

AS CONDIÇÕES DE ENSINO EM ESCOLAS DO CAMPO

Antônia da Silva Santos¹
Tonias84@hotmail.com

Cíntia de França Silva²
Cintia-cfs@hotmail.com

Orientador Msc. Antonio Barbosa Lúcio³
Universidade Estadual de Alagoas

RESUMO

Este trabalho, viabilizado mediante pesquisa de campo e bibliográfica, foi realizado em uma escola da zona rural, objetivando analisar as condições de ensino de português. O ensino de língua portuguesa no campo está descontextualizado da realidade desse ambiente. A hipótese é que os professores de língua materna dessas localidades não tiveram, na formação docente, direcionamento para a realidade do meio onde atuam; as políticas públicas existentes são contraditórias, pois, embora haja leis que regulamentem a adequação do ensino à realidade dos discentes, não são dadas as condições para que isso de fato se efetive. Ao final da pesquisa pode-se concluir que não há objetivos concretos com as formações continuadas; não existem políticas públicas sérias que visem melhorar as condições de trabalho dos profissionais da educação, e nem um ensino de qualidade para as populações campestres.

Palavras-chave: educação no campo; ensino descontextualizado; políticas públicas.

RESUMEN

Esta obra, posible gracias a la investigación de campo y la literatura, se llevó a cabo en una escuela rural, con el objetivo de analizar las condiciones de la enseñanza del portugués. La enseñanza de la lengua portuguesa es descontextualizada en el campo de la realidad del medio. La hipótesis es que los profesores nativos de estos lugares no había, en la formación docente, apuntando a la realidad de donde trabajan, y las políticas públicas existentes son contradictorios, pues aunque existen leyes que regulan la adecuación a la realidad de los estudiantes no están dadas las condiciones para que esto sea realmente eficaz. Al final del estudio se puede concluir que no hay metas concretas con la formación continua, no hay materia de política pública para mejorar las condiciones de trabajo de los profesionales de la educación, ni una educación de calidad para las poblaciones rurales.

Palabras claves: la educación rural, la enseñanza descontextualizada; las políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da zona rural de ensino fundamental do Povoado Cana Brava, no Município de São Sebastião-AL, com o objetivo de analisar as condições de ensino, mais precisamente de língua portuguesa em uma escola no campo. Foi viabilizado mediante pesquisa de campo, em que foram observadas dez (10) aulas e realizadas entrevistas de caráter semi-estruturadas, gravadas e transcritas, com 02 (duas) professoras de Língua Portuguesa e 05 (cinco) alunos do 6º, 7º, 8º e 9º ano da escola pesquisada. Também foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre teóricos da educação e da educação no campo. O ensino nas escolas da zona rural está descontextualizado da realidade desse ambiente. A hipótese é que isso se deve à formação dos docentes, que não aborda aspectos voltados para essas localidades; e a falta de políticas públicas sérias que visem reais melhorias na qualidade da educação.

Este trabalho divide-se em duas partes, na primeira serão abordadas as condições de ensino de Língua Portuguesa no campo, em que discutiremos as metodologias de ensino dessa disciplina, a postura da escola a respeito do preconceito lingüístico e a prioridade dada ao ensino de gramática normativa.

Em seguida faremos uma descrição e análise sobre a estrutura física da escola, ressaltando que as políticas públicas são contraditórias, pois, embora haja investimentos na parte física, não são oferecidas as condições para usufruir de muitos recursos; e também não se investe na valorização dos profissionais da educação. Analisaremos a postura do professor diante da seleção e aplicação dos conteúdos e a forma como esse profissional deixou de assumir sua função de agente social, passando a um mero transmissor de conhecimentos não produzidos por ele. Trataremos também sobre a formação acadêmica e formação continuada dos professores da escola pesquisada, para mostrar que estes não tiveram e não têm um direcionamento para aspectos voltados para a educação no campo.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CAMPO

Ensino descontextualizado

A educação tem por objetivo complementar os conhecimentos que os alunos já possuem, de maneira que o que é aprendido na escola seja utilizado por eles em seu dia-a-dia. É responsabilidade dessa instituição, desenvolver as competências e habilidades para que tenham a capacidade de usar o que é estudado, de modo que possam intervir na sociedade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), em seu artigo 32, em seus incisos I, II e III estabelece que:

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de nove anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo em vista o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; (BRASIL, 2010: art. 32).

