



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

VIVÊNCIAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES RURAIS: UMA HISTÓRIA QUE COMEÇOU LÁ ATRÁS

Baltazar Campos Cortez (Doutorando em Educação – UFPI)
Gabryela Nayra Alves da Rocha (Aluna de Graduação-UFPI)
Hilton Batista da Costa (Especialista em Docência de Ensino Superior-UFPI)
Maria Suely Alves Feitosa (Aluna de Graduação -UFPI)

RESUMO: Objetiva-se por meio do presente texto discutir a vivência da prática pedagógica de professores rurais, como parte integrante de pesquisa e estudos ocorridos no PPGED – UFPI. Busca-se destacar aspectos históricos sobre a educação rural/campo, a formação docente no Brasil, bem como traçar reflexões a partir do conceito de prática pedagógica. Evidencia-se como aspecto metodológico o estudo bibliográfico e a pesquisa de campo. O estudo ora proposto está baseado em inúmeros autores como LEITE (2002); MAIA (1992); NUNES (2007); PIMENTA (2002); dentre outros. No decorrer do texto são apontadas leis, decretos e outros documentos que serviram como embasamento para discussão e reflexão das ideias aqui explicitadas.

Palavras-chave: Educação Rural/Campo. Práticas Pedagógicas. Formação Docente. Professor Rural.

INTRODUÇÃO

O estudo que ora apresentamos discuti a vivência da prática pedagógica de professores rurais, como elemento integrante de pesquisas realizadas no Programa de Pós Graduação em Educação da UFPI. Trata-se de uma pesquisa cuja origem se inscreve a prática de vários aspectos significativos de nossas vivências e experiências junto à educação rural, bem como em atividades de pesquisa que vimos realizando ao longo dos últimos anos do presente século.

Assim este texto delinea-se, estruturalmente, em torno de um breve histórico da educação do campo/educação rural, reflexões e histórico sobre a formação docente e as práticas pedagógicas dos professores rurais, contendo uma representação dos dados dos depoimentos de uma professora interlocutora pinçados de seus memoriais.

Desse modo, articula-se o artigo em introdução, desenvolvimento (histórico e reflexões), metodologia (discute-se os percursos da investigação) e conclusões (resultados alcançados) do estudo.



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO RURAL/CAMPO NO BRASIL

Ao se fazer uso da expressão “rural”, necessariamente nos detemos ao que é relativo ao campo, ao sistema agrícola. Quando discorremos sobre educação rural, percebemos um sistema formado por pedaços da educação urbana inseridas na educação rural, que, na maioria das vezes, são frágeis e sem nexo nos aspectos estruturais e funcionais.

Desse modo, o que se identifica é uma escola que reproduz valores de uma ideologia urbana que subordina a vida e o homem do campo, tendo em vista, que as políticas e projetos de educação rural que visam “fixar o homem na terra” não tem consistência, a prova desse problema é o êxodo constante do homem rural para os centros urbanos, fato este também evidenciado desde o período do pós II Guerra Mundial, ganhando força nos momentos atuais.

Whitaker (1997) comenta, a esse respeito, acerca do descompromisso para com a educação rural, em que as famílias dos agricultores, não valorizando a escola, põem seus filhos para trabalhar, ao invés de estudar. Essa é uma falsa verdade do governo justificando sua inoperância frente a esse dilema, posto que não possibilita às populações rurais os mecanismos necessários para seu progresso e desenvolvimento.

A educação rural necessita estar adequada ao contexto do homem rurícola, ao interesse de constituir-se elo entre os elementos de uma política efetiva de redistribuição da propriedade fundiária e da garantia de justiça social entre os trabalhadores rurais. Na verdade, o que se identifica são conteúdos, condições, currículos e escolas ditas “rurais”, totalmente inadequadas e ineficientes quanto a seu trabalho e a sua produção no meio em que está inserida.

Mediante este quadro, vamos destacar aqui na nossa discussão, os anos 1932, quando o movimento em favor da criação de Clubes Agrícolas Estaduais que intencionaram tornar a escola um grande núcleo da atuação no meio rural. Em seguida, em 1937, veio a Sociedade Brasileira da Educação Rural, tendo como propósito a propagação da educação rural e a difusão do folclore.

Assim, a educação rural estava voltada para a formação de técnicos do que mesmo para o ensino fundamental. A partir dos de 1970, aproximadamente, a população começa a reagir aos exageros do autoritarismo e da repressão, tendo os movimentos sociais papel preponderante nesta fase de embates.



