

ARTIGOS

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

Maria Iolanda Fontana

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

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores. Educação do campo. Políticas públicas.

ABSTRACT: This article analyzes “education in research” in the context of the Education Observatory Program (OBEDUC in the Portuguese acronym) linked to the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES in the Portuguese acronym) and the impacts of this form of education on the practices of teachers in rural schools. The article defends the effective implementation of public policies for education in research and in teachers’ work as research is an activity that constitutes their identity and professionalism, that is, research is a necessary competence for the production of knowledge and for emancipatory pedagogical practices. The investigation adopts a historical-materialist perspective in order to understand the contradictions that determine the reality of the categories of analysis “research”, “education” and “teacher work”. The investigation demonstrates that continuing education in the context of OBEDUC favored the development of research and the production of knowledge by university professors at and with teachers from rural schools. Nevertheless, there is a lack of public policies that link research in teachers’ education to the dimension of teachers’ work, a condition that demands investments to value teachers.

KEYWORDS: Continuing teacher education. Rural education. Public policies.

INTRODUÇÃO

A complexa realidade educacional brasileira reflete a carência de políticas públicas efetivamente democráticas para a sociedade e exige, permanentemente, o compromisso de pesquisadores com a análise crítica de suas repercussões e contradições no âmbito teórico e empírico da educação. A adoção de políticas públicas neopragmatistas, consonantes com o papel do Estado regulador e com as orientações de organismos multilaterais, tem imprimido um caráter meramente instrumental à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Essa perspectiva de formação contrapõe-se à formação científico-cultural do professor, para pesquisar e produzir conhecimentos mediados por consistente formação teórica, conforme reivindicação do movimento dos educadores brasileiros e entidades representativas.¹ Problematiza-se, neste artigo, a necessidade de políticas públicas para pesquisa na formação e no trabalho de profissionais da educação básica, que elevem a condição científica e cultural desses profissionais, para uma competente intervenção político-pedagógica em processos educativos escolares. Dessa forma, concretamente, pode-se cumprir a indissociabilidade pesquisa-ensino, que torna o processo pedagógico mais competente pela força do saber científico que se elabora, refletindo a realidade e atendendo-a com a maior pertinência.

Entende-se que a demanda pela universalização da educação básica frente às dificuldades estruturais e pedagógicas do ensino público brasileiro requer dos educadores a apropriação dos meios de produção do conhecimento-pesquisa, na perspectiva da práxis criativa. Essa condição favorece a construção do conhecimento transformador e supera a intervenção pedagógica nos estreitos limites da racionalidade técnica.²

De acordo com Vázquez (2007, p. 33), “a consciência comum da práxis tem de ser abandonada e superada para que o homem possa transformar de forma criadora, isto é, revolucionariamente, a realidade”. A práxis, na concepção do materialismo histórico, significa a “atividade consciente objetiva mais elevada, bem como a vinculação teórica mais profunda com a práxis real” (VÁZQUEZ, 2007, p. 29). A pesquisa realizada pelos profissionais da educação básica, nessa concepção de práxis, pode não só engendrar processos coletivos de resistência e de superação de ideologias hegemônicas que impedem a real democracia na escola e na sociedade, como também contribuir para a educação escolar, a partir das reais demandas sociais que se mostram por meio da pesquisa em ação desenvolvida pelo professor. Por isso a necessidade de políticas para pesquisa na formação e no trabalho do docente da educação básica, de modo a promover uma nova identidade profissional e desencadear avanços no trabalho pedagógico nas escolas, decorrentes da construção do conhecimento crítico, mediado pela pesquisa.

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

¹ O Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação no Brasil, atualmente Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), e entidades representativas dos profissionais da educação – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir) –, desde os anos 1980, reivindicam políticas para os cursos de formação de professores que incluam a relação entre teoria e prática e a pesquisa como eixos estruturadores do currículo.