No entanto, a realidade encontrada na escola pesquisada está bem distante do que determina o artigo acima citado. Os conteúdos e metodologias utilizadas na aplicação dos mesmos não parecem ultrapassar as "paredes" das salas de aula. O que é estudado está restrito ao ambiente escolar, sem vinculação com o mundo. Os objetivos de se estudar determinado assunto é a avaliação, a tão temida prova, que algumas vezes serve de ameaça para aqueles alunos mais indisciplinados. A escola está descaracterizada de sua função social, "na verdade, vê-se cada vez mais claramente que a escola, como instituição, não apenas não tem poder para modificar a estrutura social como, mais do que isso, sustenta e confirma essa estrutura (NIDELCOFF, *Apud* LÚCIO, 2008)". Dessa forma a escola não está compreendida como uma agente de transformação social. Para Dewey:

Nenhum problema surgirá a não ser que uma dada experiência conduza a um campo que não seja previamente conhecido que apresente novos problemas estimulando a reflexão. A característica que distingue a educação baseada na experiência da educação tradicional é o fato que as condições encontradas na experiência dos alunos devam ser utilizadas como fonte de problemas (DEWEY, 2010: 82).

John Dewey defende um ensino que objetive a resolução de situações-problema do cotidiano dos alunos. No entanto, o que se pode observar durante a pesquisa é que a teoria não leva em consideração aspectos do ambiente onde eles vivem. Não foram, em momento algum, abordadas as dificuldades enfrentadas pela comunidade, que, por ser um ambiente rural, tem suas especificidades, portanto, o ensino do campo reclama demandas próprias. Dos 05 (cinco) alunos entrevistados, todos disseram ajudar aos pais no campo, em trabalhos agrícolas e agropecuários. A escola onde eles estudam não adequa o calendário escolar à época de colheita, o ano letivo segue o mesmo calendário das escolas urbanas, embora, os alunos desses ambientes tenham rotinas diferentes. Isso demonstra uma falta de esclarecimentos e/ou esforços nesse sentido, tendo em vista o que diz a LDB/96:

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

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2010: art. 28).

Pode-se constatar que, mesmo existindo leis que regulamentem um ensino específico para essas localidades, na prática, isso não se concretiza, teoria e prática se distanciam. De acordo com orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a área de língua portuguesa, o aluno deve ser ativo no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, os alunos mostraram-se passivos. Não interagiam com a linguagem, recebendo os conteúdos transmitidos de forma tradicional, em que o professor supostamente detém o conhecimento e transmite-os à turma como se os alunos chegassem à escola sem nenhum conhecimento prévio em língua portuguesa, como se não dominassem a própria língua. Dessa forma o ensino não parte das experiências de vida, nem dos alunos, nem dos professores, mas de teoremas prontos que são reproduzidos isoladamente. É possível perceber que não apenas está descontextualizado do ambiente onde os alunos residem, mas de qualquer outro contexto, porque não parte de uma realidade concreta, de maneira que o sujeito possa se identificar dentro do processo de aprendizagem, que ele compreenda os conteúdos como algo útil em sua vida. Para Possenti: “No dia em que as escolas se dessem conta de que estão ensinando aos

alunos o que eles já sabem, e que em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que eles não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução (POSSENTI, 1996: p.32).”

