

EIXO 05: Política educacional, direitos humanos e diversidade social e cultural

DEMOCRATIZAÇÃO E QUALIDADE SOCIAL: ENTRE PRÁTICAS, SABERES E PERSPECTIVAS DE DOCENTES DE UMA ESCOLA DO CAMPO

MSc. Kize Arachelli de Lira Silva – UFRN

kize_arachelli@yahoo.com.br

Prof^a Dr^a Márcia Maria Gurgel Ribeiro – UFRN

mgurgel@ufrnet.br

Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Currículo

Resumo: Este trabalho etnográfico descreve os saberes e perspectivas docentes, especificamente, sobre o contexto rural, expressos nas práticas pedagógicas observadas e nos depoimentos reveladores dos professores sobre o contexto. As análises empreendidas possibilitou evidenciar como os professores produzem e reproduzem valores, sentimentos, histórias, justificativas e perspectivas sobre o campo e seus sujeitos, colaborando com as discussões em torno da necessidade de uma política de formação docente conceitual que contemple as peculiaridades do ensino no campo, numa visão contra-hegemônica do urbanocentrismo, a partir de uma análise crítica sobre o marco legal da Educação do Campo.

Palavras-Chave: Ensino Fundamental, Formação Docente, Educação do Campo.

Da Educação Rural para a Educação do Campo

Os estudos voltados para a educação do campo (SOUZA, 2006, 2007, ARROYO, CALDART E MOLINA, 2004 e FERNANDES, 2002, 2004), conjugados aos movimentos sindicais e sociais, têm contribuído para o incremento de novas ações nessa área, tanto na esfera governamental quanto no âmbito da sistematização de experiências já em andamento, que levam a cabo o projeto de educação que considere o direito dos povos do campo¹ a uma educação que respeite as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições. O uso dos termos “educação do campo”/ “educação no campo”/ “educação rural” têm provocado embates entorno da trama de

¹ Segundo a Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008, Art. 1º: “A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombos, caiçaras, indígenas e outros.”

ideologias e rupturas epistemológicas relativas a trajetória histórica, aos princípios e as finalidades da educação escolarizada no meio rural.

O termo “educação rural” é tomado como referente ao ruralismo pedagógico vivido no Brasil, que data de antes dos anos de 1920, cujas características são as políticas compensatórias e paliativas demarcadas pelo simbolismo de um rural arcaico, letárgico, precário, berço da produção de matéria-prima, da relação homem-produto e mantenedor da urbanidade do progresso, da indústria, do consumo, da competição, de cunho positivista, conforme Calazans (1993), p. 26: “Na perspectiva dos preconizadores do ‘ruralismo pedagógico’, a escola rural deveria ser um aparelho educativo organizado em função da produção” (CALAZANS, 1993, p. 26).

Numa anúncio do paradigma da educação rural em oposição à Educação do Campo, fugindo das estereotípias adereçadas aos espaços rurais, o termo “campo” faz referência ao conceito de camponês, com seu simbolismo político, histórico, representando uma diversidade de sujeitos que produzem conhecimentos – não somente bens de consumo – imateriais através de suas lutas de resistências, pautadas nas suas ideologias, que vêm alimentando comunidades e instigando a produção de políticas de autenticidade singular.

Para demarcar a diferença entre os termos “do” e “no” campo, Fernandes (2002) assinala que a Educação *no* campo faz alusão a um modelo pedagógico ligado à tradição ruralista de dominação, à reprodução de uma escolarização que privilegia o modelo urbano como referência da monocultura do saber; enquanto a escola *do* campo está associada à proposta de construção de uma pedagogia, referenciando as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo. O campo, nesse contexto, está imbuído de conteúdo simbólico demarcado pelas lutas dos movimentos sociais em prol dos camponeses, como bem colocam Fernandes e Molina (2004).

O conceito de Educação do Campo, nesse sentido, extrapola a dimensão escolar, reconhecendo e valorizando as múltiplas dimensões formativas presentes na conjuntura social na qual os sujeitos do campo estão inseridos. Essa delimitação histórica e política do conceito de Educação “do” campo descrita por esses autores é um alerta para a necessidade de afirmar diferenças entre a proposição compensatória da oferta de ensino endereçada às comunidades

rurais e a produção de uma nova racionalidade da Educação a ser construída entre nossos agricultores e agricultoras, como organizadores e protagonistas de sua própria história.

