



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO**

Kize Arachelli de Lira Silva

**SABERES E PERSPECTIVAS DOS DOCENTES EM TORNO DO CURRÍCULO DE
UMA ESCOLA PÚBLICA RURAL DO RN**

Natal-RN

2012

Kize Arachelli de Lira Silva

**SABERES E PERSPECTIVAS DOS DOCENTES EM TORNO DO CURRÍCULO DE
UMA ESCOLA PÚBLICA RURAL DO RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Natal-RN
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SETOR DE PROCESSAMENTO TÉCNICO
DA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFRN

S586s Silva, Kize Arachelli de Lira

Saberes e perspectivas dos docentes em torno do currículo de uma escola pública rural do RN/ Kize Arachelli de Lira Silva. – Natal (RN): UFRN, 2012. 146p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

1. Educação. 2. Saberes Docentes. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Currículo. 5. Sistema de Educação e Ensino – Organização. 6. Organização Escolar. I. Autor. II. Título.

RN/ BCZM/ UFRN/

CDU: 371

Kize Arachelli de Lira Silva

**SABERES E PERSPECTIVAS DOS DOCENTES EM TORNO DO CURRÍCULO DE
UMA ESCOLA PÚBLICA RURAL DO RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro.

Aprovada em 28 de setembro de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro (UFRN)

Prof. Dr. Alessandro Augusto de Azevedo (UFRN)
(primeiro membro)

Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé (UESB)
(segundo membro)

Prof. Dr. João Maria Valença de Andrade (UFRN)
(suplente)

Natal-RN
setembro - 2012

A aqueles que partilham da luta por um rural melhor,

Dedico!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pai querido, mestre maior, fonte de vida e inspiração, eterno companheiro, fiel, a quem sirvo e tudo devo.

Ao meu esposo, Carlos Régis, pelo amor e carinho, apoio imprescindível, companheiro de dores e alegrias diárias. Obrigada por me encorajar ao aperfeiçoamento profissional. És meu presente divino e amado de minha alma, um colaborador intenso.

Aos meus pais, Edivaldo e Elisa – bênçãos de Deus em minha vida –, por se doarem para meu crescimento e formação, pelo carinho, respeito, incentivo e apoio incondicional que me dedicaram sem medir esforços. Em especial, pela compreensão e paciência nos meus momentos de angústia e ausências nas reuniões familiares e pela credibilidade em mim depositada para alcançar essa vitória. A minha eterna gratidão a essa torcida fiel!

As minhas irmãs, Kézia e Kezianny, que me apoiaram e acreditaram em mim. Vocês são minhas imprescindíveis amigas.

À professora, orientadora e amiga, Doutora Márcia Gurgel Ribeiro, pela oportunidade de (re)encontrar-me com a vida acadêmica, por sua competência, lições de vida, acolhida, confiança, atenção, paciência e conhecimentos partilhados, os quais muito me enriqueceram por sua forma de agir e ensinar/orientar. Testemunha de importantes conquistas pessoais!

Aos professores, Alessandro Augusto de Azevedo, Nilma Margarida de Castro Crusóe e João Maria Valença de Andrade, pela confiança, credibilidade e conhecimentos valiosos, com o intuito de avigorar a luta em prol dessa razão social.

A todos que fazem a escola campo da pesquisa, pela acolhida carinhosa e possibilidade de realização da investigação. Em especial, aos professores(as) – fontes de inspiração –, que, pela oportunidade de seus depoimentos e o convívio em sala de aula, contribuíram significativamente para o presente estudo.

Aos professores doutores, Francisco Cláudio Soares Júnior, Rosa Aparecida Pinheiro, Marisa Narciso Sampaio e João Maria Valença de Andrade, pelo incentivo, observações e contribuições precisas durante os Seminários de Orientação de Dissertação.

Aos amigos, Álcio Farias de Azevedo, Selma Bedaque, Iracy Gabriella e Fabíola Fontenele, pela caminhada conjunta, solidária e prazerosa. Em especial, a Karina de Oliveira, pela partilha de momentos difíceis enfrentados com otimismo, assim como pelas trocas ricas e significativas e apoio incondicional.

Ao Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural do RN (EMATER), pela concessão de horário especial para realização deste mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pelo incentivo à construção do conhecimento científico no acolhimento à pesquisa, bem como aos professores que o compõem, pelas contribuições durante as disciplinas cursadas.

Ao Centro de Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

Aos amigos, pelas angústias divididas, pelas orações, carinho e confiança para o alcance dessa conquista.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar os saberes e as perspectivas docentes em torno do currículo de uma escola pública rural de Ensino Fundamental do Rio Grande do Norte, considerando, sobretudo, os debates sobre a Educação do Campo ancorados em Souza (2006, 2007), Arroyo, Caldart e Molina (2004) e Fernandes (2002, 2004). A proposta surge como uma alternativa para elaboração de proposições curriculares focadas na melhoria da qualidade do ensino nessas escolas, segundo as especificidades da educação escolar em contexto rural, na expectativa de que esta seja um elemento para o desenvolvimento local e global das comunidades rurais. A fundamentação teórica utilizada para responder a investigação respalda-se nas considerações sobre os saberes docentes à luz das leituras de Gauthier (1998), Tardif (2011), Pimenta, (2009), Paulo Freire (1996), Nóvoa (2007, 2008) e nas referências sobre o currículo crítico e pós-crítico discutidas em Giroux (1997), Silva (1999), Moreira (2008) e Moreira e Candau (2003, 2010), Sacristán (2000) e Sacristán e Gómez (1998). A referência empírica constitui-se de uma escola pública de uma comunidade rural no município de São José de Mipibu-RN. Os sujeitos sociais da pesquisa são quatro professores(as) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Recorreu-se à pesquisa de cunho etnográfico 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. As observações da sala de aula e as falas dos(as) professores(as) permitem compreender que os saberes e as perspectivas docentes, com base em suas experiências, lançam expectativas socioprofissionais sobre a docência e intensificam o papel fundamental do docente na construção dos saberes, das práticas e concepções do mundo rural, da escola rural e de sua função social. Os achados da pesquisa realizada com os professores sobre o contexto rural apontam para a necessidade em problematizar verdades socialmente construídas, sob a orientação de uma racionalidade que reconheça o espaço rural como produtor da existência. A partir das análises construídas, pôde-se reconhecer a necessidade de uma política de formação conceitual específica para os(as) professores(as) das escolas rurais, alicerçada no conceito histórico-cultural do rural. Também se reitera a urgência em 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.