Essa situação deve-se também às políticas públicas em educação, pela lógica delas o que se pretende é uma escola que sustente a estrutura social de uma sociedade dividida em classes. Ao sujeito é permitido apenas adquirir o conhecimento necessário para atender às demandas dessa sociedade injusta e desigual. A escola do campo, portanto, fica marginalizada, já que as atenções estão voltadas para a cidade. Embora o ensino público de ambas as localidades esteja precário, os olhares estão voltados para a zona urbana e os maiores investimentos também. Nas entrevistas com os alunos, pode-se notar que na concepção deles a cidade representa o “eldorado”, um lugar para onde irão futuramente residir ou trabalhar: “se Deus quisé que eu seja bombêro, aí eu vô morá na cidade! (M.V.S., aluno)”. Mesmo que, como afirma Amaral:

A cidade é um espaço coletivo onde privilegiadamente se processam os ajustes da ação pública. Na cidade acontecem as grandes manifestações, os movimentos organizados vão às ruas, se mobilizam, gritam pelos direitos da população (AMARAL, 2007 : 84).

Há uma ideologia em que o campo é visto como um lugar desprestigiado. Compreende-se assim, o porquê dos alunos vêem a cidade como um lugar melhor para se viver, porque é privilegiado no atendimento à suas demandas em detrimento do campo. A autora, acima citada, vem confirmar essa crença de que a cidade é melhor que o campo, como se a adjetivação de melhor ou não, não dependesse dos valores sociais. Um discurso preconceituoso que discrimina e inferioriza as pessoas que não vivem na zona urbana. A instituição escolar que deveria combater esse discurso, por vezes sustenta-o, já que as aulas refletem valores urbanos. No caso das aulas de língua portuguesa, não estão adaptadas aos alunos e nem ao meio onde eles vivem.

Gramática normativa e preconceito linguístico no campo

A língua não é algo pronto e acabado, ela está sempre em transformação. Sua própria natureza conta com forças que determinam as variações lingüísticas. Ela não é homogênea, as variações são determinadas por fatores geográficos, econômicos, históricos e culturais. Assim não se pode esperar que todos falem da mesma maneira. Existem variantes regionais

peculiares a determinadas regiões. Os estudos em sociolinguística mostram que a heterogeneidade da língua é algo natural, mas ela é usada como arma de dominação e discriminação. É um divisor de classes. No entanto, o falar mais prestigiado não é, necessariamente, o que está de acordo com a norma padrão, mas, aquele falado por pessoas com mais prestígio social:

Essas crenças sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que se arraigaram na cultura brasileira. Toda variedade regional ou falar é antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. Ser nordestino, ser mineiro, ser carioca, etc. é um motivo de orgulho para quem o é, e a forma de alimentar esse orgulho é usar o linguajar de sua região e praticar seus hábitos culturais. No entanto, verifica-se que alguns falares têm mais prestígio no Brasil como um todo que outros (BORTONI-RICARDO, 2004: 33).

Em se tratando dos falares do campo, as variantes desse ambiente são ainda mais estigmatizadas, a situação se agrava se for uma localidade rural do norte e nordeste, o que comprova o poder atribuído à língua. Isso se deve ao fato de que, quem mora em regiões economicamente mais desenvolvidas como sul e sudeste não falam “mais bonito”, mas apenas diferente. Entretanto, essas regiões concentram grande parte das riquezas do país, e quem reside em regiões economicamente menos desenvolvidas é considerado inferior inclusive na forma de falar. O ensino de língua materna, segundo o PCN de língua portuguesa, tem entre suas competências combater esse tipo de preconceito não só lingüístico, mas acima de tudo, de exclusão social. No entanto, não foi essa a postura verificada durante as entrevistas. Os 05 (cinco) alunos entrevistados disseram que a importância de se estudar língua portuguesa é aprender a falar corretamente, J.L.S. (aluno), disse: “É porque a língua portuguesa é pro cara sabê falá melhó, né!”. S.A.S. foi ainda mais longe, complementou dizendo que só assim, aprendendo a falar corretamente, é que poderia corrigir as pessoas que falam “errado”, principalmente as de mais idade. Ou seja, na concepção dos alunos entrevistados, caberia à escola ensinar a forma certa de falar. Tinham em mente, que a maneira como falavam não era correta, não era a forma aceita socialmente. Esta situação corrobora com o que diz Bakhtine:

Nenhum membro da comunidade verbal consegue encontrar palavras da sua língua que sejam neutras, isentas das aspirações e das avaliações dos outros, inabitadas pela voz de outrem. Não, ele recebe a palavra pela voz do outro, e

essa carga permanece. Intervém no seu próprio contexto a partir de um outro contexto, afectados pelas intenções de outrem (Bakhtine, *Apud* PONTE, 2005: 28).

Assim, esse receber do outro, como afirma o autor acima, no caso brasileiro e nordestino, parece apontar para um outro que tudo sabe diante de uma realidade dos que pouco ou nada sabem, necessitando se enquadrar no contexto geral e homogêneo. O que comprova as ideologias por traz das variações linguísticas. Não pretendemos defender qualquer forma de escrever e falar do indivíduo, pelo contrário, a ele devem ser dadas as condições para usar a linguagem com eficiência, nas mais diversas situações a que estiver sujeito. Contudo, não se deve apenas repassar os conteúdos, mas refletir sobre eles e os interesses subjacentes. Segundo BAGNO (2003), essa é uma das funções da escola, refletir sobre o preconceito linguístico. Embora a norma padrão seja a considerada correta, as pessoas que não a dominam não devem ser recriminadas. Entretanto, as comunidades rurais são as que mais sofrem com esse preconceito, e a escola, em vez de combatê-lo, acaba por sustentá-lo e disseminá-lo.

Ao observar as aulas de português, durante a pesquisada, foi possível notar uma dedicação quase exclusiva ao estudo da nomenclatura gramatical, em um esforço contínuo e sistemático de que o aluno apreenderia a norma culta através e prioritariamente com o estudo de regras gramaticais. O ensino de gramática normativa não garante que o aluno possa utilizar a linguagem com eficiência. Segundo Antunes (2007), além de conhecer essas normas, é necessário ainda que se conheça sobre aquilo que se pretende falar, o gênero a ser utilizado e a linguagem adequada à situação de comunicação. Com isso não queremos afirmar que tal estudo não deve ser feito, ele é sim necessário, porém, o professor não pode ater-se apenas a isso.

A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isto é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende mais não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e tem a ver em grande parte com os valores dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis (POSSENTI, 1996: 17).

O autor acima defende o ensino da norma padrão nas escolas, porém, questiona as metodologias utilizadas nessa prática, já que os alunos concluem a educação básica sem dominar essa norma, embora, as aulas tenham sido quase sempre restritas a esse estudo. Durante a pesquisa foi observado que o ensino de gramática normativa é feito através de frases soltas, fora de um contexto, que dirá do contexto de vida dos alunos. Essas aulas não devem limitar-se à repetição mecânica, é preciso que se compreendam as regras de uso da língua e os efeitos provocados por esse uso.

Notou-se nas dez (10) aulas observadas que não há espaço para as aulas de leitura e produção de texto, apenas uma de leitura e nenhuma de produção textual, nem oral, nem escrito. Isso mostra o quanto a educação ainda é tradicional. Percebemos que o aluno não participa ativamente das aulas, não produz conhecimento, recebe um conhecimento pronto. Na aula de leitura foi utilizado o livro didático, em entrevista, a professora M.S. disse que se o aluno conseguir aprender o que está no livro didático já é satisfatório. Ressaltamos dois questionamentos: será que ocorreria o domínio dos conteúdos, tendo em vista que a única forma de verificação estaria na realização de provas, tendo como parâmetro de análise as regras gramaticais? A nota de uma prova não quer dizer necessariamente que ele domine. E o que está no livro didático vai servir para o aluno, se os conteúdos desse material não abordarem a realidade de quem o utiliza? O professor precisa refletir sobre esses fatores e ter autonomia para selecionar os conteúdos mais relevantes. Assim:

É evidente que qualquer discussão sobre os objetivos da atividade pedagógica, por mais completa que pareça parecer, deve complementar-se com o estudo, a crítica, a reflexão, a pesquisa (nós professores precisamos de tempo para isso!) e acuidade de todos aqueles que participam dessa atividade. O empenho por fazer esta reflexão produtiva, na prática diária das atividades pedagógicas, conta, assim, com a descoberta permanente, com o espírito de “vigília” de todos que estão envolvidos com a vida da escola. (Educar requer uma espécie de estado de espírito permanente). Os meios e os procedimentos concretos de levar tais discussões à prática da sala de aula e, não só, até a escola como um todo, serão dia a dia pensados, descobertos, inventados, reinventados, conforme as circunstâncias particulares de cada situação, de cada meio geográfico e social. Dessa forma, o professor encontra condições para deixar de ser o mero reprodutor de uma lista de conhecimentos, iguaizinhos de ano a ano, em qualquer lugar ou situação – conteúdos, muitas vezes alheios à língua que a gente fala, ouve, escreve e lê. (ANTUNES, 2003: 34-35).

É preciso, que nas aulas de língua portuguesa, sejam explorados temas propícios à vivência dos alunos, como êxodo rural, desenvolvimento sustentável, desmatamento, uso

indiscriminado de agrotóxicos, injusta distribuição de renda e reforma agrária, dentre outros. Para que, dessa maneira, a escola de fato cumpra sua função social, dando aos alunos conhecimentos e conseqüentemente possibilidades para compreenderem o seu meio e se compreenderem enquanto agentes desse meio. Portanto, a escola deve ser um espaço em que seja possível refletir e discutir questões sociais. Não deve reproduzir interesses de alguns ou de uma classe social, mas de todos, principalmente daqueles que frequentam esse ambiente.

O PROFESSOR E A ESCOLA DO CAMPO

A escola pesquisada tem uma boa estrutura física, exceto a biblioteca, ou o que eles chamam de biblioteca. É ampla, limpa, as salas são bem iluminadas e arejadas. Conta com um pátio extenso e uma quadra de futebol; o número de banheiros é satisfatório, quatro (04) para cada sexo, além dos destinados aos funcionários. Possui ainda uma sala para coordenação, uma secretaria, uma diretoria, uma recepção, uma cozinha, duas cantinas, uma sala de professores e um espaço degradante o qual a diretora disse ser a biblioteca. Esta fica em uma sala mal iluminada, sem mesas, nem estantes, apenas algumas carteiras velhas e um amontoado de livros didáticos, também velhos, no chão. Isso demonstra a postura tradicional dessa escola frente ao hábito de ler. Os volumes disponíveis nesse ambiente são livros que foram em outro momento utilizados pelos alunos, portanto, eles não têm, na escola, acesso a uma diversidade de bibliografia, segundo a SECAD (2007): “A impossibilidade de ter acesso a uma biblioteca contribui de forma negativa para o aprendizado de cerca de 4,8 milhões”. Um descaso com a leitura, já que na sala de coordenação foram vistos livros novos, grandes clássicos da literatura dentre outros, aparentemente intocados, o que foi confirmado pela coordenadora pedagógica. Uma contradição: existem recursos para o incentivo ao hábito de ler, porém, isso não é oportunizado aos alunos, afinal, a escola é o único lugar em que muitos deles têm acesso à leitura, tornando ainda mais necessário que nesse ambiente sejam disponibilizados diversos tipos gêneros e temas variados, o que não está acontecendo. Isso revela as políticas públicas contraditórias, que visam mascarar a cara das escolas, mas não melhorar a qualidade da educação.