Cientes dessas conotações e reconhecendo a importância das conquistas resultantes das pressões da sociedade civil organizada, frente às problemáticas da educação brasileira, ficamos tranquilos em usar, neste trabalho, a expressão “ensino rural”, por compreendermos que a Educação configura um sentido mais amplo, abrangendo várias instâncias formais e não formais, inclusive as instâncias formativas que marcam os processos formativos dos movimentos sindicais e sociais. Entretanto, o ensino, neste estudo, remete-se à educação escolarizada e o termo “rural” é tomado para adjetivar esse ensino, no sentido de estabelecer a demarcação para além da geográfica, tão necessária em face das especificidades da educação escolar no contexto rural. É preciso assinalar a nossa compreensão de “rural”, que extrapola a dimensão mercadológica, desvencilhando-se dos velhos mitos, tais como: o rural como sinônimo de atraso, o rural como meramente agrícola, o êxodo como inexorável. (ECHEVERRI, 2005).

Expurgar esses mitos é reconhecer a luta pela viabilidade da reforma agrária e o necessário suporte do poder público no processo de consolidação das potencialidades que se abrem na nação, inclusive no investimento intensivo na formação e escolarização formal da população rural. É essa compreensão de “rural” que orienta este trabalho, na qual rural e urbano não são antagônicos, mas se complementam, a partir de suas características próprias.

Investigando os Saberes e Perspectivas Docentes

A partir dessas considerações, surgem as seguintes questões: as práticas educativas de professores dos anos iniciais de Ensino Fundamental da escola pública rural consideram o cotidiano de seus alunos? Que cotidiano é esse? Qual o contexto? Quais são os saberes e as perspectivas destes docentes em relação a esse entorno? Como esses elementos se articulam nas práticas pedagógicas, tendo como foco as características socioculturais dos alunos? Esses questionamentos nos conduziram a pesquisa para a dissertação do Mestrado, sob orientação da Prof^a Dr^a Márcia Maria Gurgel Ribeiro, da Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com o objetivo de analisar os saberes e as perspectivas de docentes

em torno do currículo de uma escola pública rural e como esses elementos estão relacionados às características socioculturais dos alunos.

Para tanto, foram privilegiados os fundamentos e os princípios da pesquisa etnográfica em educação, fundamentada nos estudos de Lüdke e André (1986), Sandín Estebán (2010) e Gil (2007), uma vez que a análise do cotidiano escolar, sob o olhar etnográfico, por meio dos procedimentos da observação participante e da entrevista semiestruturada, permite o contato direto do pesquisador com o ambiente em estudo, registra o não documentado e percebe a instituição escolar como espaço cultural, caracterizando vários graus de acomodação, contestação e resistência imersos numa pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes.

A inserção no campo empírico se deu durante o primeiro semestre letivo, tendo como indicativo o ano de 2011. Participaram da pesquisa quatro (04) professore(a)s dos anos iniciais de uma escola pública rural situada numa comunidade rural em São José de Mipibu, no Rio Grande do Norte-RN, a saber: Prof^ª Ada, Prof^ª Josi, Prof^º Matias e Prof^ª Ferreira, os quais optaram por terem seus nomes preservados. É preciso registrar que, dentre esse grupo docente, somente os professores Matias e Ferreira nasceram e vivem no espaço rural. Os procedimentos de pesquisa foram constituídos de observação participante e entrevista semiestruturada por permitirem abordar tanto a descrição quanto a dimensão analítica das questões em estudo. Para efeito deste artigo, apresentamos o recorte sobre os saberes e perspectivas desses docentes sobre o contexto rural.