Palavras-chave: Currículo. Saberes Docentes. Educação do Campo.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar los saberes y las perspectivas docentes en torno al currículum de una escuela pública rural de Enseñanza Fundamental del Río Grande do Norte considerando, sobre todo, los debates sobre la Educación en el Campo en Souza (2006, 2007), Arroyo, Caldart y Molina (2004) y Fernandes (2002, 2004). La propuesta surge como alternativa para la elaboración de proposiciones curriculares para mejorar la calidad de la enseñanza en esas escuelas, según las características específicas de la educación escolar en contexto rural, en la expectativa de que esta sea un elemento para el desarrollo local y global de las comunidades rurales. La fundamentación teórica para responder a la investigación, se respalda en las consideraciones sobre los saberes docentes teniendo en cuenta las lecturas de Gauthier (1998), Tardif (2011), Pimenta (2009), Paulo Freire (1996), Nóvoa (2007, 2008) y las referencias sobre el currículum crítico y postcrítico discutidas en Giroux (1997), Silva (1999), Moreira (2008), Moreira y Candau (2003, 2010), Sacristán (2000) e Sacristán e Gómez (1998). La referencia empírica se constituye de una escuela pública de una comunidad rural en el municipio de São José de Mipibu-RN. Los sujetos sociales de la investigación son cuatro profesores(as) que trabajan en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental. Se recurrió a la investigación etnográfica fundamentada en los estudios de Lüdke y André (1986), Sandín Estebán (2010) y Gil (2007), una vez que el análisis del cotidiano escolar, bajo el mirar etnográfico, a través de los procedimientos de la observación participante y de la entrevista semiestructurada, permite el contacto directo del investigador con el ambiente en estudio, registra el no documentado, y percibe la institución escolar como espacio cultural, caracterizando varios grados de acomodación, contestación y resistencia inmersos en una pluralidad de lenguajes y objetivos conflictivos. Las observaciones hechas en la clase y las enseñanzas de los profesores y profesoras permiten comprender que los saberes y perspectivas docentes, a partir de las experiencias del profesorado, lanzan expectativas socioprofesionales sobre la docencia e intensifican el papel fundamental del docente en la construcción de los saberes, de las prácticas y concepciones del mundo rural, de la escuela rural y de la función social de esta. Los hallazgos de la investigación con los profesores sobre el contexto rural apuntan para la necesidad en problematizar verdades socialmente construidas, bajo la orientación de una racionalidad que reconozca el espacio rural como productor de la existencia. A partir de los análisis construidos, se pudo reconocer la necesidad de una política de formación conceptual específica para el profesorado de las escuelas rurales, anclada en el concepto históricocultural del rural. También se reitera la urgencia permanente y continuada en revisar los procesos de formación, vividos en la escuela, que contemplen las peculiaridades de la enseñanza rural, en una visión contrahegemónica del urbanocentrismo, a partir de un análisis crítico sobre el marco legal de la Educación del Campo.

Palabras clave: Currículum. Saberes Docentes. Educación en el Campo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Perfil dos(as) professores(as) sujeitos da pesquisa.....	48
Quadro 02 – Tipologia dos saberes nos estudos estrangeiros.....	156
Quadro 03 – Tipologia dos saberes em autores nacionais.....	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Marcos da História da Educação do Campo no Brasil (1824-2007).....	154
Tabela 02 – Os problemas e desigualdades na escolarização no Brasil.....	155

LISTA DE SIGLAS

AIEF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ATER – Assistência Técnica e Extensão Rural

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura

DOEBEC – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

EMATER – Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural do RN

FAO – Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

PRONERA – Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 A EDUCAÇÃO DAS POPULAÇÕES RURAIS COMO CAMPO DE PROBLEMATIZAÇÃO	14
1.1 TRAJETÓRIA DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO	19
1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	26
2 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO TRILHADO NA PESQUISA	29
2.1 PRINCÍPIOS DA PESQUISA: ETNOGRAFIA DA PRÁTICA ESCOLAR	30
2.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	32
2.3 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA	37
2.3.1 O município de São José de Mipibu	37
2.3.2 A comunidade onde se localiza a escola	40
2.3.3 A escola	41
2.3.4 Os(as) professores(as)	45
2.4 SABERES E PERSPECTIVAS DOCENTES: ELEMENTOS ORIENTADORES NA ANÁLISE DOS DADOS	48
3 TRAÇOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS POPULAÇÕES RURAIS NO BRASIL	61
3.1 DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO RURAL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	62
3.2 AÇÕES GOVERNAMENTAIS NA ATUALIDADE	80
4 SABERES E PERSPECTIVAS DOS DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO	88
4.1 SABERES E PERSPECTIVAS DA TRAJETÓRIA	92
4.2 SABERES E PERSPECTIVAS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE ... Erro! Indicador não definido.	
4.3 SABERES E PERSPECTIVAS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	111
4.4 SABERES E PERSPECTIVAS SOBRE O CONTEXTO RURAL	124
5 SÍNTESE E DESDOBRAMENTOS	134
REFERÊNCIAS	143

ANEXOS152

1 A EDUCAÇÃO DAS POPULAÇÕES RURAIS COMO CAMPO DE PROBLEMATIZAÇÃO

As preocupações que se inscrevem neste estudo estão relacionadas com o processo educacional em espaços rurais, enfocando o currículo, os saberes docentes e a organização da escola. Nessa perspectiva, abordamos o contexto dos saberes e das perspectivas docentes que constituem o currículo escolar, construídos nas práticas pedagógicas de uma escola pública rural¹.

Partimos da concepção de currículo como artefato social (GOODSON, 1995), marcado por conflitos, rupturas e ambiguidades, para entendê-lo como construção permanente dos sujeitos em relações. Para Moreira (2008), falar sobre o currículo implica considerar os conhecimentos escolares, os procedimentos, as relações sociais, as transformações desejadas, os valores inculcados e as identidades que se pretende construir a partir das experiências escolares vividas do interior da escola.

Este trabalho insere-se nas discussões realizadas no Grupo de Pesquisa *Currículo, Saberes e Práticas Educativas*, da Linha de Pesquisa *Práticas Pedagógicas e Currículo*, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGE/UFRN). Os estudos desse grupo têm se direcionado à organização curricular, ao ensino, à formação inicial e continuada de educadores, resultando na elaboração de monografias, dissertações, teses, em publicações de livros (PINHEIRO, 2011; FERREIRA, 2009), bem como na oferta de disciplinas e ateliês relacionados à abordagem sócio-histórica sobre o desenvolvimento humano e à formação de profissionais para a Educação, com enfoque centrado nos processos socioculturais, cognitivos, pedagógicos e identitários dos docentes, tendo o currículo como espaço de reflexão e a prática cotidiana como lugar de produção de saberes.

¹ Neste estudo, optamos pelo termo “educação rural”, considerando as discussões sobre “educação do/no campo” presentes nos movimentos sociais. Tomamos a posição de que a expressão educação “do” campo constitui-se em adjetivação necessária aos processos educativos escolares reivindicados pelos movimentos sociais, na qual está imbuída a superação do “compensatório” ruralismo pedagógico para evidenciar a advocacia de uma nova racionalidade: a educação “do” campo. Sem nos opormos a este, preferimos adotar o termo “rural”, conferindo-lhe o sentido de lugar próprio, produtor de vida, objetividades e subjetividades distintas, conforme veremos mais detalhadamente no capítulo 3. A escola analisada neste trabalho faz parte do sistema municipal de ensino, não sendo, portanto, inserida em área de assentamento.

Sendo assim, a partir da caracterização da escola e seu entorno, das condições de trabalho dos(as) professores(as) e das concepções de ensino e de aprendizagem que perpassam o fazer pedagógico no cotidiano escolar, investigamos os possíveis elementos contextualizadores da Educação em contexto rural, na tentativa de provocar um debate, no âmbito do sistema educacional municipal, sobre as condições para a elaboração de proposições curriculares focadas na melhoria da qualidade do ensino nessas escolas, segundo as especificidades da educação no rural.