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

Como vemos a preocupação com uma educação rural necessariamente adequada à realidade do contexto campesino é uma luta de tempos atrás. Segundo Silva e Souza (1997), encontramos destaques a esse respeito na primeira LDB (Lei 4.024/61). Preocupação que se revigora na atual LDB 9.394/96, no artigo 28, ao orientar que as medidas de adequação da escola do campo deverão promover adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, principalmente com relação aos currículos e metodologias adequadas aos interesses e necessidades dos alunos da zona rural.

Desse modo, quanto ao processo histórico da educação rural, os anos 1910/1920, demarcam que a sociedade brasileira “despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno [...] quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo” (LEITE, 2002, p. 27), movimento denominado de “Ruralismo Pedagógico”.

Considerando essa perspectiva, Machado (2000), refere que não aconteceu a adequação da escola para a realidade rural, porque não foi levado em consideração que a “educação é ampla, multifacetada, variável, de conformidade com o ‘espaço’ humano racional em que é possível aflorar. Por isso existem tipos e formas educacionais diferentes, entre elas – a educação rural”.

Até 1930 o Ruralismo Pedagógico predominou, fracassando, porém nos seus objetivos. No Estado Novo, em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, “com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais [...]. Era preciso alfabetizar sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo” (LEITE, 2002, apud MAIA, 1982, p. 28).

Na década de 1950 é criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), o Serviço Social Rural (SSR). As duas entidades desenvolviam um ensino que se limitava ao ensino técnico, repetindo fórmulas tradicionais de dominação. Mesmo diante dessas tentativas aplicadas pela CNER para fixar o homem no campo, o êxodo rural foi provocado por interesses subjacentes ao processo de modernização agrícola.

Nos anos 1960 o Brasil viveu o início da crise do modelo desenvolvimentista representado pelas ondas migratórias das populações carentes, pelo golpe militar de 1964, ela anulação dos direitos civis e da cidadania, pelo desenvolvimento do “milagre econômico” e pela aproximação do país do FMI. Diante desse contexto foi dado aos Estados a responsabilidade de manutenção, organização e funcionamento do ensino



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

primário e médio, assim como a garantia da obrigatoriedade escolar para crianças com idade de 7 anos.

Outro agravante foi a implantação das classes multisseriadas, sendo disseminado, no período seguinte a ideia de que a educação é o único instrumento a conduzir o agricultor à modernidade, razão porque foram criados alguns programas para a educação rural que, ao exemplo dos anteriores fracassaram por não levar em consideração as reais necessidades e especificidades das populações do campo. De modo que somente a partir da década de 1980, de acordo com Machado (2000, p. 90):

[...] é que a escola pública rural vai passar por um processo de reforma, no Estado de São Paulo. Este processo constitui no agrupamento de escolas isoladas da zona rural em unidades mais facilmente administradas eliminando-se as classes multisseriadas e obrigando os municípios a fornecerem transporte para as crianças das escolas que haviam sido fechadas.

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 nasce a preocupação com um ensino rural adaptado às peculiaridades do campo. A Articulação Nacional por uma Educação do Campo, as investidas e reivindicações do movimento sindical dos trabalhadores rurais, bem como o engajamento dos inúmeros grupos, garantiram em 2002, aprovação pela Câmara de Educação Básica daquele colegiado, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CER n.º I, de 3 de abril de 2002), uma reivindicação histórica dos povos do campo.

Essas discussões são retomadas em 2003, através da Portaria nº 1374 de 03/06/03, quando, então, o MEC institui um Grupo Permanente de Trabalho, no intuito de atribuir e articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo, no sentido de divulgar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

No contexto atual, a Educação do Campo se apresenta como um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que têm o campo como seu espaço de vida. Desse modo, é conceptualizada como um formato educacional que deve ser no e do campo, porque “o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive”; [...] tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART, 2002, p. 26). Assim, o conceito de campo emerge com o propósito de ampliar e superar a visão do rural como ambiente atrasado, no qual as pessoas não precisam estudar ou que lhes bastam uma educação



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

precária e aligeirada.

Desse modo, a busca uma educação que esteja de acordo com as necessidades dos povos do campo para muitos ainda é utópico, tendo em vista que todo um conjunto de ações precisa ser efetivado nesta esfera, bem como a tomada de consciência e a organização das demandas em favor da conscientização dessas necessidades.