O termo ‘saber’ é polissêmico e sabemos da impossibilidade de determinar a medida desse saber docente, marcado por interações subjetivas construídas no espaço escolar, restando-nos, então, especialmente, analisar as expressões do(a)s professore(a)s sobre sua concretude nas práticas pedagógicas. Subsidiando-nos por alguns autores (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2011; PIMENTA, 2009; FREIRE, 1996; NÓVOA, 2007, 2008), encaminhamo-nos aos achados da observação e da escuta das falas dos sujeitos da pesquisa, tomando como ponto de partida a compreensão de que os saberes são “[...] os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade” (TARDIF, 2011, p. 199).

Na condução da temática dos saberes docentes, acrescentamos um outro elemento de análise às práticas educativas, que se refere a “perspectivas” dos docentes. A palavra perspectiva vem do latim *perspicere* e significa “ver através de”. O campo da Óptica nos

auxilia na compreensão de que a perspectiva, sendo especulativa, se destina a representar certos objetos, segundo as diversas posições do respectivo observador. Na análise dos saberes e perspectivas do(a)s professore(a)s quanto a sua própria prática no meio rural, o termo “perspectiva” é entendido como a visão que esse docente destina ao contexto onde sua prática educativa se efetiva, pois acreditamos ser com base nesta visão que o docente planeja e organiza sua prática, selecionando os conteúdos, os recursos e os critérios de avaliação destinados aos seus alunos. Sendo assim, a partir desses enfoques é que analisamos os saberes e perspectivas dos docentes de uma escola pública rural sobre o contexto rural no qual ele(a)s atuam.

O ensino no espaço rural, na contemporaneidade, se reveste de importâncias múltiplas e vem ganhando notoriedade, seja em relação à ampliação da oferta nas diversas modalidades, seja pela regulamentação dessa oferta através de pareceres, resoluções, decretos e outros marcos normativos. Entretanto, ainda são recorrentes, nesse setor, problemas educacionais, tais como: carência de atendimento escolar, altos índices de analfabetismo, deficiências infra-estruturais, distorção entre nível de escolaridade e idade, níveis insuficientes e desiguais de desempenho, conforme relatório apresentado em maio de 2009 pelo Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social² (CDES). Soma-se, a esse quadro, a falta de reconhecimento da diversidade sociocultural da população rural, além do direito à igualdade e as suas especificidades.

Por isso, mapear os desafios endógenos e exógenos das escolas públicas rurais e compreender o seu cotidiano, junto aos atores escolares aumenta a possibilidade de contribuir para a conquista da qualidade social da educação do campo. Neste sentido, a análise das questões intra-escolares referentes à organização do trabalho pedagógico e às relações nele imbricadas – eixos que dimensionam a estrutura curricular – podem ser consideradas como base na construção de estratégias para a melhoria do ensino no espaço rural. No caso de uma escola pública rural, a preocupação também incide na compreensão que o docente tem em relação a esse contexto específico, tendo em vista que essa compreensão se traduz em saberes

² O Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) foi criado pela Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que estabelece que "ao Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social compete assessorar o Presidente da República na formulação de políticas e diretrizes específicas, e apreciar propostas de políticas públicas, de reformas estruturais e de desenvolvimento econômico e social que lhe sejam submetidas pelo Presidente da República, com vistas na articulação das relações de governo com representantes da sociedade".

e perspectivas dos quais os professores mobilizam em sua prática pedagógica configuradora do currículo escolar.

Nessa análise, foram privilegiados os elementos expressos nas práticas pedagógicas e nos depoimentos reveladores do(a)s professore(a)s sobre o universo rural. As análises empreendidas evidenciam como o(a)s professore(a)s produzem e reproduzem valores, sentimentos, histórias, justificativas e perspectivas sobre o mundo rural e seus sujeitos. A visão do rural que orienta a prática pedagógica, atrelada às aproximações ou ao distanciamento sobre a realidade local, existencial do aluno, corresponde a questões que contribuem para compreender as relações entre essa dimensão dos saberes e perspectivas docentes acerca do contexto rural.

Em se tratando do aspecto contextual do currículo escolar, do lugar onde ele se efetiva, compreendemos o contexto, no sentido social, como ponto de ancoragem dos modos de vida, cultura, que são tocados pela e na educação escolar. Nesse sentido, interessa-nos o “contexto”, isto é, o diálogo que a escola realiza com seus alunos, a partir das ações pedagógicas, sobre/no/com o hipertexto da comunidade rural local, com vista a soerguer questões locais e levantar outras silenciadas pela narrativa oficial.