Para tanto, fez-se necessário que nos inseríssemos numa escola pública rural de Ensino Fundamental no município de São José de Mipibu, para que fosse feita a observação dessa instituição, do cotidiano escolar e de seus sujeitos – professores(as) e alunos – bem como dos conhecimentos que permeiam suas práticas pedagógicas. Neste estudo, portanto, tratamos especificamente da realidade das escolas rurais, considerando, sobretudo, os debates a respeito da Educação do e no Campo, articulando preocupações de pesquisadores e educadores que atuam nos movimentos sociais e sindicais.

A história do crescimento demográfico no Brasil tem demarcado períodos importantes, determinando sua constituição mais recente. Segundo censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, o Brasil contava com uma população urbana de 84% do seu total, enquanto a população rural representava 15,65% (ou seja, 29.852.986 pessoas) da população geral do país.

A discussão em torno do binário rural-urbano inicia-se na segunda metade da década de 1990, nos campos da Sociologia e da Economia e, mais recentemente, da Geografia. As transformações recentes no mundo rural (pluriatividade, incremento das atividades não agrícolas, fortalecimento do agronegócio e crescente atuação dos movimentos socioterritoriais) e na relação rural-urbano demandam a construção de teorias e conceitos que tratem da dimensão do universo rural, sua identificação, medida e caracterização.

Nessa construção, conforme Marques (2002), existem atualmente duas grandes abordagens sobre as definições de cidade e campo: a dicotômica e a do *continuum*. Na abordagem dicotômica, o campo é antagônico à cidade, enquanto

que na abordagem do *continuum* a industrialização e demais relações seriam elementos que aproximariam o campo da realidade urbana, numa perspectiva de diferenças de intensidades e não de contraste.

No estudo dos saberes e perspectivas docentes em torno do currículo de uma escola pública rural, faz-se necessário localizar a discussão frente ao contexto que ora está sendo analisado. Sob essa ótica, compreendemos que, para além do antagonismo rural/urbano, esses dois espaços vêm sofrendo mudanças, sobretudo o meio rural. Por isso, não acreditamos na urbanização dos espaços rurais, mas numa nova configuração, que os transforma e demanda do Estado a garantia dos direitos essenciais, tais como educação, saúde, moradia e lazer, conforme apontado por Piñeiro (2000, p. 10):

O primeiro passo na construção de uma nova visão é modificar a imagem por meio da qual o cidadão comum associa o espaço rural com o agrícola. Sem dúvida, o espaço rural deve ser visto como o âmbito no qual se desenrola um conjunto de atividades econômicas que excedem muito a agricultura. O espaço rural e os recursos naturais que estão nele contidos são a base do crescimento de atividades econômicas e sociais. É evidente que a atividade agrícola (incluindo a pecuária e as atividades florestais) são as principais. Não obstante, há um conjunto de outras atividades que tem uma grande importância, as quais, geralmente, estão relacionadas a um nível mais alto de desenvolvimento. Entre estas, as atividades vinculadas à agroindustrialização, o turismo e os artesanatos regionais, talvez, as de maior transcendência. Adicionalmente, a forma que se organizam e desenvolvem todas essas atividades econômicas incide na capacidade para cumprir importantes funções vinculadas à conservação dos recursos naturais e à construção do capital social, incluindo o funcionamento social e político das comunidades.

Apesar de passar por todas essas transformações, a Educação – dentre outros direitos essenciais – das populações rurais no Brasil foi desconsiderada nas primeiras constituições federais² brasileiras por muito tempo, ou ainda, pensada nos mesmos moldes da Educação voltada para o público urbano, como será discutido mais a frente, desconsiderando as especificidades do espaço rural como lugar de cultura, de conhecimentos e de história.

² Constituição Federal de 1824 e 1891.

A Educação, no sentido geral, é pré-requisito para o desenvolvimento humano, afetando as relações estabelecidas nos diferentes lugares, em grupos, em uma cidade, uma região ou um país. Consubstancia, silencia, nega, promove e/ou instiga aspirações por dignidade humana, justiça social e busca um desenvolvimento que conceba transformações e mudanças das situações e das condições vividas pelos sujeitos sociais e históricos. Diante disso, percebemos que nos últimos anos a Educação tem sido premissa, também, dos movimentos sociais eclodidos por representações da sociedade civil, tais como sindicatos, igrejas e organizações não governamentais.

Nesse contexto, a educação escolar que se oferece aos povos do campo, como prática e movimento social, aventa reivindicações³ muito importantes para a promoção da população rural, alicerçadas por princípios⁴, conforme Arroyo, Caldart e Molina (2004), tais como: a Educação do Campo de qualidade é um direito dos povos do campo; a Educação do Campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido; a Educação do Campo no campo; a Educação do Campo enquanto produção de cultura; a Educação do Campo na formação dos sujeitos; a Educação do Campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável; a Educação do Campo e o respeito às características do campo.

A partir desses princípios, o país testemunha um crescente número de estudos (SOUZA, 2006, 2007; ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004; FERNANDES, 2002, 2004) e de iniciativas governamentais voltadas para o desenvolvimento da Educação no contexto rural, sobre os quais se discute mais detalhadamente no capítulo 3 deste estudo.

Entretanto, ainda são recorrentes problemas que comprometem a democratização da Educação no espaço rural, tais como: precariedade no atendimento escolar, o que repercute no baixo índice de escolarização da população, altos índices de analfabetismo⁵, deficiências na infraestrutura, distorção

³ As reivindicações dos movimentos sociais para a educação do campo, bem como as experiências educativas produzidas nesse contexto, resultam em iniciativas no âmbito institucional do governo federal, conforme nos deteremos no capítulo 3.

⁴ Documento produzido durante a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, Brasília, 1998.

⁵ No caso da taxa de analfabetismo no contexto rural, com incidência na população de 15 ou mais, é importante assinalar – dentro da problemática da educação escolar de jovens e adultos – que esse

entre idade e série, níveis insuficientes e desiguais de desempenho e de aprendizagem, conforme Relatório apresentado pelo Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social⁶ (BRASIL, 2011).

Segundo o referido documento, em 2009, a média de estudos da população de 15 anos ou mais de idade na zona urbana era de 8 anos, enquanto na zona rural foi registrada uma média de 4,8, resultando numa desigualdade de 3,2 anos. A taxa de analfabetos na população de 15 anos ou mais, na zona urbana, era de 7,4%, contrapondo-se a 22,8% na zona rural, numa razão de desigualdade de 15,4%.

Esses dados demonstram que os indicadores de acesso, qualidade e permanência na escola refletem a desigualdade entre a escolaridade média rural e a urbana. Somamos ainda a esse quadro a falta de reconhecimento da diversidade sociocultural da população rural, do direito à igualdade e às suas especificidades educacionais, questões que são pleiteadas pelos movimentos sociais e sindicais. A partir desse quadro, o exercício de mapear os desafios endógenos e exógenos das escolas públicas rurais e de compreender o seu cotidiano, junto aos atores escolares, aumenta a possibilidade de contribuir para a conquista da qualidade social da educação escolarizada no contexto rural.