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

Acredita-se que a pesquisa desenvolvida pelos professores da e na escola tem vantagens em relação às pesquisas realizadas por pesquisadores externos a ela, principalmente se realizada na concepção da pesquisa-ação ou investigação-ação,³ que envolve a participação do coletivo de professores no processo de problematização e desenvolvimento da pesquisa. Também porque a produção do conhecimento, que é histórica e, por isso, provisória, é socializada no espaço escolar e, então, pode elevar o nível de consciência coletiva para a compreensão e solução dos problemas vividos, desencadeando, numa perspectiva dialética, novas problematizações e novos conhecimentos.

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

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

Na perspectiva de instituir um coletivo de pesquisadores para a investigação na e com a escola de educação básica, faz-se neste trabalho a análise do projeto de pesquisa desenvolvido pela autora, a partir do ano de 2011 até o ano de 2014, vinculado ao Programa Observatório da Educação (Obeduc).

Pretende-se, neste trabalho, destacar a relevância do Obeduc, pela proposta de formação em pesquisa e pelos recursos viabilizados para o desenvolvimento de projetos de pesquisadores vinculados ao programa, como também discutir o potencial da investigação-ação para a formação continuada de professores pesquisadores na escola do campo e para a atualização das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento.

METODOLOGIA

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

A análise dialética das categorias – políticas públicas, pesquisa, formação e trabalho – contempla a investigação sobre a efetividade do Obeduc na formação em pesquisa para o trabalho do professor da escola do

³ Termos semelhantes utilizados por diferentes autores nacionais e internacionais, que podem conceber a pesquisa-ação ou a investigação-ação como atividade científica emancipatória ou marcadamente instrumental-tecnicista.

campo. Conforme explica Cury (1992), as categorias permitem compreender o processo da realidade e o desvendamento da estrutura das relações existentes entre os fenômenos e, a partir dessa compreensão, produzir conceituações comprometidas com uma visão de mundo.

A formação em pesquisa vinculada ao Obeduc foi analisada tendo como referência o processo de investigação-ação desenvolvido pela autora em uma escola municipal pública do campo, situada no município de Campo Magro, Região Metropolitana de Curitiba (PR), selecionada em função de ter obtido o menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do município no ano de 2009. O objetivo foi destacar as contradições, os limites e as contribuições constatados no processo de formação continuada dos professores, no âmbito do Obeduc, para o desenvolvimento da investigação-ação e produção do conhecimento coletivo na escola do campo. Investigaram-se as condições de letramento dos professores e a prática pedagógica coerente com os princípios da concepção de educação do campo. Os dados foram obtidos com base nos relatórios de campo registrados pela pesquisadora, compreendendo o período de março de 2011 a julho de 2014, e também por meio de entrevistas e questionários aplicados para nove professores da escola participantes do projeto.

O OBEDUC – POLÍTICA DE FORMAÇÃO EM PESQUISA NA E COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

O Obeduc integra, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009. A política disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

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

Essas linhas de ação se materializam nos seguintes programas destinados aos diferentes momentos da formação: a) formação inicial: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); b) formação continuada e extensão: Novos Talentos, Residência Docente no Colégio Pedro II, Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores no Âmbito da Cooperação Internacional para a Educação Básica; c) formação comprometida com a pesquisa e a divulgação científica: Obeduc (inclui o Observatório da Educação Escolar Indígena), feiras de ciências, mostras científicas e Olimpíadas Científicas. Dependendo do enfoque dado a cada programa, ele pode atender a diferentes momentos de formação.

O Obeduc, instituído pelo Decreto nº 5.803/2006, tem a gestão conjunta da Capes e do Inep, que, por meio de editais lançados nos anos de 2006, 2008, 2009, 2010 e 2012, possibilitaram às universidades públicas e privadas submeter projetos de pesquisa voltados à integração entre a pós-graduação, a formação de professores e a escola básica. Para favorecer tal integração, o programa oferece bolsas para coordenadores dos projetos, mestrandos, doutorandos e, desde 2008, também para estudantes de licenciaturas ou graduação e professores de escolas públicas. Os projetos podem ter duração de dois a quatro anos e utilizar como

fonte de pesquisa os dados existentes no Inep. Dessa forma, o Obeduc favorece as ações integradas entre a pós-graduação e escola básica, como também a relação dialógica e colaborativa entre o pesquisador acadêmico e o professor pesquisador. Significa a possibilidade de superação da dicotomia entre o fazer e o pensar, arraigada na divisão do trabalho e na hierarquização entre o saber dos intelectuais da universidade e o saber prático dos profissionais da escola.