A questão sobre o respeito ao contexto social da criança já havia sido expressa na Lei 8069, de 13 de julho de 1990, a qual instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No Art. 58 do ECA, diz-se:

No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (BRASIL, 1990).

A partir do posto em lei, na discussão sobre o universo rural, compreendemos este como lugar de produção de conhecimentos. Porém, o simbólico que representa pejorativamente as populações rurais, foi ao longo da história sendo naturalizado. Esse simbólico, não somente no campo escolar, precisa voltar à arena das questões educativas para que seja reconstruído o ideário mais justo e aproximado daquela realidade, que considere sua riqueza cultural.

A escola, como parte do cenário complexo, e, por conseguinte, seus atores (professore(a)s, aluno(a)s, gestão escolar, merendeiros, assistente de serviços gerais, secretários, entre outros), estabelece relação com o seu entorno. Sobre isso, os professores

assinalaram a necessidade da escola abrir as portas para a comunidade. Apesar de os pais e/ou responsáveis estarem na escola na ocasião da entrada e saída dos alunos ou em eventos alusivos às datas comemorativas, sob o ponto de vista dos professores pesquisados, a escola poderia trabalhar a questão formativa da comunidade, contribuindo para o estreitamento do laço entre essas duas instâncias formadoras. Para além do conhecimento escolar, essa consideração aponta para a possibilidade de os pais e/ou responsáveis construírem um projeto de educação na coletividade comunitária. Assim, na perspectiva desses professores, o trabalho junto aos pais e/ou responsáveis seria uma possibilidade para a construção de espaços de convivência entre os sujeitos que formam a escola, como também para a consolidação de um currículo integrador das diferentes dimensões do desenvolvimento humano.

Dos quatro professores pesquisados, apenas a **Profa. Ferreira** e o **Prof. Matias** têm origem no meio rural, conforme já mencionado. Os saberes e as perspectivas que esses dois professores apresentam sobre a Comunidade trazem dados ricos, evidenciando menção orgulhosa de seus espaços de origem e de permanência.

Quando eu cheguei aqui, eu não tinha muito conhecimento não. Aqui é uma Comunidade boa, é uma Comunidade religiosa, uma Comunidade em que todos ajudam uns aos outros. E para mim, é uma Comunidade maravilhosa (Profa. FERREIRA).

A perspectiva que o **Prof. Matias** lança acerca dessa Comunidade é a avaliação de que ela precisa melhorar. Essa análise expressa o espaço rural como lugar de dificuldades, distando da visão romântica, bucólica do rural, como lugar harmônico, pintado nos contos do romantismo literário do século XIX.

A Comunidade, em si, eu vejo que é uma Comunidade boa. Acho que poderia ser melhor se houvesse uma maior participação, um maior investimento por parte da prefeitura, porque deixa muito a desejar (Prof. MATIAS).

Nessa fala, soa um reclame sobre as condições dos serviços públicos ofertados à Comunidade, em relação à gestão municipal. Notadamente, as comunidades distantes dos centros urbanos ganham atenção especial somente em períodos eleitorais, causando indignação por parte dos moradores. Na perspectiva desse professor, a prefeitura municipal poderia trabalhar mais intensamente para solucionar os problemas vivenciados pela Comunidade.

Já na fala da **Profa. Ada**, a concepção de rural advinda da dicotomia rural-urbano é revelada quando ela mesma diz:

Eu não sei nem o que eu aprendi, mas o que eu observei, por exemplo, a diferença daqui pra zona urbana. As crianças, elas não têm acesso a tanta informação quanto a criança da zona urbana. Nós sabemos que eles até lá, inclusive, têm até a internet e aqui eles não têm. Então, isso dificulta realmente a aprendizagem deles. O conhecimento deles é relacionado à zona rural, mas o conhecimento de mundo deles é muito limitado, é limitado aqui, na zona rural. E isto eu tenho observado. Contato com livro, com a tecnologia é pouca, e isto dificulta um pouco a aprendizagem deles. Eu acredito que é mais fácil, é para eles realmente aprenderem ainda no ensino mais tradicional, tradicionalista do que essa modernidade que eles não vivem muito aqui (Profa. ADA).