Nesse sentido, a análise das questões intraescolares referentes à organização do trabalho pedagógico e às relações nele imbricadas – eixos que dimensionam a estrutura curricular – pode ser considerada como base na construção de estratégias para a melhoria do ensino-aprendizagem no espaço rural, na expectativa de que a Educação seja um elemento para o desenvolvimento local e global das comunidades rurais. São esses elementos que justificam a realização deste estudo de mestrado e que emergem de preocupações forjadas em experiências da nossa trajetória formativa e profissional, como veremos na sequência.

índice não inclui os analfabetos funcionais, o que elevaria sobremaneira essa taxa já tão alta. A respeito dessa problemática, ver Azevedo (2006).

⁶ O Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) foi criado pela Lei n. 10.683, de 28 de maio de 2003, que estabelece: “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”.

1.1 TRAJETÓRIA DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO

A presente problemática de investigação tem suas origens em diferentes experiências que constituem a nossa trajetória formativa e profissional. Iniciou-se ainda na graduação, no curso de Pedagogia, no qual tivemos a oportunidade de ingressar, em 2000, e permanecer, até 2004, no Grupo de Pesquisa *Formação de Conceitos na Escola Elementar* (DEPED/UFRN), atualmente denominado *Currículo, Saberes e Práticas Educativas*, sob coordenação e orientação da Profa. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro.

Como bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), estivemos vinculados à pesquisa “Escola e Currículo: a formação de conceitos como componente básico da organização escolar”, coordenada pela professora Maria Salonilde Ferreira, de caráter longitudinal (1998-2003). Essa pesquisa objetivava a construção de uma matriz curricular com base na formação de conceitos científicos na escola, pautada nos pressupostos da abordagem histórico-cultural, em especial os estudos de Vygotsky, Luria, Leontiev e Rubinstein, de modo a integrar as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Artes e Educação Física (FERREIRA, 2009). A pesquisa iniciou-se em 1998 e teve como campo empírico uma escola pública da rede estadual em Natal, onde os bolsistas de iniciação científica assumiam uma participação diferenciada na pesquisa, na medida em que acompanhavam, sistematicamente, as situações de aprendizagem desenvolvidas com os alunos no cotidiano escolar.

Durante esse acompanhamento, com as primeiras investigações, procuramos apreender as interações estabelecidas em sala de aula entre professoras e alunos e destes entre si e ainda como essas interações interferem na construção da identidade pessoal e social do aluno. Como resultado, percebemos a relevância da intervenção do professor na constituição da percepção do aluno como sujeito histórico. Foi possível apreender, também, a importância da escola enquanto instituição sistematizadora e produtora de conhecimentos, na promoção, em seu interior, de mediações importantes para a internalização do papel social do aluno enquanto sujeito histórico.

O reconhecimento da singularidade do aluno, como sujeito que possui diferentes origens (familiar, de território e de cultura), demanda práticas pedagógicas que considerem o ritmo de aprendizagem, potencialidades e limites, apresentados e superados no processo ensino-aprendizagem. Como resultado dessa experiência, foi produzido um estudo sobre o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos (SILVA, 2004). A autonomia moral e cognitiva traz implicações educativas que viabilizam a formação do sujeito histórico, a partir de intercâmbios e práticas sociais estabelecidos na escola. Para isso, o diálogo se faz importante, pois ele é traduzido pela receptividade dos alunos a novos conhecimentos, numa intersecção de fronteira com o outro.

Nesse sentido, o processo educativo efetivado na escola se constitui em território de mutualidade, de trocas simbólicas e interligação de saberes a partir das relações estabelecidas entre o professor e os alunos e destes entre si. A unidade, como uma das dimensões da pessoa, tem seu sentido complexo e totalizador e traz como princípio a legitimidade do direito do educando a uma Educação integral e integralizadora, ou seja, que contemple a convergência e a divergência dos vários aspectos da vida humana, em uma relação dialética entre as diferentes dimensões do sujeito.

O processo de socialização na escola é consequência das práticas e das relações sociais nela estabelecidas, permeadas pelo currículo. Para Sacristán e Gómez (1998), esse processo, denominado de Educação, refere-se à aquisição das conquistas sociais por parte das novas gerações.

No currículo proposto pelo Ministério da Educação (MEC), definido pelo Conselho Nacional de Educação nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, estão dispostos os conhecimentos e as habilidades imprescindíveis à formação do aluno, mas é nos intercâmbios pessoais que se vão construindo os valores, as atitudes e as condutas – nem sempre coerentes com o que está prescrito nos currículos oficiais – que se estendem para além da escola.

Essas contradições podem ser reduzidas, ou até sanadas, se a escola, por meio da mediação crítica da utilização do conhecimento, analisar e repensar seu próprio processo educativo, identificando suas características e efeitos nos

indivíduos, para exercer sua função educativa de intervenção e desvelamento das contradições sociais e culturais. Ou seja, em sua função educativa, a escola pode possibilitar a discussão e a reflexão sobre as simbologias da realidade contextual, enriquecendo o aprendizado dos alunos e evidenciando as condicionantes das várias concepções ideológicas subjacentes para estabelecer a reflexão crítica e transformadora como princípio educativo.

Nesse sentido, considerar as dimensões do aluno como pessoa (a singularidade, a autonomia, a abertura e a unidade) torna-se fundamental para a escola romper com a prática de reprodução social (BOURDIEU; PASSERON, 1975), encaminhando-se numa perspectiva educativa de reconstrução crítica do conhecimento e da experiência como aprendente.

Essas considerações, paralelas às observações diárias realizadas como pesquisadora no contexto escolar, desembocaram em outras questões que nos seguiram na posição de pesquisadora, as quais se interpõem aos objetivos deste estudo, a saber: como são considerados os elementos identitários que permeiam as interações na escola? Como o currículo está organizado? Quais conhecimentos e experiências são privilegiados na escola?

Dessa experiência de iniciação à pesquisa, emerge a compreensão do currículo como construção social, cultural, política, dinâmica, inserida num espaço/tempo determinado. Com sua multipresencialidade, o currículo está implicado e se implica em todas as situações que acontecem na escola, sejam elas respaldadas pelos documentos reguladores do ensino, sejam aquelas que acontecem nos corredores da instituição.

Outra experiência importante, destacada como promotora de questões que hoje orientam este estudo, está relacionada com o nosso ingresso na atividade profissional. Concluída a graduação, lecionamos em escolas na rede pública, como também na rede privada de Ensino Fundamental, em Natal, a partir do ano de 2004. No entanto, o campo de nossa atuação profissional privilegiado – a escola – muda em 2006, quando ingressamos no quadro funcional do Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Norte (EMATER-RN) e passamos a atuar como extensionista rural.

Para uma compreensão sobre o trabalho na Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), basicamente, podemos expor que é um processo de convergência entre a capacidade técnica e a educativa, voltado para construção e empoderamento pelo(a) agricultor(a) e seus familiares do conhecimento e de tecnologias rurais adaptadas à realidade e saberes locais, mediante o princípio da sustentabilidade do meio ambiente rural.

Segundo Caporal e Costabeber (2007), a ATER é um processo de intervenção educativo que se propõe juntamente com os beneficiários da agricultura familiar⁷, permitindo o desenvolvimento de uma prática social da qual eles são os sujeitos na busca da construção e sistematização do conhecimento, bem como levando-os a atuarem conscientemente sobre a realidade, com o objetivo de alcançar um modelo de desenvolvimento socialmente equitativo e ambientalmente sustentável.