No Obeduc, os profissionais da educação básica, com o pesquisador da universidade, podem buscar, pelo enfrentamento de problemas práticos, o aprofundamento teórico e a busca de respostas, com significativos avanços na produção do conhecimento pedagógico, e, ainda, contribuir para elevar a qualidade da educação nas escolas e nos programas de pós-graduação.

Como seus produtos, registram-se teses, dissertações, livros, capítulos de livros, artigos científicos, publicações em periódicos e revistas, realização de seminários, simpósios e outros. Os relatórios da Capes/DEB mostram a relevância do Obeduc para o fomento de pesquisas em áreas estratégicas da educação, as quais podem subsidiar a implementação de políticas públicas para a formação de professores. O programa também contribui para a formação de pesquisadores em nível de pós-graduação, em articulação com os graduandos das licenciaturas e professores das escolas de educação básica. Dessa forma, a produção do conhecimento e os resultados encontrados são compartilhados na dinâmica da universidade e nas escolas de educação básica, estimulando também, nesse espaço, o interesse pela pesquisa.

Os dados revelam que o número de projetos apresentados desde o ano de 2006 (28) até o ano de 2012 (90) cresceu, indicando o interesse dos pesquisadores em participar do Obeduc. Infere-se que esse aumento ocorreu pela alocação de recursos, uma vez que os projetos viabilizam as condições materiais para a realização das atividades inter-relacionadas de ensino, pesquisa e extensão entre a pós-graduação, as licenciaturas e a educação básica.

O aperfeiçoamento e a expansão do programa merecem investigações que problematizem a produção do conhecimento no âmbito dos diversos programas de pós-graduação, a repercussão na escola de educação básica, as formas adotadas para divulgação do conhecimento, as implicações da pesquisa para a valorização, formação e trabalho dos professores da educação básica, o alcance político do Obeduc nos sistemas de ensino, a estrutura do programa quanto às instituições participantes e a gestão dos recursos. O relatório do desenvolvimento do programa elaborado em cada instituição de ensino superior, como também os seminários realizados anualmente pela Capes/DEB, é importante referência para a análise e o desenvolvimento de pesquisas nessa direção.

Com o objetivo de contribuir com as investigações, apresenta-se na sequência o desenvolvimento da pesquisa empírica realizada pela autora, no âmbito do Obeduc, destacando, principalmente, as repercussões do processo de investigação-ação para o trabalho dos professores da escola do campo.

A FORMAÇÃO DE COLETIVO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA A PESQUISA NA ESCOLA DO CAMPO

A pesquisa desenvolvida no Obeduc foi aprovada pelo Edital Capes/Inep nº 038/2010, na composição em rede, integrando três Programas de Pós-Graduação em Educação da região Sul do Brasil. O projeto foi desenvolvido em 18 escolas do campo e contou com a participação de bolsistas da pós-graduação, da graduação e de um professor bolsista de cada escola. O desenvolvimento de projetos de investigação-ação tratou de

problemas relacionados à concepção da educação do campo, letramento de professores e práticas pedagógicas de alfabetização e letramento.

É importante ressaltar que a realidade das escolas localizadas no campo brasileiro é marcada por inúmeros problemas. Destacam-se, entre outros, a formação do professor dissociada das particularidades do campo, a rotatividade dos profissionais da escola, os contratos temporários e baixos salários, o rendimento escolar abaixo da média nacional, o fechamento ou nucleação das escolas e as condições precárias do transporte escolar e da infraestrutura das instituições.