Sem nos determos à justificativa mencionada por essa professora, na filiação explícita ao “ensino tradicional”, destacamos a visão apresentada por ela de que o mundo dos alunos “é limitado, aqui na zona rural”, é “realmente para eles aprenderem ainda com o ensino mais tradicional, tradicionalista, do que essa modernidade que eles não vivem muito aqui”. Sob essa ótica, a professora deprecia os alunos e os coloca numa visão reducionista do ponto de vista do repertório de conhecimentos que esses alunos têm a respeito de seu lugar, da vida e dos outros. Vigora, nessa visão, o ideário acerca dos alunos rurais sob os estereótipos do caipira, decorrentes da falta de conhecimento da realidade rural, que gera discriminação, aumentando e reforçando as desigualdades, como aponta Bhabha (2005, p. 117):

O estereótipo é uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais.

Seguindo esses estereótipos, a professora, nesse caso, perde excelente oportunidade de propor a esses alunos um conhecimento escolar que congregue os seus saberes sobre a natureza, sobre o mundo a partir do seu (local para global), além de camuflar suas lacunas formativas em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

É válido lembrar que a visão empobrecida do âmbito rural perdurou por longo tempo no imaginário coletivo do Brasil. As legislações educacionais eram orientadas para a negação das especificidades e singularidades do campo, legitimando a padronização e a homogeneização do currículo escolar produzido e veiculado nas escolas das comunidades rurais. Sendo assim, a formação docente continuada e permanente, efetivada também no seio da própria escola, seria um espaço de construção do inventário do universo rural, de modo a possibilitar a superação das discriminações e preconceitos – próprios da estrutura social capitalista – frente aos sujeitos daquele lugar.

Tanto a **Profa. Ada** quanto a **Profa. Josi** atuam há cerca de três anos na escola “Campo do Saber”. Assim, o tempo de convívio com os alunos da Comunidade deveria

implicar um maior conhecimento da realidade comunitária. Nesse sentido, podemos incluir o aspecto da rotatividade dos professores nas escolas rurais. Nos concursos realizados pelas prefeituras municipais, em algumas inscrições dos exames para professor, o candidato pode optar pelas vagas na área urbana ou na rural. Entretanto, na maioria dos concursos, a distribuição das vagas entre os candidatos aprovados se dá pela classificação decrescente destes, que optam (quando não possuem residência na comunidade rural), em sua maioria, pelas escolas da área urbana, induzidos, também, pela precariedade do acesso e do transporte para a área rural.

Ainda sobre como o(a)s professore(a)s percebem o entorno da escola, foi pedido que ele(a)s descrevessem a Comunidade Mipibu sob o seu ponto de vista. Os professores **Ferreira** e **Matias** fizeram uma descrição minuciosa a respeito dos aspectos culturais (mencionando as festas religiosas, os grupos de danças folclóricas), dos aspectos históricos (origem do lugar, os patrimônios, as famílias originárias, a história da escola “Campo do Saber”) e dos aspectos sociais (relações entre as famílias tradicionais, os problemas de exclusão) da Comunidade Mipibu. Na opinião do **Prof. Matias**, esse conhecimento sobre o lugar implica uma proximidade entre as pessoas, suscitando o sentimento de maior responsabilidade no que concerne a seus alunos.

A gente nota que tem aqueles que realmente precisam de um reforço, de um estímulo maior que a própria família não dá. E a gente não pode ser omissivo, enquanto professor, em relação a esse cuidado mais específico. Quero frisar a importância de que, para uma boa aprendizagem, precisa se ter uma boa relação. Porque, na verdade, tanto o professor precisa se identificar com seus alunos quanto os alunos precisam se identificar com seu professor. Essa história de “não bater”, a gente cria aquele bloqueio e até mesmo para a própria aprendizagem. Quanto mais a gente procura ter esse bom relacionamento de aluno com o professor, acho que facilita melhor o processo de ensino-aprendizagem (Prof. MATIAS).