Nesse contexto, a atuação é voltada para a agricultura familiar, caracterizada por Abramovay e Piketty (2005, p. 57) como sendo de “pequena produção, produção de baixa renda, de subsistência [...]”. Ampliando na mesma perspectiva, Veiga (2001 *apud* BASTOS, 2006) inclui sobre a agricultura familiar a percepção de ser um trabalho e gestão intimamente relacionados ao chefe da família.

A respeito disso, também Altafin ([2003], p. 13) aponta:

[...] três características centrais: a) a gestão da unidade produtiva e os investimentos nela realizados são feitos por indivíduos que mantêm entre si laços de sangue ou casamento; b) a maior parte do trabalho é igualmente fornecida pelos membros da família; c) a propriedade dos meios de produção (embora nem sempre da terra) pertence à família e é em seu interior que se realiza sua transmissão em caso de falecimento ou aposentadoria dos responsáveis pela unidade produtiva.

Nos termos legais, considera-se agricultor familiar aquele que desenvolve atividades rurais, atendendo simultaneamente aos seguintes requisitos:

⁷ Segundo a Lei da Agricultura Familiar (Lei 11.326, de 24 de julho de 2006) e a PNATER, consideram-se agricultores familiares ou beneficiários da agricultura familiar os silvicultores, extrativistas, aquicultores e pescadores artesanais, assentados da reforma agrária, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, povos da floresta e seringueiros.

Não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais; utilize predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento; dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família (BRASIL, 2006).

É no contexto do trabalho junto aos agricultores familiares nas comunidades rurais, entretanto, que surge a necessidade premente de discutir novamente os aspectos ligados à Educação, tendo em vista que o trabalho de ATER se dá por meio de metodologias participativas, conforme já preconizava Freire (2006). Essas metodologias permitem o assessoramento aos agricultores e agricultoras familiares, na elaboração e execução de planejamentos participativos direcionados ao desenvolvimento sustentável, atendendo às políticas públicas voltadas para esse fim.

Em 2006, passamos também a refletir sobre questões inerentes ao desenvolvimento rural, durante o Curso de Especialização em Extensão Rural para o Desenvolvimento Sustentável – uma parceria entre o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) –, no qual investigamos as relações entre a Educação do Campo e o trabalho rural (SILVA, 2007). Nossa investigação focou a análise das perspectivas dos jovens entrevistados sobre a educação escolar e sua realidade na comunidade rural em que vivem. Tal estudo permitiu verificar idiosincrasias, anseios, aspirações, inquietações, caracterizações, conjecturas, enfim, as relações subjetivas daqueles jovens a respeito de si mesmos, dos outros, do papel da escola e de sua própria comunidade.

Concomitantemente ao trabalho executado na EMATER-RN, começamos a atuar de forma mais próxima de nossa formação inicial em Pedagogia, sendo posteriormente selecionada para coordenar o Projeto Cultivando Saberes (2008), do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), no Rio Grande do Norte. Esse Projeto contribuiu para o processo formativo de Agentes de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) não estatal, ou seja, pessoas que atuam junto aos agricultores familiares (sindicatos, prefeituras, ONG, cooperativas, associações e demais entidades de ATER) e que têm pouca ou nenhuma formação específica concernente

ao desenvolvimento rural sustentável. Durante os processos formativos do projeto, foi possível percebermos um crescente número de pessoas jovens que estão atuando no setor rural, engrossando as fileiras na articulação, supervisão e monitoramento das políticas públicas de fortalecimento da agricultura familiar, a partir de ações coletivas.

Essas considerações nos conduzem à reflexão da função social da escola, no contexto das perspectivas das escolas rurais. Segundo Sacristán e Gómez (1998), a escola é, por excelência, o lugar da socialização e as estratégias que ela utiliza nesse processo privilegiam a reprodução das estruturas contraditórias e excludentes da sociedade industrial. A escola, no sentido geral, comporta pessoas de origens diversas, produzindo resultados diferentes, justificados pela meritocracia do esforço individual e da competitividade e não pela diferença de origem e de oportunidades dessas pessoas. Somamos a essa reflexão a valorização da educação escolar percebida no cotidiano de nosso trabalho junto aos agricultores familiares. Numa análise sobre as representações sociais em torno da educação escolar de jovens e adultos assentados da reforma agrária, Azevedo (2006, p. 200) assinala:

[...] se por um lado, no plano representacional, a educação escolar mantém sua aura de promotora de progresso material e espiritual dos indivíduos que a procuram; por outro lado, ela se distancia ou ambigualmente dialoga – quanto aos efeitos concretos – com a construção cotidiana dos sonhos e projetos futuros.

Nessa distância ou ambiguidade, conforme aponta o autor, a escola abarca as contradições da sociedade, em seu processo de socialização, e o aluno vai percebendo isso como natural, inevitável. Por isso, sendo a escola uma instituição socializadora e o currículo seu núcleo, justificamos a necessidade de refletir a respeito de qual a educação escolar que está sendo oferecida às pessoas do meio rural.

No contexto das reformas educacionais das últimas décadas, a democratização e a ampliação da oferta de ensino têm repercutido, também, no incremento dos concursos municipais para professores(as) da educação básica. O Art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que trata da valorização

dos profissionais do Magistério, repercute nessas situações⁸, nas quais muitos(as) professores(as) têm tido a oportunidade de ingressar na carreira docente – como regentes de sala de aula ou para atuarem na coordenação pedagógica –, o que garante a esses uma proclamada estabilidade de emprego, com vagas tanto na zona urbana quanto na zona rural dos vários municípios, ambas com reais necessidades de investimento. Há que se registrar, também, o descuido desses certames, não apenas no que se refere aos conhecimentos e habilidades exigidos, mas também ao trato com os candidatos a vagas nas escolas rurais.

Na superação da dicotomia entre as realidades urbanas e rurais, o que se percebe é a fragilidade em selecionar professores(as)⁹ que atendam às especificidades do contexto rural. Esses certames têm atraído não somente professores(as) com experiência em sala de aula nas escolas pública e privada, com vínculos efetivos e temporários, como também os recém-formados, que veem nesses concursos uma oportunidade para se efetivarem na carreira e garantirem empregabilidade.

Há ausência de uma seleção que delimite o professor com experiência e conhecimentos para atuar na escola rural, tais como: conhecimento acerca da realidade rural, das políticas públicas voltadas para esse setor, dos aspectos legais que marcam a Educação no contexto rural, entre outras questões. A ausência desses aspectos na configuração de critérios e normas de seleção e admissão desses(as) professores(as) possibilita um imperativo da lógica urbanocêntrica nas práticas desses(as) professores(as), o qual marginaliza e silencia as experiências e a cultura produzidas no âmbito rural.

Notadamente, os problemas na educação escolarizada não são privilégios exclusivos nem de uma área nem de outra, porém no contexto rural os desafios são mais alarmantes, na medida em que há um lastro histórico de políticas compensatórias, projetos e programas emergenciais dotados de significados e de

⁸ Notadamente nas últimas décadas, o campo de atuação do Pedagogo tem se ampliado para outros setores – o que antes era restrito somente à instituição escolar. Empresas, hospitais, ONGs, associações, igrejas, eventos, instituições públicas diversas, entre outros, formam hoje o novo cenário de atuação desse profissional.