Professores, sem formação ideológica de contraposição a estrutura de poder dominante, não conseguem perceber qual o seu papel frente à dinâmica educacional. Mesmo teorias ditas progressistas, subvalorizam o papel da

escola, colocando-a geralmente, na esfera da reprodução social, sem, entretanto, perceber a dinamicidade que envolve o sistema educacional e os diversos atores envolvidos (LÚCIO, 2008).

Percebe-se, assim, que a escola não se compreende, juntamente com os professores, como possíveis interventores nessa estrutura social excludente, ao contrário, essa estrutura é sustentada e justificada, não facilitando aos discentes a possibilidade de pensar sua condição e consequentemente lutar contra as injustiças e desigualdades sociais.

O professor é um agente capaz de intervir na sociedade. No entanto, esse profissional parece ter perdido essa característica, passando de profissional que pensa as questões sociais a reproduzidor dos interesses daqueles que são favorecidos pelas desigualdades entre classes. Ele deveria pensar e refletir sobre sua prática, ter autonomia e bom senso ao planejar sua ação docente. Entretanto, foi possível constatar que os docentes não têm noção de suas reais responsabilidades sociais. Necessitaria conscientizar-se de que deve produzir seus próprios conhecimentos e não apenas reproduzir um conhecimento pronto, produzido por outrem. E, além disso, propiciar aos alunos o norteamento para que possam também, construir o conhecimento deles:

No entanto, já existe oportunidade para uma educação que, tendo em mente as características mais amplas do trabalho, reconcilie a educação liberal com o treinamento para a utilidade social, com a capacidade de participar eficiente e alegremente das ocupações produtivas. E tal educação tenderá por si só, a acabar com os males da situação econômica existente. Quando os homens têm uma preocupação ativa com os fins que controlam sua atividade, esta se torna livre ou voluntária e perde a característica de servilidade e de imposição externa, ainda que o aspecto físico do comportamento permaneça o mesmo (DEWEY, 2007: 44).

A proletarianização dos profissionais de educação impede a reflexão sobre sua prática. Durante a pesquisa foi observada uma total dependência do livro didático de português, não que ele não deva ser usado. Porém, corpo docente precisa ter o discernimento para escolher o material mais relevante à realidade dos discentes, já que esse recurso didático, geralmente, é direcionado para alunos que vivem na cidade. Segundo a professora M.S., o ensino deveria ser diferenciado, mas não acontece, os conteúdos e metodologias utilizados por ela na zona rural são os mesmos utilizados na zona urbana.

À guisa de conclusão, podemos dizer que o lugar da Educação Rural no processo de formação econômica e social brasileira articulou-se ao projeto

de modernização conservadora, que visava a subordinação do campo ao processo de urbanização-industrialização; a regulamentação das relações sociais de produção no campo aos moldes do capitalismo; a homogeneização econômica do território nacional, eliminando as grandes desigualdades regionais; e a adaptação da população rural aos preceitos da cultura moderna (SOUZA, 1999).

Segundo Dewey (2008) o professor deve realizar seu trabalho visando os resultados que este consequentemente ocasionará no futuro. Ao campo não devem ser impostos valores de uma realidade diferente, obrigando as pessoas dessa localidade a adaptar-se a um contexto ao qual não pertence. Portanto, não se deve ensinar só por ensinar, mas ter objetivos concretos, que proporcionem melhorias à vida dos alunos e à sociedade. Para isso, o professor precisa reagir a tudo que está contra ele, já que não recebe a devida valorização profissional, lecionando em várias turmas, lotadas, e por vezes em mais de um turno de serviço; recebendo baixos salários, sem receber auxílio de pedagogos, psicólogos e assistentes sociais, dentre outros profissionais, que deveriam estar presentes no ambiente escolar, prestando assistência.