A importância dada por esse professor ao aspecto relacional da aprendizagem configura uma postura política de sua ação docente. Apesar de não morarem na comunidade, as professoras **Ada** e **Josi** também teceram impressões sobre o lugar. A **Profa. Ada** diz que na Comunidade “tem muito verde, né? Porque a maioria das pessoas que vivem aqui na Comunidade trabalha com a agricultura, a pesca. A maioria trabalha com a questão da agricultura e pesca”, descrevendo a ocupação dos pais e a fonte de renda das famílias. A **Profa. Josi** acrescenta que “a realidade deles, não é uma Comunidade muito agressiva. É uma Comunidade realmente boa de se trabalhar. Não temos muito problema com indisciplinados, são poucos”. Ambas reconhecem que pouco sabem sobre a história da Comunidade e da escola.

As falas revelam a necessidade de saber quem são, sociológica e culturalmente, os alunos, as famílias e a comunidade. Ou seja, o(a)s professore(a)s necessitam saber a respeito da história da Comunidade, das famílias tradicionais que habitam o lugar e de quais pertencem os alunos, das práticas culturais herdadas e vivenciadas na Comunidade, da fonte de renda da família, da divisão social do trabalho rural nos grupos familiares aos quais seus alunos pertencem, entre outros aspectos a serem “descobertos” pelo(a)s professore(a)s e traduzidos como saberes na construção do currículo escolar.

Outro dado importante, além dos mencionados a respeito dos saberes que o(a)s professore(a)s têm sobre a Comunidade, é que boa parte dos pais dos alunos da escola trabalha no corte de cana das usinas de açúcar da região agreste. Assim, os saberes e as perspectivas – sobre aquele contexto – do(a)s professore(a)s que moram na Comunidade, juntamente com os apresentados pelas professoras que vêm “de fora”, se forem convergidos num espaço institucional de planejamento coletivo, ou na própria construção do PPP da escola, possibilitam uma oportunidade de problematizar essa realidade, discutindo as formas de trabalho e produção de vida no campo, a natureza do trabalho rural (não somente agrícola), as condições de trabalho (a sazonalidade da profissão, a insalubridade), as relações sociais travadas no interior da produção entre os trabalhadores, o uso e posse da terra, os direitos trabalhistas e previdenciários, entre outros.

Nesse sentido, os tempos e espaços pedagógicos fora da escola, as manifestações culturais e a atividade agropecuária e artesanal estariam aliados no projeto de formação humana integral. Somente assim o currículo, como veiculador de imagens estereotipadas (BHABHA, 2005) do homem rural, que desconsidera a ambivalência das posições e dos lugares nos quais todos nós estamos situados, estaria por evoluir para uma nova racionalidade de emancipação e transformação social, em que o fio condutor das práticas pedagógicas seria o posicionamento crítico que ultrapassa a dimensão da produção econômica do rural. Nessa discussão, surgem reflexões já bastante conhecidas nas locuções sobre educação e cultura, educação e direito, enfim, educação como prática da liberdade, segundo Freire (1981, p. 29):

A ação cultural que se orienta no sentido da síntese tem seu ponto de partida na investigação temática ou dos temas geradores por meio da qual os camponeses iniciam uma reflexão crítica sobre si mesmo, percebendo-se como estão sendo.

Além dos saberes e perspectivas docentes acerca da comunidade, de sua história, das famílias e dos alunos, realizamos um levantamento, junto (a) aos professore(a)s, dos aspectos

referentes à legislação específica das escolas de contexto rural, ou seja, as diretrizes operacionais da educação básica das escolas do campo (DOEBEC). Somente o **Prof. Matias** mencionou ter participado de momentos de discussão sobre as especificidades da educação escolar das populações rurais, no momento de sua vivência na disciplina “Educação do Campo”, ofertada no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Já o(a)s demais professor(a)s confessaram não conhecer qualquer documento, orientação ou diretriz que trate da singularidade dos processos escolares numa comunidade rural. Apesar de a **Profa. Josi**, na época, participar do Programa Escola Ativa, ela menciona pouco conhecimento a respeito. Sobre isso, ela avalia:

Eu tô trabalhando com o 2º e 3º ano da Escola Ativa. O 1º ano aqui nessa escola, eu e essa professora. Nesse encontro da Escola Ativa, nós começamos a ler algo sobre a Educação do Campo, mas ficou a desejar, entendeu? Quando chegou na metade da leitura, parou, porque tinha outras coisas pra fazer. Não ficou bem válido como esse projeto é (Profa. JOSI).