Nesse contexto, os professores, que muitas vezes assumem contratos temporários de trabalho, enfrentam dificuldades para o desenvolvimento de uma prática educativa que atenda às necessidades emancipatórias dos povos do campo. Por isso a intenção de realizar o diagnóstico da realidade escolar das escolas situadas no campo, nos três estados da região Sul, para, então, desenvolver um processo de investigação-ação e intervenção pedagógica voltado ao letramento dos professores e à compreensão e efetivação da educação do campo, além de uma intervenção pedagógica voltada para a ampliação dos conhecimentos teórico-metodológicos dos processos de alfabetização e letramento na prática educativa.

Isso posto, as justificativas essenciais para o desenvolvimento do projeto foram: a quantidade de escolas localizadas nas comunidades rurais no Brasil e a necessidade de investigação-ação junto aos professores. Embora muitas escolas do campo estejam sendo fechadas ou nucleadas, são fundamentais o desenvolvimento de pesquisa e a ação educacional nessa realidade, tendo em vista que o campo brasileiro tem um grande potencial de desenvolvimento humano, econômico e sociocultural, que necessita ser mais problematizado.

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

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

Na última década, num percurso de tensões e contradições, esses movimentos conquistaram maior interlocução com o Governo Federal na reivindicação e definição de políticas educacionais.⁴ No entanto, constituem desafios “na relação entre movimentos sociais e Estado a afirmação de uma tradição pedagógica

⁴ As principais políticas educacionais conquistadas foram: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em 1998; o documento *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*; a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004, com programas voltados à educação do campo; o estabelecimento das Diretrizes Complementares da Educação do Campo; a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e das licenciaturas em educação do campo; a criação do Projovem Campo; o decreto do presidente da República, em 4 de novembro de 2010, estabelecendo a política da educação do campo e o Pronera (atual Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo).

emancipatória e da luta por políticas que garantam o acesso dos camponeses à educação escolar em seu próprio território” (CALDART, 2009, p. 35).

Estudos de Souza (2010), entre outros, revelam que as áreas da educação rural e educação do campo ainda são pouco investigadas na pós-graduação brasileira. Não obstante exista um crescimento nas pesquisas, este é incipiente em relação às demandas educacionais voltadas à emancipação dos sujeitos do campo e à dignificação de seu trabalho. A pesquisa sobre a prática pedagógica nas escolas do campo realizada por Souza (2008) revela que o professor do campo tem lacunas em sua formação para compreender e trabalhar com a identidade do campo. A autora ressalta a importância de investimentos na formação continuada de professores que atuam no campo, “pois seria um espaço propiciador de problematização da experiência e angústias pedagógicas vividas, um espaço de trocas e de construção de novos conhecimentos” (SOUZA, 2008, p. 1101).

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

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

Embora os documentos oficiais assumam a concepção de educação do campo e, no estado do Paraná, o governo estadual tenha investido nas políticas de formação continuada de professores,⁵ permanecem para a maioria das escolas do campo as limitações de dimensão política e técnica do trabalho pedagógico, dificultando a transformação das precárias condições de infraestrutura e de ensino. A situação das escolas municipais é ainda mais grave. Entende-se que a falta de um Sistema Nacional de Educação, como um regime de colaboração fiscal entre entes federados no país, que complemente recursos financeiros para os pequenos municípios, tem limitado os investimentos nas escolas, em termos de estrutura, de transporte e de formação de seus profissionais. Dessa forma, exclui-se do processo de democratização da educação a grande parte de estudantes que estão nas escolas públicas mantidas pelos municípios.

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

⁵ Curso desenvolvido pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) a partir de 2004; curso de Licenciatura em Educação do Campo oferecido pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) desde 2009; formação continuada e especialização *lato sensu* para professores que trabalham nas escolas do campo; cursos de capacitação, simpósios e seminários destinados a todos os professores vinculados à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SOUZA, 2011).

