representação sobre o processo de ensino-aprendizagem; e suas trajetórias docentes, com base em suas histórias de vida.

Em relação aos professores pesquisados, de ambas as escolas, ressaltamos que a totalidade das profissionais alfabetizadoras entrevistadas é do sexo feminino com idade entre 26 – 52 anos e constatamos que grande parte possui ensino superior (graduação), como podemos visualizar no gráfico 1.

Este gráfico revela-se significativo para mostrar que as dificuldades encontradas pelas professoras, no trabalho com a alfabetização e letramento, não estão totalmente relacionadas à falta de formação. No entanto, a proposta curricular dos cursos pode não atender as necessidades de formação das mesmas, no que

Gráfico 01: Coleta de dados realizada a partir da pesquisa-ação desenvolvida nas escolas investigadas.



Fonte: Elaborado pelas autoras

diz respeito às discussões acerca da alfabetização e letramento na educação do campo. Outro dado interessante para esse estudo é o de que nos últimos três anos, anteriores ao Projeto do Observatório da Educação, somente 2% das professoras haviam realizado cursos voltados para a temática da alfabetização, e nenhuma delas afirmou ter participado de formação específica sobre a educação do campo.

Ainda, em relação à formação das professoras entrevistadas, objetivou-se saber se elas possuem cursos de pós-graduação, no que verificamos no gráfico acima que uma grande porcentagem tem concluído os estudos na pós-graduação, na forma de especialização, mas outro fato que faz pensar sobre a formação dos professores e o de que apenas três professoras têm mestrado na área da educação.

Em relação ao nível de proximidade do grupo docente com a comunidade, de modo geral, constatou-se que ainda era muito incipiente. A metade do número de professoras trabalhava 40 horas na escola, destas, 60% atuam a mais de 10 anos na escola. Parte das professoras alfabetizadoras morava na cidade, e o restante residia na zona rural. No entanto, algumas professoras relataram que mesmo morando na mesma localidade que os estudantes, por vezes, se sentiam *como estrangeiras* na comunidade, pela dificuldade

de articulação do conhecimento dos costumes, cultura e organização comunitária com as disciplinas e conteúdos ministrados na escola.

Em um de nossos encontros, foi enfática a fala de uma professora:

faz cinco anos que trabalho nessa escola, porém nunca me preocupei em conhecer a comunidade, vinha, dava minha aula, de forma a cumprir meu conteúdo e horário, e voltava para casa, sei que isso precisava mudar e tenho tentado modificar aos poucos, mas não é fácil mudar todo jeito como tu dá tua aula há anos e o pior colocar toda essa realidade deles na hora de alfabetizar me parece bem mais difícil do que na matemática, nas ciências, por exemplo.

O afastamento dos professores das escolas investigadas, em relação a comunidade, era grande. Um exemplo disto foi o relato de uma das professoras alfabetizadoras, quando iniciamos a pesquisa e as formulações de hipótese *da origem das dificuldades dos estudantes*:

Os alunos aqui tem muita dificuldade na alfabetização, eles custam a aprender acho que é por que a maioria deles trabalha e é envolvido nas atividades com as famílias, e sabe como é alguns pais nem são alfabetizados. Uns alunos são bons, mas a maioria não, também depende da turma e do ano, mas a maioria tem muita dificuldade mesmo.

A fala da professora é um aspecto preocupante da formação do quadro de professores que estão inseridos na realidade do campo, pois a grande maioria destes é oriunda da zona urbana, e mesmo os professores ligados à zona rural normalmente tem dificuldades na ampliação das relações com a comunidade, pela formação urbanocêntrica recebida durante toda sua trajetória docente e pela representação ingênua de que as *comunidades tradicionais* são atrasadas, de que o *trabalho prejudica no processo de ensino-aprendizagem*, herança do ruralismo pedagógico na formação dos professores do campo.