⁹ Professores(as), admitindo os dois sexos/possibilidades – segundo as teorias pós-críticas do currículo.

orientações políticas desconexos dos aspectos socioambiental e cultural, dos saberes locais, enuvecendo a vida e toda sua complexidade vivida nesse espaço.

Assim, propomos buscar respostas, neste estudo, para as seguintes questões: Quais são os saberes e as perspectivas dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) na construção do currículo de uma escola pública rural da Comunidade Mipibu? Como esses elementos se articulam no currículo, mediante o contexto das características socioculturais dos alunos? Questionar acerca da Educação ofertada na escola rural regular e da concepção de Educação presente nessa oferta, bem como sobre os saberes que perpassam as práticas pedagógicas, é elemento fundamental para pensar uma Educação pública, gratuita e de qualidade, a partir da realidade rural.

É nessa trajetória, na qual nossas percepções e conhecimentos sobre a escola e os estudos curriculares vão se constituindo, que surge a necessidade de analisar os saberes e as perspectivas dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em torno do currículo de uma escola pública rural. Neste estudo, são trazidas algumas contribuições para a compreensão da realidade intraescolar no contexto rural. A oferta de ensino para as populações rurais necessita de estudos sistematizados para que o imaginário de seu cotidiano seja, cada vez mais, ampliado, divulgado, ressignificado, de forma a atender às demandas existentes.

Nesse sentido, será apresentada no próximo item a estrutura da dissertação, demarcando os elementos abordados em cada seção, a fim de que se demonstre o caminho percorrido durante esta pesquisa.

1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A partir da problemática discutida, buscamos analisar os saberes e as perspectivas dos docentes, dos AIEF, em torno do currículo de uma escola pública rural. Para tal fim, utilizou-se como metodologia o Estudo do tipo Etnográfico em Educação, com vistas a perscrutar a prática educativa e suas relações com o currículo escolar. Como instrumentos para a construção dos dados, foram utilizadas

a observação participante e a entrevista semiestruturada. Tais instrumentos foram aplicados com os(as) professores(as) para a obtenção de informações sobre a história de vida pessoal e profissional, as experiências profissionais, os aspectos da rotina pedagógica, os aspectos legais da educação escolar das populações rurais e o imaginário docente acerca do contexto rural.

Para uma melhor compreensão da trilha percorrida, este estudo foi estruturado em cinco capítulos, os quais visam proporcionar uma visão detalhada a respeito do estudo em questão.

No capítulo 1, intitulado “A educação das populações rurais como campo de problematização”, é apresentada a problemática que envolve o objeto de estudo e a trajetória formativa, da qual emergiram os motivos que levaram a esta investigação e os questionamentos que nortearam a pesquisa.

No capítulo 2, denominado “O caminho teórico-metodológico trilhado na pesquisa”, estão expostos a metodologia utilizada, seus princípios e procedimentos, além do detalhamento de aspectos da investigação, situando o campo empírico, os sujeitos da pesquisa, bem como os elementos orientadores na e para a análise dos dados.

No capítulo 3, abordamos as discussões sobre a educação escolar no contexto rural, no tocante ao conceito, sua definição e seus marcos históricos no campo teórico, no intuito de oferecer elementos para identificar as diferentes concepções e suas repercussões tanto no campo educacional e da luta pela terra quanto nos projetos de sociedade, inseridos nas ações governamentais da atualidade. Por esse motivo, tal capítulo foi denominado “Traços da educação escolar das populações rurais no Brasil”.

No capítulo 4, intitulado “Saberes e perspectivas dos docentes”, são analisados os saberes e as perspectivas de professores(as) na escola campo de pesquisa em torno do currículo de uma escola pública rural. As análises foram organizadas em quatro dimensões, a partir dos dados da observação e da entrevista: 1) Saberes e perspectivas da trajetória, 2) Saberes e perspectivas para a

atuação docente, 3) Saberes e perspectivas sobre a organização do trabalho pedagógico e 4) Saberes e perspectivas do contexto rural.

Por fim, são tecidas as sínteses provisórias acerca da compreensão dos saberes e perspectivas dos(as) professores(as) mobilizados na construção do conhecimento produzido pelo sistema escolar e do modo como esses elementos dialogam com o contexto social mais amplo, bem como são apontados possíveis desdobramentos provocados pela questão de estudo.

2 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO TRILHADO NA PESQUISA

No intuito de analisar as perspectivas e os saberes de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública rural, situada na Comunidade de Mipibu, e o modo como esses elementos vão se articulando em torno do currículo escolar, faz-se necessário delinearmos os pressupostos, procedimentos e ações previstos para a realização da pesquisa.

Adentrar em uma escola e perscrutar os fenômenos educativos é assumir seu caráter subjetivo e complexo, o que requer um percurso metodológico que respeite sua natureza, como coloca Pérez Gómez (1998). Por isso, este estudo toma como referência o paradigma dialético da pesquisa educacional (GADOTTI, 1995), por considerar os aspectos históricos da realidade não estática.

Esta pesquisa estabelece um recorte de tempo-espço delimitado e o destaque que fizemos, durante as relações nas quais há um envolvimento por parte da pesquisadora, faz parte de uma continuidade com seus descontínuos. Além disso, recorreremos à ciência do necessário distanciamento da realidade, mesmo tendo laços com ela, para melhor compreendê-la e interpretá-la.

Por conseguinte, a dimensão ontológica deste estudo se subscreve na realidade, que é espacial, temporal, histórica, mutável e multifacetada. Situar o objeto de estudo no cerne das práticas curriculares – Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico – exige, também, uma análise estrutural presente nesse processo. Por isso, optamos por utilizar uma metodologia orientada para a compreensão dos sujeitos sobre a realidade vivida. A forma como a pesquisa foi realizada não altera a realidade, mas permite analisá-la de forma diferente e, assim, também agir de forma diferente.

Nesse sentido, a análise do presente estudo insere-se nas abordagens da Pesquisa Qualitativa, tendo como base os princípios do Estudo do tipo Etnográfico em Educação, cujos procedimentos permitem abordar tanto o contexto descritivo quanto a dimensão analítica das questões em estudo, sob as lentes da escola situada no rural como campo de investigação e lugar de produção do conhecimento.

2.1 PRINCÍPIOS DA PESQUISA: ETNOGRAFIA DA PRÁTICA ESCOLAR

Assumimos, nesta pesquisa, alguns princípios do estudo do tipo etnográfico, tendo como foco os processos educativos. A análise do cotidiano escolar mediante os procedimentos da etnografia – como método de investigação originário da antropologia e da sociologia – 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 aplicação da etnografia como abordagem de investigação remonta ao final do século XIX e início do século XX, tendo como base trabalhos de antropólogos interessados em conhecer como era o mundo ocidental (etnografia colonial), resultando numa produção oriunda de visitantes, missionários, aventureiros e cientistas (diários, memórias, cartas e questionários), que era enviada aos administradores das colônias com o objetivo de relatar sobre a conduta das tribos e dos povos sob sua jurisdição. Esses relatos foram chamados de *ethnografia*, ou seja, descrições monográficas do modo de vida dos povos que eram os *ethnoi*, termo de origem grega que significa os “outros”, isto é, os bárbaros, que não eram gregos. Dessa forma, “[...] o *ethnógrafo* deveria estudar o grupo como se fosse uma criança, aprendendo sua linguagem e suas normas de comportamento” (SANDIN; ESTEBÁN, 2010, p. 79).