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

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

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

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

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

O pressuposto é que na escola encontram-se os indicadores relevantes da realidade a ser transformada e, a partir da relação dialética entre a investigação e a ação e entre a teoria e a prática, surge a possibilidade de construção do conhecimento pedagógico para a resolução de problemas articulados aos objetivos educacionais emancipadores. Nesse sentido, destaca-se a relevância do Obeduc no financiamento de projetos de pesquisa articulados à formação continuada dos profissionais da educação nas escolas do campo, as quais, por serem normalmente de difícil acesso, carecem da presença de pesquisadores, principalmente na perspectiva da investigação-ação. Dessa forma, o programa viabiliza a interlocução entre pesquisadores da universidade e profissionais da educação que atuam nas escolas do campo, os quais, no papel de investigadores, contribuem para a valorização e inclusão da cultura local no currículo escolar.

Nessa direção, foi encaminhado o processo de investigação-ação na escola do campo, vinculado ao Obeduc, o qual será brevemente relatado, a fim de revelar seu potencial para a aprendizagem do instrumental da

pesquisa e o desenvolvimento da atitude investigativa do profissional da educação básica, diante dos problemas da prática pedagógica de alfabetização e letramento nas escolas do campo.

O PROCESSO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: CONTRIBUIÇÕES À PRÁXIS PEDAGÓGICA NA ESCOLA DO CAMPO

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

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

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

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

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

Os procedimentos e instrumentos metodológicos não foram definidos *a priori*, mas a partir de diálogo, questionamentos e construção conjunta do processo investigativo, tendo como base as demandas apontadas

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

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

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

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

Falta de tempo e muitas vezes conhecimento científico sobre o mesmo. Talvez por não ter consciência da importância desse trabalho com o tema, acreditando que é melhor abordar temas diferentes, mostrar o novo (Professor G).

Com base nos dados levantados e a partir do consenso do grupo, fez-se o planejamento da proposta de intervenção, a qual constou de momentos de estudo coletivo, organizados em forma de curso de extensão itinerante, realizado na própria escola, a partir do mês de setembro do ano de 2011. O curso contou com a participação de outros professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da instituição de ensino superior, integrantes do Obeduc, que trouxeram para o debate temas de suas especialidades, tais como: as políticas públicas para a educação do campo, os documentos oficiais, a realidade socioambiental do município, a diversidade e cultura no currículo, práticas pedagógicas de alfabetização e letramento.

Para os professores, a participação no projeto de pesquisa possibilitou o acesso à legislação e literatura específica sobre a educação do campo, o que ampliou a visão de direitos conquistados nas políticas públicas, como também a valorização do trabalho que realizam. A proposta de curso de extensão itinerante permitiu, pela primeira vez, o encontro do grupo de profissionais da escola para estudar, discutir e revisar suas práticas e a participação de toda a equipe escolar favoreceu a motivação e o compromisso coletivo do grupo com a construção do projeto pedagógico da escola, aderente aos princípios da educação do campo.

Com base nos estudos realizados, levantaram-se os seguintes questionamentos para a revisão do projeto pedagógico da escola: como a realidade do campo pode ser abordada no projeto político-pedagógico da escola? Quais saberes são mais necessários para a preservação e transformação de processos culturais de relações de trabalho, como também para ajudar a construir novas relações entre campo e cidade?

Foi construído, no ano de 2012, coletivamente, um instrumento contendo questões abertas e fechadas sobre a identidade sociocultural da comunidade escolar, o qual forneceu importantes dados para a revisão

do projeto pedagógico. Com essa ação, intencionou-se tomar como referência as particularidades da classe trabalhadora do campo que foram marginalizadas nos projetos pedagógicos e currículos escolares, como afirma Caldart (2008, p. 73-74):

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

Essas questões suscitam estudos embasados em referencial teórico crítico para orientar a prática educativa numa direção de práxis transformadora. A teoria, nessa perspectiva, contribui para desvelar o sistema de dominação e de valores e conteúdos ideológicos que permeiam o discurso e as práticas sociais e educacionais, como também para superar a conformação e adaptação de indivíduos aos modos de produção capitalista. Como explica Vázquez (2007, p. 236), "entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas".