No que diz respeito ao processo de alfabetização e letramento, a pesquisa permitiu constatar que as dificuldades apresentadas

pelos estudantes dos anos iniciais eram dificuldades na leitura oral e escrita, dificuldades de interpretação e dificuldade ortográfica. As hipóteses levantadas por parte das professoras esteve diretamente ligada ao nível socioeconômico da comunidade, em alguns casos as professoras identificavam os pais enquanto responsáveis pelo fracasso escolar dos estudantes: "pais analfabetos, pessoas que não veem a escola como importante".

Na tentativa de responder a nossa questão inicial, no que diz respeito aos processos de alfabetização e letramento, apontamos alguns eixos, que envolveram as concepções e práticas dos professores, e que reportam aos processos formativos dos mesmos, que contribuem para o 'baixo rendimento escolar', que aparecem de forma preponderante em todos os materiais coletados:

- a) *Alfabetização mecânica*: a prática pedagógica na sala de aula, no que se refere à aquisição da leitura e escrita, se reduzia a leitura e escrita silenciosa, as atividades eram trabalhadas oralmente, pela professora, o que, aparentemente, parecia dificultar a compreensão e correção pelos estudantes. Essa prática educativa pode, de acordo a visão de Freire (1979), assemelhar-se ao que o autor denomina de 'educação bancária' Nesta concepção de educação, a alfabetização é vista como um processo que se desenvolve a nível individual, desvinculada de seus usos sociais: um processo no qual a linguagem escrita é considerada o espelho da linguagem oral, em que o aluno deve aprender a codificar fonemas em grafemas (escrita) e grafemas em fonemas (leitura). "Nesta perspectiva, a decifração e a dominação do código (processo mecânico) são entendidas como os aspectos centrais do processo, acarretando com o consequência a ênfase na preocupação com o erro ortográfico (LEITE e AMARAL, 2000, p. 03,)"
- b) *Dicotomia entre alfabetização e letramento*: havia uma postura não explorada, por parte das professoras, no avanço da criticidade dos estudantes, somente técnicas que permitiam e estimulavam à lógica da alfabetização. Não se percebia relação entre a alfabetização e o letramento. As professoras, embora de modo 'involuntário' e 'inconsciente', pareciam reproduzir cotidianamente esse processo. Os percalços talvez se dessem pela ausência de um aprofundamento teórico sobre o letramento e sobre como conduzir o processo de estabelecimento das relações entre ambos, na prática pedagógica.

- c) *Nível de letramento das professoras restrito*: o que significa dizer que as professoras também tinham dificuldade na realização de uma leitura mais reflexiva e crítica da realidade. Assim, é possível, questionar o processo de formação que as professoras tiveram em seus percursos educativos, uma vez que, ambos as professoras, cujas aulas foram observadas, possuem graduação e pós-graduação. Foi perceptível a necessidade de formação sistemática dos professores, e com profundidade. Essa formação deveria permitir, aos mesmos, compreender as relações entre a alfabetização e o letramento no processo ensino-aprendizagem. Mudar a prática no cotidiano da escola não é tarefa fácil, pois os professores parecem ser também alfabetizados de forma mecânica e não crítica.
- d) *O trabalho pedagógico fragmentado*: no cotidiano da escola, no interior da rotina docente, o fazer pedagógico acabava assumindo um caráter solitário, compartimentalizado, isolado. Mesmo com aqueles professores que trabalham nos primeiros anos, a articulação para o trabalho coletivo praticamente não existia. O isolamento acabava dificultando o trabalho coletivo, a socialização e articulação das propostas pedagógicas.
- e) *Afastamento da escola-comunidade* percebeu-se que outro fator que interfere no baixo rendimento dos estudantes, é o afastamento das famílias da escola. Durante as entrevistas, ao mesmo tempo em que ‘denunciavam’ este afastamento como algo ruim, alguns professores referiam “que preferem que os pais, não fiquem em cima”. De modo geral os professores e a escola não tinham estratégias ou medidas de aproximar as famílias, para um processo educativo coletivo.