As duas (02) professoras entrevistadas disseram ser graduadas na área em que atuam (língua portuguesa), contudo, não receberam formação direcionada ao ensino no campo. Uma delas disse ter tido um curso de formação continuada nesse aspecto, mas, não aplica as propostas em seu trabalho porque o município não exige tal coisa, o que demonstra tanto a falta de atitude como de autonomia desses profissionais. Assim, pelo que pode ser observado, os cursos de formação, também estariam distantes da realidade da escola, dos educadores e dos educandos, faltando objetivos concretos que visem a adequabilidade do ensino à realidade camponesa. Seria necessário definir o que se pretende com esses cursos, pois se não são aplicados nas salas de aula, não há razão de realizá-los. Além disso, a própria universidade, que forma profissionais de ensino, necessita ampliar sua formação, visando compreender as diversas realidades a que os alunos estão sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a pesquisa, pudemos constatar que existe um discurso de que é preciso melhorar a qualidade da educação, porém, também existe uma hipocrisia, pois, como se pretende melhorias se não se investe nos profissionais da educação.

O ensino de língua portuguesa está descontextualizado não apenas da realidade dos alunos, mas de qualquer outra realidade, já que, limita-se quase totalmente ao estudo, em frases soltas, de normas gramaticais. Dessa forma, não prepara o aluno para atuar com eficiência com a língua, além de justificar e disseminar o preconceito linguístico, é necessário refletir sobre os objetivos desse ensino.

As políticas públicas não são específicas às escolas do campo, por isso, não visam uma postura educacional centrada na realidade camponesa, embora a LDB e os PCNs tenham orientação nesses aspectos. Devido aos professores que atuam nessas localidades não terem recebido formação acadêmica adequada à realidade das escolas em que passaram a lecionar, estes profissionais, juntamente com as instituições de ensino não se compreendem enquanto agentes desse meio. São passivos diante do que acontece na sociedade.

Existe uma dependência prioritária do livro didático que, geralmente, não está adequado à realidade dos alunos. A falta de autonomia dos professores ao selecionarem os conteúdos, faz com que não optem por assuntos relevantes à realidade dos discentes. Não sendo, portanto, capazes de produzir seu próprio conhecimento e, como não possuem esses requisitos em sua formação, tão pouco motivam os alunos a isso, comportando-se como reprodutores dos conhecimentos produzidos por outros.

Na escola pesquisada, embora haja investimentos na estrutura física, não se investe nos profissionais de educação, revelando as políticas contraditórias (ou ausência delas), que não visam de verdade um ensino igualitário e de qualidade, mas sustentar a estrutura social de desigualdade e exclusão. Portanto, faz-se necessário que o professor tenha dimensão do papel importante que deve desempenhar, para que se possa alcançar resultados significativos na vida dos alunos e da sociedade. Esses profissionais precisam lutar por sua valorização e compreender que não estão alheios aos acontecimentos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Maria Virgínia Borges. *O avesso do discurso: análise de práticas discursivas no campo do trabalho*. Maceió: Edufal, 2007.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL, Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais em língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

DEWEY, John. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. Trad. FILHO, Roberto Cavallari. São Paulo: Ática, 2007.

_____. *Experiência e educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

LUCIO, Antonio Barbosa. *Fronteiras a igualdade no ensino fundamental*. Arapiraca, 2008.

PONTE, Cristina. *Para entender as notícias: linhas de análise do discurso jornalístico*. Florianópolis: Insular, 2005.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2004.

SECRETARIA de Educação Continuada, alfabetização e diversidade. *Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas*. Brasília/DF: MEC, março de 2007 (cadernos SECAD 2).

SOUZA, Cláudia Moraes de. *Nenhum brasileiro sem escola*. São Paulo, 1999.

Notas

¹ Graduanda do curso de letras pela Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL/2010.

² Graduanda do curso de letras pela Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL/2010.

³ Professor de Sociologia da Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL/2010.