A tarefa de analisar, fracionar impressões e observações sobre determinado grupo não é fácil. Os traços imediatos e visíveis da realidade não se resumem àquilo que nos é mais próximo, mas abrange a rede complexa de fenômenos, os quais perpassam o cotidiano do grupo pesquisado. Na ótica de Mattos (2001), no trabalho etnográfico, é preciso preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura entendida, introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais bem como preocupar-se em revelar as relações e interações significativas, de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar.

Na etnografia escolar, é preciso considerar o contexto espaçotemporal em que se dão as práticas pedagógicas e assumir a condição de que, em estudos do tipo etnográfico, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana.

Segundo André (1995), o interesse dos educadores pela etnografia fica muito evidente no final dos anos 1970 e tem como centro de preocupação o estudo da sala de aula e a avaliação curricular. No contexto da sala de aula, o estudo etnográfico toma como ponto de partida o contexto complexo mais amplo, realçando as falas e práticas dos sujeitos bem como a singularidade (espaço-tempo) das situações. Assim, tomamos como referência essa autora quando ela coloca que a etnografia é a descrição da cultura de um grupo social, enquanto a preocupação dos estudiosos da Educação é com os processos educativos.

Reconhecendo a força polissêmica da palavra “cultura”, foi assumida a abordagem antropológica do conceito, em virtude da própria natureza desta pesquisa. Desse modo, adotamos o conceito defendido por Geertz (1978, p. 15), quando diz:

O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Partindo da apreensão desse entendimento, a compreensão tida sobre a cultura, na discussão do currículo, não se refere à cultura em si mesma, mas a uma versão escolarizada em particular. Para Sacristán (1998, p. 129),

a cultura não é um objeto terminado que se transmite mecanicamente de uns para os outros, mas uma atividade mediatizada que se reproduz construindo e se reconstruindo por meio de sua aprendizagem e das condições em que esta se realiza.

Assim, na tarefa de analisar as perspectivas e os saberes docentes em torno do currículo de uma escola pública rural, pretendemos perscrutar as nuances da prática pedagógica, considerando a complexidade em que esta se desenvolve.

Em consonância com Estebán (2010), buscamos a descrição da realidade e a interpretação dos fenômenos educacionais que acontecem no contexto escolar a partir do(a)s professore(a)s, visando a construção de elementos que possam contribuir na resolução das questões suscitadas sobre as perspectivas e saberes dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em torno do currículo, a partir dos procedimentos eleitos a seguir.

2.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

No início do ano 2011, apresentamo-nos à direção da escola e à coordenadora pedagógica, a fim de discutir sobre o tema da pesquisa em linhas gerais e negociar a adesão da instituição como lugar de investigação. A equipe da direção escolar mostrou interesse e nos convidou para apresentar a proposta de pesquisa na primeira reunião subsequente, ocorrida em 03 de março de 2011, em uma das salas da escola. Durante a reunião, foi dada a oportunidade para a pesquisadora se apresentar em relação à sua trajetória acadêmica e profissional, bem como explicitar os aspectos relacionados ao objeto de estudo e às suas motivações e contribuições, além de levantar as expectativas de adesão do(a)s professore(a)s dos anos iniciais do Ensino Fundamental à pesquisa.

Nessa reunião, estiveram presentes alguns(mas) professore(a)s do Ensino Fundamental, a diretora, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica, o secretário da escola, a merendeira e a assistente de serviços gerais.

Após a apresentação, foi perguntado ao grupo quem desejaria participar do estudo. É fato que a adesão a uma pesquisa acadêmica não é uma tarefa fácil e imediata. Necessita de um processo de “sedução” no sentido de clareza, objetividade e singularidade na exposição dos objetivos, a fim de que haja uma confluência de interesses estabelecidos em regime de contrato pedagógico. Sendo assim, alguns dos professore(a)s presentes expuseram dúvidas sobre os procedimentos da pesquisa, o que oportunizou esclarecimentos a respeito da observação participante, da entrevista e da análise documental. Assim que dirimidas as dúvidas, foi obtido o consentimento para que a pesquisa fosse realizada e

aproveitamos o ensejo para levantar o número de turmas, alunos e professore(a)s. Houve adesão dos professore(a)s das turmas iniciais do Ensino Fundamental, objeto da pesquisa, ficando pactuado que a permanência da pesquisadora na escola se daria durante todo o primeiro semestre letivo (14/03 a 21/06) do ano de 2011.

Temos como indicativo o ano de 2011 para a descrição da realidade nos aspectos históricos, econômicos, geográficos, políticos e sociais, precisando elementos que possam contribuir para compreender as relações entre a escola e a complexidade do meio rural. Desse modo, recorreremos aos seguintes instrumentos apontados por Minayo (2004) para a pesquisa ser realizada: a observação participante, a entrevista semiestruturada, além da análise de documentos para contextualizar as questões em estudo, explicitando suas vinculações mais profundas e complementando as informações construídas através da observação participante e da entrevista semiestruturada.

O acompanhamento sistemático das atividades escolares – por meio da observação participante – permitiu a inserção da pesquisadora no âmbito mais restrito, e não menos complexo, da escola: a sala de aula. As observações realizadas nas 04 (quatro) turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental estiveram centradas no registro descritivo das situações de ensino, dos sujeitos envolvidos, dos espaços comuns, das atividades intra e extrassala, em reconstruções de diálogos, como também no registro analítico composto por nossas impressões e relações dos fatos presenciados com leituras e (re)circunscrição permanente de nosso foco de estudo.

A inserção na sala de aula constituiu-se momento rico nesta pesquisa, pois possibilitou o contato direto com as práticas pedagógicas cotidianas, além da viabilização da interação direta com os sujeitos envolvidos. Participar da vida daquela escola durante um semestre letivo (de 14 de março a 21 de junho de 2011) também afetou quem estava realizando esta pesquisa de modo singular, provocando reflexões de práticas realizadas em atuação anterior, bem como lhe possibilitou rever os próprios princípios de sua profissão.

O exercício de observar as práticas pedagógicas, durante a pesquisa, traduziu-se num momento rico, ao mesmo tempo que nos imprime limitações. A

dinâmica da sala de aula é multirreferencial, o que provoca a resignificação do olhar do observador – mesmo carregando um objetivo para a pesquisa previamente assegurado –, pois nesse espaço estão vivas questões sociais, culturais, econômicas, biológicas, históricas e físicas. Ao mesmo tempo, a observação convidou a uma autorreflexão da própria prática do(a) observador(a), de suas posturas e decisões em particular, provocando um diálogo com sua essência enquanto pessoa que vive no mundo e se compromete consigo mesma e com questões que dão sentido à própria vida dele(a), dentre elas, a democratização da Educação e o desenvolvimento rural.

As reflexões provocadas pela realização desta pesquisa acham guarida nas palavras de Freire (1996, p. 16, grifo nosso), uma vez que, segundo ele, esse fato expressa a dimensão formativa da investigação: “Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, *educo* e *me educo*. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

A observação participante, nesse contexto, contribuiu para que fosse possível entender os elementos constituintes da organização do trabalho pedagógico, com ênfase nos saberes que são expressos pelo(a)s professore(a)s durante as aulas. Para iniciar o procedimento de observação em sala de aula, foram necessários alguns pactos junto aos professore(a)s. O primeiro acordo foi em relação aos contatos iniciais com as turmas nos primeiros dias do ano letivo. Esse contato se daria de forma que o(a) pesquisador(a) fosse apresentado(a) e já identificado(a) como “observador”, a fim de que os alunos tivessem bem clara a posição dele(a) naquele espaço.