De modo geral não foi possível perceber relação entre a alfabetização e o letramento, acreditamos que as dificuldades em compreender essa relação dialética dá-se também pela ausência de um aprofundamento teórico sobre o letramento e sobre como conduzir, na prática pedagógica, o processo de estabelecimento das relações entre ambos, letramento e alfabetização e suas relações intrínsecas com a comunidade local.

Sem desconsiderar a especificidade e particularidades dos estudantes da escola pública e, mais especificamente, das escolas do campo, a investigação indica a importância de uma formação de professores apoiada em *uma pedagogia crítica* ou em *uma*

pedagogia do conflito, a qual, segundo Gadotti (1989), possui como prática da educação a suspeita dialética e o desenvolvimento da criticidade. Supõe-se que esse venha a ser um dos caminhos e uma possibilidade para o desenvolvimento, de práticas que estabeleçam relações entre alfabetização e letramento. Ou seja, conformando outro jeito de fazer educação, orientado por uma concepção educativa que aponte esse caminho.

NINGUÉM SE FAZ SUJEITO SE NÃO PÕE A MÃO NA MASSA: AÇÕES PROPOSTAS NA ESCOLA/COMUNIDADE

Conforme a coleta e a análise de dados, algumas inquietações se apresentaram para a continuidade dessa pesquisa: como ser um professor crítico e, com isso, desenvolver a criticidade, se o processo de formação inicial não foi embasado nessa perspectiva? Como um professor pode avançar na *visão social de mundo* se, na maioria das vezes, sua visão social de mundo serve para legitimar e justificar ou defender a atual ordem social? Como avançar na lógica dialética, se as instituições formadoras em sua maioria seguem a lógica formal cartesiana de ensino, pesquisa e extensão?

A partir dessas indagações e das problemáticas investigadas e evidenciadas neste texto, desde o início da pesquisa em 2012, procurou-se planejar junto às comunidades escolares ações para, a princípio, *amenizar, problematizar e desconstruir* tais entraves de maneira coletiva, ou seja, no cotidiano do trabalho pedagógico. As estratégias de ações, durante os anos de 2012- 2013 -2014, foram direcionadas para consolidação dos projetos, tanto no âmbito das escolas, como nas comunidades pesquisadas, para que os sujeitos da pesquisa pudessem contribuir com as demandas futuras provenientes dessa pesquisa-ação.

A respeito das ações realizadas nas escolas, para a escola localizada na Z3, as atividades do período de 2012/2013 foram fortemente destacadas pela comunidade e pelo grupo de professoras, como as *oficinas de alfabetização e letramento*. As oficinas foram elaboradas a partir do diagnóstico das entrevistas com as professoras, quando o grupo priorizou temáticas que teriam relevância para auxiliar no processo pedagógico de alfabetização e letramento, como: concepções de alfabetização e letramento; materiais didáticos no processo da alfabetização; temas geradores e

Paulo Freire; importância da biblioteca no processo de alfabetização; troca de experiências com escolas convidadas. Essas oficinas foram organizadas em dois momentos: discussão teórica e oficina prática, além disso, este espaço possibilitou a construção coletiva de duas cartilhas sobre a formação de professores alfabetizadores da Educação do Campo.

Durante o trabalho na escola, destacaram-se, além das oficinas, os seminários sobre violência, os quais motivaram a construção dos *Fóruns de combate à violência escolar*, o espaço foi autogerido pelos pais e pela escola, para que de forma permanente se elaborasse alternativas para amenizar e problematizar os impactos da violência local no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e das famílias. *A formação continuada com todos os professores da escola* também foi um espaço permanente planejado com os professores.

No ano de 2013, o núcleo do Observatório que vinha atuando junto ao grupo do currículo, do ano fundamental foi convidado para participar do processo de alteração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a partir destes encontros foram destacadas como demandas da escola as seguintes formações com todo grupo de professores da escola: Projeto de escola do campo, a questão agrária e da pesca artesanal no Brasil; Gestão e participação; Currículo, planejamento e proposta interdisciplinar; Violência no espaço escolar.