REFLEXÕES E HISTÓRICO SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

A modo de breve abordagem do histórico da formação docente no Brasil, registramos que as primeiras instituições de formação de professores foram as escolas normais, surgidas logo após a independência, sob a responsabilidade das províncias, às quais cabia cuidar do ensino elementar. Entretanto, no final do Império, grande parte das províncias não tinha mais do que uma ou, quando muito, duas escolas normais públicas. O período republicano retoma esse processo com o intuito de promover a instalação de escolas em todo o território nacional.

Nos 1930, a conjuntura social, política e econômica do país, não favoreceu um crescimento adequado da educação escolar. A formação de professores despontava como uma nova visão de mundo para o desenvolvimento do país e acompanhou de perto o ritmo da expansão escolar.

Citamos, neste período, a reorganização da instrução pública, provocando alterações no currículo, com destaque para as matérias científicas e exercícios práticos vinculados ao trabalho pedagógico. Ocorreu, ainda, a implantação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em curso elementar e curso complementar; a criação e a organização de “grupos escolares”, em decorrência da reunião de escolas isoladas, a institucionalização de um curso superior, anexo à escola normal, com o propósito de formar professores para as escolas normais e ginásios.

A esse respeito Tanuri (2000) acrescenta que nem todas as pretensões dos reformuladores republicanos, de fato, se efetivaram notadamente, porque não ocorreu a criação de uma escola normal superior, pois os “cursos complementares”, que foram idealizados, a princípio para completar o ensino primário, tornaram-se, na prática, um modo aditivo de preparar professores para as escolas normais preliminares, destacando-se, com isso, um dualismo na formação docente: as escolas normais primárias e as escolas normais secundárias. Nesse sentido, o processo de expansão do ensino primário,



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

via Estado, via iniciativa privado, via igreja católica, possibilitou o desenvolvimento das escolas normais no país, principalmente das instituições católicas de ensino. Como refere Nunes (2007).

No Estado Novo (1937 a 1945), houve o delineamento do processo de regulamentação de políticas públicas educacionais, conforme as Leis Orgânicas de Ensino, os Decretos-Lei federais promulgados de 1942 a 1946. A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8539, de 1946) preconizou certa uniformidade na formação para o magistério: curso normal de primeiro ciclo (quatro séries) e curso normal de segundo ciclo (três séries, no mínimo), ministrados nos Institutos de Educação.

Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 5.692/71, durante o regime militar, o modelo de formação de professores foi descaracterizado. A LDB vigente reformou o ensino obrigatório, que passou a denominar-se de primeiro grau, transformando, desse modo, a escola normal em habilitação profissional.

A Lei 5.540 de 1968, que reformou o ensino superior, apontou inovações para o curso de pedagogia, dividindo-o em habilitações técnicas para a formação dos especialistas em educação. Em 1972, a escola normal tradicional foi substituída pela habilitação magistério de segundo grau, dividida em dois eixos: núcleo comum de formação geral – comunicação e expressão, estudos sociais e ciências; e formação especial – fundamentos da educação, estrutura e funcionamento do ensino de primeiro grau e didática, incluindo, a prática de ensino. A partir dos anos 1980, ocorreu de modo sistematizado, a reformulação do curso de graduação em pedagogia, adequando a formação do professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, a LDB nº 9.394/96, inovou ao determinar no seu artigo 62:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Assim, os institutos de educação foram regulamentados como local de formação de profissionais para a educação básica, segundo reza o artigo 63 (LBD 9394/96). O artigo 64, da referida Lei, refere-se ao curso de pedagogia no sentido de determinar que a formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, dentre outros, dar-se-á em cursos de graduação ou pós-graduação, conforme a



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

instituição de ensino.

Hoje, o quadro que se visualiza para a formação de professores é que as instituições de ensino superior têm a obrigação de elaborar seus projetos de curso assumindo as questões de carga horária mínima de 3.200 horas para integralização do curso, seminários, pesquisas e atividades práticas; 300 horas ao estágio supervisionado e 100 horas, a atividades de aprofundamento em áreas de interesse do aluno.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E PROFESSORES

Iniciamos este subtópico, conceituando prática pedagógica como atividade humana, sendo uma atividade utilitarista ou orientada por ações conscientes. Nesta acepção, a prática pedagógica pode ser repetitiva ou reflexiva. No primeiro caso, diz-se repetitiva quando a unidade teoria/prática se rompe, os conhecimentos são fragmentados e não existe espaço para a criatividade e a ação.

No segundo caso, a prática reflexiva, segundo Freire (1979, p. 9),” ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. A essa prática associamos ao desenvolvimento da consciência crítica a partir das relações que as pessoas mantêm umas com as outras, em grupo, analisando, conjuntamente, os problemas e a possibilidade da resolução destes. Implica considerar o contexto, para mediar e efetivar a reflexão, que necessita de articulação com a teoria.