As professoras **Ada** e **Ferreira** mencionaram como política pública existente na comunidade o Bolsa Família, reconhecendo que boa parte de seus alunos é beneficiária. Já o **Prof. Matias** mencionou o PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar), que se destina ao apoio financeiro das atividades agropecuárias e não agropecuárias, identificando alguns alunos e famílias beneficiárias. É importante destacar que o(a)s professor(a)s não se referiram ao financiamento do Ministério da Educação e a tantos outros projetos e programas direcionados, especificamente, para as escolas do universo rural, inclusive ao transporte escolar, utilizado pelas professoras **Ada** e **Josi**, dentre outros docentes, para realizarem o percurso do centro urbano até a escola.

O conhecimento das ações governamentais da atualidade para as escolas das comunidades rurais, bem como das diretrizes para a Educação do Campo, constitui-se no terreno fértil para a construção de um fazer pedagógico sensível e imerso na realidade, na existência concreta, considerando as...

[...] inevitáveis e legítimas influências que a comunidade exerce sobre a escola e sobre o processo de socialização sistemática das novas gerações devem sofrer mediação crítica da utilização do conhecimento, em virtude de suas exigências e necessidades econômicas, políticas e sociais. A escola deve utilizar esse conhecimento para compreender as origens das influências, seus mecanismos, intenções e consequências, e oferecer para debate público e aberto às características e feitos para o indivíduo e a sociedade desse tipo de processo de reprodução (PÉREZ GOMÉZ, 1998, p. 22).

Atentando para essas influências e a oportunidade dessa “mediação crítica”, acreditamos que reconhecer as identidades e as diferenças entre os atores escolares, dentro da proposta do diálogo freiriano, torna-se uma das estratégias mencionadas por Candau (2010) para o desenvolvimento de ações multiculturais na escola, começando pelos processos de formação docente continuada e permanente. Nesses processos, a discussão sobre a produção sociocultural, em sentido amplo e singular, presente nas comunidades rurais, pode propiciar a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção, nas quais sejam articuladas as diferenças.

Conclusões Provisórias

As análises realizadas a partir das observações em sala de aula bem como das falas dos quatro professores nos permitiram compreender os saberes e perspectivas docentes sobre o contexto rural. Nessas análises, ficou evidente que o(a)s professore(a)s advindos de outra realidade apresentam dificuldades em tecer relações mais aproximadas com o contexto da comunidade em que está situado o seu local de trabalho: a escola. Essas dificuldades acabam por legitimar os preconceitos, os estereótipos presentes nas perspectivas desse(a)s docentes sobre a realidade rural. Outro fator que sobressaiu nas análises em questão foi o fato de que, mesmo atuando já há algum tempo na escola, de maneira geral, os quatro professores demonstraram não saber acerca dos marcos legais da Educação do Campo, com seus princípios, diretrizes e ações governamentais da atualidade direcionados às especificidades e singularidades da educação escolar nas comunidades rurais.

Os saberes e as perspectivas do(a)s professore(a)s sobre o contexto rural apontam para a necessidade de problematizar verdades socialmente construídas, sob a orientação de uma racionalidade que reconheça o espaço rural como produtor da existência. Disso decorre que quaisquer atividades valorativas e afirmativas do rural, principalmente na escola, devem estar bem fundamentadas, considerando os diversos rurais, diversos contextos, que se diferenciam e se assemelham não somente nos aspectos endofoclimáticos, mas simbólicos também.