Em consequência dessas formações foram construídos e planejados juntos aos professores alguns materiais didáticos, como: *cartilhas* e *documentários*, para tal realização, foram feitas articulações com Sindicato dos Pescadores, Associação de bairro, Igreja Católica, que tem forte papel na comunidade, e secretarias do município e do estado, assim como outras instituições, as quais disponibilizaram contribuir com recursos humanos, o que dinamizou e criou redes de possibilidades efetivas para as questões em pauta.

Durante os quatro anos do processo de pesquisa-ação na escola da Colônia Triunfo, as atividades realizadas a fim de buscar alternativas possíveis nas soluções das problemáticas da alfabetização e do letramento vivenciadas pelos educadores foram: a) um grupo permanente de estudos, com diferentes temáticas como: Alfabetização de jovens e adultos; Educação popular na escola

pública; Métodos de alfabetização, alfabetização/letramento; Relação escola e comunidade; Métodos de alfabetização; A construção da Educação do Campo, entre outros, b) acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem dos educandos pesquisados, acompanhado pela educadora da turma c) oficinas com diferentes temáticas e oportunidades de socialização de práticas positivas vivenciadas pelos educadores; d) construção de materiais didáticos pedagógicos, como o livro intitulado *A Colônia Triunfo conta as suas histórias*, que apresenta o histórico da comunidade local, em forma de entrevistas, relatos de educadores, poemas, cantigas, lendas, ritos, mitos e curiosidades que envolvem a cultura da Colônia do Triunfo.

Este material foi elaborado mediante a colaboração dos professores, dos alunos, da comunidade local e pesquisadores. Ele caracteriza-se como resultado do processo de investigação-ação dos subprojetos que se desenvolveram na escola. Também, fruto deste movimento, destaca-se a elaboração de um documentário, com momentos da pesquisa e análise do contexto deste território por professores, pesquisadores e líderes da comunidade. Outro material importante construído neste ano foi uma cartilha de alfabetização, *Livro Didático da Escola Wilson Müller*.

Foi evidenciada a necessidade da organização de um material específico para o desenvolvimento das questões pedagógicas relacionadas ao contexto da localidade nos processos de ensino-aprendizagem; e) a realização de *seminários e cine comunidades*, os quais tinham a intenção de ampliar o processo educativo da escola para toda a comunidade local. Nos dois eventos realizados pela escola, buscou-se trazer temáticas de interesses comuns e que possibilitassem a ampliação da visão social de mundo, possibilitando assim espaços de diálogo e problematizações sobre as práticas docentes.

É importante evidenciar que ambas as ações desenvolvidas no projeto são frutos de um planejamento coletivo, ou seja, entre os sujeitos da escola e os pesquisadores que compunham o grupo de pesquisa de cada instituição de ensino. Todas as ações são resultado de um exercício contínuo, de um lado, evidenciando os limites, e de outro, buscando possíveis soluções, demonstrando a importância do protagonismo da escola e da comunidade na construção do seu processo educativo, enquanto sujeitos de direitos e possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos tendo a convicção que se trata de um grande desafio compreender hoje a escola pública como um espaço de oportunidades de elevação da consciência das classes populares, e também da utilização do *letramento em seu sentido social - forte*. Já que, a partir da forma e do conteúdo que a escola está organizada, o letramento poderá cumprir de um lado, o papel em seu sentido libertador, ou de sua utilização enquanto “domesticação”, dependendo do contexto que se propõem de manutenção da ordem vigente, ou de promover a mudança social.

Compreender a escola como um espaço de oportunidades para a classe trabalhadora significa, também, que ela contribua nos processos de construção das lutas por maiores condições, tanto de estrutura física, como melhor remuneração para os educadores, e tantas outras questões pendentes na realidade do nosso sistema educacional. Mas, também, e fundamentalmente, ela teria que ser um espaço capaz de possibilitar a apropriação do conhecimento sistematizado pela humanidade pela classe trabalhadora, a fim de buscar novas oportunidades frente à realidade objetiva de forma crítica e autônoma, e sem perder o horizonte de outra sociedade possível.