Portanto, a formação para a práxis não pode prescindir da teoria, que, vinculada às práticas sociais, se torna instrumento para a atividade material transformadora da realidade. Nessa perspectiva, o processo de investigação-ação instituído na escola do campo teve como objetivo promover a instrumentalização teórico-metodológica dos professores para que realizem a leitura crítica da realidade e incluam, no currículo escolar, o estudo das contradições entre a produção da cultura e o trabalho dos sujeitos do campo em relação ao modo de produção capitalista.

Dessa forma, buscou-se elevar a consciência dos professores como intelectuais da classe camponesa, compromissados com a efetividade da práxis pedagógica para a formação científico-cultural dos estudantes do campo. A contribuição social e política do trabalho pedagógico, nessa dimensão, será promover a leitura crítica da realidade e o reconhecimento dos direitos sociais e humanos historicamente negligenciados, superando a visão tradicionalista e estereotipada de que os sujeitos que vivem no campo têm menos direitos e possuem uma cultura atrasada e arcaica em relação à cultura dos sujeitos que vivem na cidade.

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

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

Configurou-se, no processo de investigação-ação, a atividade de práxis, pois, a partir da relação entre teoria e prática, produziram-se novos conhecimentos, articulados à realidade e sua transformação. Nesse sentido, destaca-se um trecho do projeto pedagógico da escola que demonstra o reconhecimento do compromisso dos professores com o contexto do campo e suas especificidades:

O fato de direcionarmos nossa prática pedagógica e a aquisição de conhecimentos para o campo, não faz de nossa escola uma instituição isolada das demais propostas educacionais do município, pelo contrário, partimos do contexto campesino, compreendendo-o e valorizando-o, para assim entendermos a totalidade do mundo real. A prática educativa da educação do/no campo nos torna uma escola com necessidades peculiares de currículo escolar, de tempo e espaço adequados às condições climáticas e realidade sociocultural da comunidade, o que demanda uma proposta específica e certa flexibilidade e autonomia de intenções e ações (CAMPO MAGRO, 2013, p. 5).

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

Quanto às atividades de alfabetização e letramento, constataram-se no início do projeto, por meio da análise dos diários de aula dos professores, muitas fragilidades com relação aos métodos, à sistematização e à seleção dos conteúdos de ensino para cada ano escolar. A partir desse diagnóstico, foram organizadas oficinas integradas ao curso de extensão itinerante, a partir do ano de 2013, na perspectiva do trabalho integrado de alfabetização e letramento, ou seja, a alfabetização como processo de aquisição do sistema alfabético pela criança não se dissocia do letramento, que se refere ao envolvimento com a leitura e a escrita nas práticas sociais.

Para a compreensão das metodologias específicas para o desenvolvimento de habilidades de alfabetização e de letramento, foi utilizada como referencial teórico a produção de Soares (2004) e Leite e Colello (2010). Nas oficinas, os professores realizaram a análise dos seus diários de aula, pautados em autores estudados. Assim, foram encaminhadas novas propostas, nas quais os docentes intensificaram atividades de consciência fonológica, de escrita espontânea de textos e de leitura da literatura infantil e formas mais amplas de interpretação, envolvendo perguntas implícitas, relação de causa e efeito, reconhecimento de tema, gênero textual e sua finalidade etc.

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

Está sendo ótimo, principalmente nos temas de alfabetização. O que e quais são os métodos da alfabetização eu acho que esclareceu muito, eu também não conhecia. O Observatório veio contribuir e muito no planejamento no entendimento da alfabetização e letramento (Professor I).

Muito importante, porque através desse trabalho compreendi muitas coisas que eram necessárias para o meu profissional, além de me entender como professora alfabetizadora. Uma vez que não compreendia como se dava o processo de alfabetização e letramento (Professor R).

Foi um excelente trabalho, pois melhorou muito a minha maneira de trabalhar com meus alunos, hoje trabalho a alfabetização com uma nova visão, com certeza já colhi bons resultados após trabalhar de forma diferenciada (Professor D).