Segundo Pimenta e Ghedin (2002), se entendemos a atuação docente na condição de prática social e, nessa dimensão, as escolas tidas como necessidade de aprendizagem, faz-se necessário uma interconexão entre contexto, reflexão e teorias, ou seja, entendimento da realidade, reflexividade em torno da prática e do agir docente profissional.

Nesse contexto em um mesmo processo mecânico de ensino-aprendizagem a teoria encontra-se dissociada da prática e o conhecimento e seu processo são tolhidos e dificultados, porque entender teoria e prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para compreender o processo de construção do conhecimento. Assim, teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética.

Na visão da referida autora a experiência docente como espaço gerador e produtor de



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

conhecimento requer uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre suas próprias experiências, fazendo-nos compreender melhor as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no contexto rural., à luz dos seus depoimentos e, ainda frente as observações realizadas no interior das salas de aula, os dois lados da história, o professor na execução do seu trabalho, quando ainda leigo (sem a formação superior) e o professor, na sua prática, hoje, habilitado em licenciatura.

Conforme este depoimento ilustrativo: “Naquela época, era o seguinte, eu só sabia trabalhar com o livro didático. Agora, atualmente, eu inovo nas minhas aulas, realizo pesquisas, aulas-passeio, feiras de conhecimento etc. [...]” (Professora Isabel)

Observamos que os conhecimentos docentes do nosso sujeito foram ampliados, há uma capacidade de inovação, e, a partir daí, as práticas pedagógicas ocorreram com mais reflexividade.

Tardif (2002), alerta que os saberes originados da experiência do trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, porque essa experiência é, para o professor, a condição para se adquirir e produzir os seus saberes profissionais. Para ele, ensinar é mobilizar uma variedade de saberes, reaproveitando-os no trabalho, apenas como um espaço de aplicação de saberes do professor, sendo ele mesmo saber do trabalho sobre saberes, a reflexão, a retomada, reprodução e reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

Mediante as observações, constatamos que a escola rural se assemelha à escola urbana, não um projeto inovador, com propostas inovadoras que possibilitem ao professor rural inovar quanto à sua prática pedagógica, desenvolvendo atividades que contemplem o contexto rural. O que acontece é, na verdade, uma repetição do discurso e do conteúdo escolar urbanizado.

METODOLOGIA

A propósito, a nossa investigação ocorreu sob dois aspectos: bibliográfico e de campo. No segundo aspecto, tomamos como suporte para observação 02 (duas) escolas localizadas em eixos rurais, adotando os critérios de escolha das escolas, o distanciamento (mais de 40 km) do centro urbano e que os seus professores tenham passado pela formação de docentes leigos a docentes com formação em nível superior



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

(no caso, a licenciatura).

Todos estes aspectos foram enfatizados e negociados com os interlocutores da pesquisa. No entanto, priorizamos, neste trabalho, dar destaque para os aspectos bibliográficos, utilizando poucos dados empíricos, considerando que muitos desses materiais coletados ainda se encontram em fase de análise e discussão.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, evidenciamos que este estudo é apenas um breve recorte do que estamos trabalhando, porém, já podemos vislumbrar, mediante os dados produzidos e as análises empreendidas, tendo como foco o objeto de estudo, a perspectiva que se evidencia é que é visível a mudança de concepções dos professores rurais sobre docência, ensino e aprendizagem a partir das vivências das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96**.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692/71**.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024/61**.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CALDART, R. S. **A escola do campo em movimento**. São Carlos: Rima, 2002.
- CORTEZ, B.C. **Práticas de formação de professores de 1ª. a 4ª. série do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado – UFPI, Teresina-PI: 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: EPU, 1986.
- MAIA, E. M. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Em Aberto**: Brasília, ano I, 1992.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

NÓVOA, A. **Profissão Professor**: identidade e profissionalização docente. Porto: Porto Editora Brasília, 2002.

NUNES, Clarice. Formação docente: permanência do passado nos desafios do presente. In: SOUZA, João Valdir Alves de Souza (Org.). **Formação de professores para educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.p.118.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira da Educação** – ANPED, São Paulo, Autores Associados, 2000.

WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. (Org.). **Educação rural no terceiro mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

WHITAKER, D. C. A. O rural-urbano e a escola brasileira. **Revista do Migrante**, Ano V, nº 12, 1992.