Dessa maneira, as pesquisas realizadas pelo Observatório da Educação do Campo, núcleo do Rio Grande do Sul, têm permitido conhecer e analisar as práticas pedagógicas das escolas do campo, partindo do diagnóstico realizado nas investigações. Conforme as problemáticas evidenciadas no percurso dessa pesquisa-ação, as ações desenvolvidas nas escolas contribuíram e continuam a contribuir para a melhoria das condições de análise da aprendizagem dos estudantes, trazendo nesse movimento a comunidade para discutir seus problemas junto a escola.

Podemos ainda apontar, como resultado concreto das ações, no contexto dos problemas enfrentados pela escola, as *formações de professores sobre alfabetização e letramento*. De modo que esse movimento foi articulado conjuntamente com as dificuldades de construção de materiais pedagógicos, que tinham por intuito serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem com os estudantes.

A escola nesse sentido aparece como um espaço rico de possibilidades de rompimento com a lógica da educação que hegemoniza cujas características procuramos explicitar nos eixos anteriormente expostos. Mas, para isso, faz-se importante reiterar a necessidade da escola se colocar como sujeito fundamental nesse processo de construção da educação. Para que seja possível a construção de uma educação crítica na escola pública, conclui-se que há uma necessidade urgente da escola tornar-se *autônoma* e formular suas próprias questões e detectar as situações-limite, a partir de sua própria análise da realidade.

POPULAR EDUCATION AND LITERACY TEACHER TRAINING IN/AT RURAL EDUCATION

ABSTRACT

This article becomes part of the Rural Education Mode Network Project, supported by CAPES/INEP, and intends to present some part of the analysis of the action research, which was developed with two public municipal schools, both located in the countryside at Pelotas/RS. The work has as main focus the literacy process in literacy teachers training in rural education. It's considered, by the end, that the research contribution is in the process of putting the teachers back as protagonists of their own *teaching process*, to enlarge their conditions to analyze the teaching and learning process of the students. Besides that, it was possible to understand the significance to approach the community to discuss their limit-situations in the school environment.

Keywords: Action research. Literacy. Teacher training.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos. Pesquisa Participante. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1982.

CALAZANS, Maria. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: DAMASCENO, Maria n. & THERRIEN, Jacques (org.). Educação e escola no campo. Campinas, Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli; Molina, Mônica; MUNARIM, Antonio; ROCHA, Eliene Novaes. Notas para Análise do Momento Atual da Educação do Campo. In. Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Anais. Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto de 2012.

Educação popular e... - *Vanessa G. Dias e Andréa W. da Silva*

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1979.
- _____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra 2001.
- _____. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1980.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: Caldart, Roseli Salete; Pereira, Isabel; Alantejano, Paulo e Frigotto, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: Introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- LEITE, Sérgio; AMARAL, Cíntia Wolf. *O Processo de Alfabetização Escolar numa Perspectiva Crítica*. Campinas, SP, v.2, v.1, out. 2000.
- MELLO, Marco. *Pesquisa e Educação Popular: Da Intenção ao Gesto*. Editora Isis. *Diálogos-Pesquisa e Assessoria em Educação Popular*; IPPOA Instituto Popular porto Alegre, 2005.
- SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: Uma perspectiva social*. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- _____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2010.
- TFOUNI, Leda. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas, 1987.
- TFOUNI, Leda. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.
- VASCONCELOS, Maria. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. Petrópolis, RJ: Vozes: Mack, *Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa*, 2006.
- VENDRAMINI, Célia; MACHADO, Ilma. Políticas públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 8, p. 1-16, 2013.

Recebido em 5/2/2016

Aceito em 4/4/2016