A partir das análises construídas, pudemos reconhecer a necessidade de uma política de formação conceitual específica para o(a)s professore(a)s das escolas rurais, alicerçada no conceito histórico-cultural do rural. Também reiteramos a urgência de revisar os processos de formação permanente e continuada, vividos na escola, que contemplem as peculiaridades do

ensino rural, numa visão contra-hegemônica do urbanocentrismo, a partir de uma análise crítica sobre o marco legal da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan.- jun. 2003.

_____. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores, seus direitos e o currículo**. Brasília: MEC/ SEB, 2008.

ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/57777015/Bhabha-Homi-K-O-Local-Da-Cultura>>. Acesso em: 23 out. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. Lei n. 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jul. 2006. Disponível em: <<http://www.siam.mg.gov.br/sla/download.pdf?idNorma=5955>>. Acesso em: 26 set. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Observatório de Equidade. **As desigualdades na escolarização no Brasil**: 2. ed. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Brasília: CDES, 2011. (Relatório de observação, 4).

BRASIL. Presidência da República. **Lei N. 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 26 set. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. C. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-37.

CALAZANS, Maria Julieta C. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Org.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico). p. 15-40.

CALDART, Roseli S. Por uma Educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (Org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília- DF: 2002. Articulação Nacional Por uma educação do campo (Coleção Por uma educação do campo). p. 18-25.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia e Extensão Rural**: contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável. Brasília: MDA/SAF/DATER, 2007.

CNE/CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/CEB N. 1, de 3 de Abril de 2002.

CNE/CEB. **Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Parecer n. 1 em 1º de Fev. de 2003.

CNE/CEB. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/CEB N. 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan.- abr. 2004.

ECHEVERRI, Rafael. **Ruralidade, territorialidade e desenvolvimento sustentável**. Tradução de Dalton Guimarães. Brasília: IICA, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (Org.) **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília-DF: 2002. (Coleção Por uma educação do campo, 4). p. 61-70.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília-DF: 2004. (Coleção Por uma educação do campo, 5). p. 53-89.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

_____. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GAJARDO, Marcela. **Reformas educativas em América Latina**: balance de uma década. Chile: PREAL, 1999.

GAUTHIER, Clermont (Org.). **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí-RS: Editora da Unijuí, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROUX, Henry A. **Os professores/as como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOLOBOVANTE, M. C.; PEIXOTO, E. Comunicação e espaço urbano: entrevista com o antropólogo francês Marc Augé. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (E-compós)**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 01-12, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/280/264>>. Acesso em: 23 out. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/Rio_grande_do_norte.pdf>. Acesso em: 25 set. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo escolar 2010**. [s.l.], [2011].

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da nossa época).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Marta Inez M. O conceito de espaço rural em questão. **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 19, p. 95-112, 2º sem. 2002. Disponível em: <http://www.agb.org.br/files/TL_N19.pdf> Acesso em: 12 abr. 2010.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o semiárido. In: MARTINS, Josemar da Silva (Org.). **Educação para a convivência com o semiárido**: reflexões teórico-práticas. 2. ed. Juazeiro: RESAB, 2006. p. 37-66.

MATTOS, Carmen Lúcia G. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Revista Ines-Espaço**, n. 16, p. 42-59, jul.-dez. 2001.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, 2008.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, maio-ago. 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores/as**. 2 ed. Porto: Porto, 2007.

_____. (Org.) **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 99-117.

_____. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-26.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; MACHADO, N. J.; ALESSANDRINI, C. D. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores/as e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMOS, Marise N. Ramos; MOREIRA, Telma M.; SANTOS, Clarice Aparecida. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. Diferentes espaços/tempos da organização curricular. In: ALMEIDA, M. D. (Org.). **Currículo como artefato social**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2004. p. 07-12.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Territórios contestados e os novos mapas políticos culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 82-113.

_____. O Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.

SANDÍN ESTEBÁN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SILVA, José Graziano. **O novo rural brasileiro**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999. (Coleção Pesquisas).

SOUSA, Jesus Maria. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. Psicologia social e institucional, Londrina. **PSI-Revista de Psicologia Social e Institucional**, v. 2, n. 1, p. 1-12, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n16.htm>>. Acesso em: 03 out. 2011. P. 01-12

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo**. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4765--Int.pdf>> Acesso em: 07 nov. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.