Portanto, a experiência descrita no âmbito do Obeduc favoreceu, por meio da investigação-ação, o desenvolvimento da atividade de estudo e pesquisa na escola do campo. O projeto possibilitou à equipe escolar, além da aprendizagem dos procedimentos de pesquisa e dos conteúdos de alfabetização e letramento, a reflexão crítica sobre a construção do projeto pedagógico e a seleção cultural. Assim expressam os professores a respeito da contribuição do projeto de pesquisa:

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

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

Constata-se que os investimentos realizados na formação continuada contribuíram para a construção da identidade do grupo com o campo e o reconhecimento do valor social do trabalho que realizam para instrumentalização cultural dos estudantes. Essa nova condição, somada a outras no âmbito da gestão do projeto pedagógico da escola, refletiu nas aprendizagens dos estudantes, a exemplo da ampliação do Ideb, cujo desempenho avançou em 1,5 ponto, passando de 4,1 no ano de 2011 para 5,6 no ano de 2013.

Acredita-se que o direcionamento dado à investigação-ação no Obeduc, para além dos problemas da sala de aula, contemplou a dimensão social e política da pesquisa necessária à práxis pedagógica e a produção do conhecimento transformador. Entende-se que essa perspectiva de formação supera propostas hegemônicas que têm como foco a instrumentalização do professor, baseadas exclusivamente na reprodução de conhecimentos e na aplicação prática dos conteúdos de ensino, desarticulados das especificidades da realidade do campo brasileiro.

Enfim, o projeto de pesquisa contribuiu para que os profissionais da escola compreendessem a dimensão científica e social do seu trabalho para a consolidação da educação do campo. Como contradição, destaca-se a falta de políticas estruturais garantidas pelo Estado e que não dependam de políticas governamentais ou de programas passageiros para viabilizar a formação continuada, que integre pesquisadores da universidade e da escola do campo na pesquisa e produção do conhecimento pedagógico emancipador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defende-se a relevância de programas como o Obeduc para integrar projetos de pesquisa da pós-graduação com projetos de iniciação científica de graduandos e de professores/pesquisadores da educação básica.

Valoriza-se o financiamento de projetos de pesquisa articulados à formação continuada dos professores nas escolas do campo, as quais, por serem normalmente de difícil acesso, carecem da presença de pesquisadores, principalmente na perspectiva da investigação-ação. Para isso, há a necessidade de políticas públicas de Estado que ofereçam estrutura para a formação de grupos de professores pesquisadores da educação básica, integrados aos pesquisadores da pós-graduação, com previsão de carga horária, espaços, recursos e valorização na carreira em função da produção e socialização do conhecimento que realizam.

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

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

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 abr. 2008. _____.
Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009.
- CALDART, R. S. *Sobre educação do campo*. In: SANTOS, C. A. (Org.). *Por uma educação do campo: campo-políticas públicas-educação*. Brasília, DF: INCRA/MDA, 2008. v. 7. p. 67-86.
- CALDART, R. S. *Educação do campo: notas para uma análise de percurso*. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.
- CAMPO MAGRO. *Projeto Pedagógico da Escola do Campo Professora Mercedes Marques dos Santos*, Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Magro, 2013.
- CONTRERAS, J. *Autonomia dos professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- DINIZ-PEREIRA, J. E.; LACERDA, M. P. *Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, set./dez. 2009.
- KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G. (Org.). *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2010.
- MIRANDA, M. I. *Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais*. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (Org.). *Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional*. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. *Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo*. Revista Brasileira de Educação, v. 11 n. 33, p. 511-518, set./dez. 2006.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares da educação do campo*. Curitiba: SEED, 2006.
- SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.
- Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, dez. 2008.
- SOUZA, M. A. *Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007*. Curitiba: UFPR, 2010.
- SOUZA, M. A. *Práticas educativas do/no campo*. Ponta Grossa: UEPG, 2011.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