Outro acordo com o(a)s professore(a)s estabeleceu que a observação, em cada turma, seria realizada em dias consecutivos – 02 (dois) ou 03 (três) dias por semana – para que a continuidade de cada aula fosse registrada durante a observação. O caderno de registro das observações ficou disponibilizado ao(á)s professore(a)s desde as primeiras observações, aliviando os possíveis desconfortos que esse procedimento de pesquisa pudesse gerar, tanto no observador quanto no observado. Observar diretamente a prática pedagógica do(a)s professore(a)s implicou apreender os comportamentos e acontecimentos no momento e da forma como se produzem, entendendo que a observação possibilita um contato pessoal e

estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A oportunidade de observar as práticas pedagógicas incide em reconhecê-las como portadoras de um teor ideológico, as quais constroem e reconstroem ideias sobre o mundo, além de representarem a cultura e a identidade do professor frente a diretrizes, normativas e princípios estabelecidos a partir das políticas educacionais.

Outro procedimento adotado foi a entrevista semiestruturada (ver Apêndice 1). A escolha desse procedimento se deu em razão de ele possibilitar a interação social entre entrevistado e entrevistador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 2007). Na entrevista semiestruturada, as questões seguiram uma formulação flexível na qual os sujeitos entrevistados tiveram liberdade para imprimir o ritmo e a sequência da dinâmica que se seguiu naturalmente, como também para aprofundar trechos das oralidades expostas em momentos particulares da entrevista.

Optamos por realizar as entrevistas após as observações diretas em sala de aula, pois, nesse caso, haveria a possibilidade de aprofundar, esclarecer, elucidar e examinar questões que emergiam do nosso olhar inicial sobre as práticas pedagógicas.

O procedimento da entrevista já havia sido negociado com o(a)s professore(a)s durante a apresentação do objetivo e da operacionalização da pesquisa na escola. Desse modo, dada a proximidade do encerramento do primeiro semestre letivo, construímos, segundo a disponibilidade do(a)s professore(a)s, um calendário, agendando cada entrevista, ficando acordado que esse momento se realizaria na própria escola. Nessa construção, reiteramos o objetivo da pesquisa e o caráter confidencial do momento, a fim de que o(a)s professore(a)s se sentissem à vontade para fazê-la. As datas agendadas incidiram nas duas últimas semanas do primeiro semestre letivo. Como esse foi um período de realização de avaliações, o horário de aulas durou até a hora do intervalo.

Percebemos que o momento de entrevista foi tranquilo tanto para o entrevistador quanto para o(a)s professore(a)s. Atribuímos isso à informação prévia da presença do(a) pesquisador(a) na escola durante todo o semestre, bem como à enfática exposição do objetivo da pesquisa e seu caráter confidencial. As entrevistas ocorreram na própria escola, num momento de privacidade em que estavam

somente entrevistador e docente. Os docentes consentiram o uso do gravador para registro da conversação continuada, embora alguns deles tenham pedido para esclarecer quais questões seriam abordadas na entrevista, antes mesmo que ela começasse.

No processo de construção da entrevista semiestruturada, foram estabelecidos 05 (cinco) eixos de análise organizados não em perguntas, mas em pontos e temas, em face do conjunto, a fim de que o(a)s professore(a)s pudessem discorrer sobre o tema proposto, sem a prefixação de respostas ou condições. Para analisar as perspectivas e saberes dos docentes na construção do currículo e o modo como esses elementos se contextualizam com as características socioculturais dos alunos de uma escola pública rural, foram organizados os eixos de questões (ver roteiro anexo), correlacionados entre si:

- 1) Trajetória de Vida do Docente;
- 2) Experiências Profissionais e Saberes;
- 3) Aspectos da Rotina Pedagógica;
- 4) Aspectos Legais do Ensino no Rural; e
- 5) Informações sobre o Contexto Rural.

Considerando-se que o momento de cada entrevista é único, as conversas enunciadas durante as entrevistas possibilitaram a construção de rede de significados e referências, conforme será visto posteriormente. Para a análise dos dados construídos a partir da observação direta e da entrevista, adotamos os seguintes passos:

- 1) Leitura de cada registro das práticas pedagógicas dos docentes, acrescentando detalhes não inseridos no momento do registro, enriquecendo-os com algumas reflexões sobre o observado;
- 2) Após a leitura detalhada dos registros, foram selecionadas algumas passagens que consideramos mais representativas das questões observadas em sala e que integram o objeto de estudo;

- 3) Ouvimos atentamente cada entrevista para, na sequência, serem realizadas as transcrições na íntegra;
- 4) Após as transcrições das entrevistas, procedemos às inferências nas falas dos sujeitos, as quais resultaram na interpretação dos dados, de modo dialógico com a revisão de literatura;
- 5) Em seguida, identificamos os aspectos tanto nas falas dos docentes pesquisados quanto na observação de suas práticas cujas correspondências serviram para compormos os eixos norteadores das discussões sobre os saberes e perspectivas desse(a)s professore(a)s.

A partir desse momento, passaremos a descrever o cenário de nossa investigação, bem como os sujeitos que dela participaram.

2.3 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

Os pressupostos da pesquisa etnográfica expressam, conforme discutido anteriormente, a necessidade de compreender a realidade a partir da descrição e interpretação dos fenômenos educacionais percebidos no ambiente escolar, tendo em vista que o universo cultural dos sujeitos que vivem na comunidade da pesquisa faz histórica e culturalmente a escola em questão. Sendo assim, nesta seção, descreveremos o contexto no qual a pesquisa foi realizada, o processo de inserção na escola campo empírico e a caracterização naturo-cultural do município, da comunidade e da escola.

2.3.1 O município de São José de Mipibu

Constituiu-se como campo empírico desta investigação a escola pública da rede municipal de ensino, a qual foi denominada “Escola Campo do Saber”¹⁰, que

¹⁰ Foi decidido chamar a escola assim para manter o seu sigilo e salvaguardar o corpo docente envolvido nesta pesquisa, diante das questões que foram suscitadas no decorrer das análises construídas.

está localizada na zona rural do município de São José de Mipibu, região leste do estado do Rio Grande do Norte (RN).

O município limita-se com os municípios de Macaíba, Parnamirim, Nísia Floresta, Arês, Brejinho, Monte Alegre e Vera Cruz. Dista 31 km da capital do estado, fazendo parte da Região Metropolitana de Natal¹¹, sendo seu acesso, a partir de Natal, efetuado por meio da rodovia pavimentada BR-101. Possui uma área total de 290,3 km², com densidade demográfica de 137 hab/km². Em 2010, foram registrados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) 39.776 habitantes, estando 18.323 (45,83%) na área urbana e 21.544 na área rural (54,15%), distribuídos em 23 comunidades rurais.

No *ranking* de desenvolvimento, São José de Mipibu está em 31º lugar no estado (31/167 municípios) e em 3.445º lugar no Brasil (3.445/5.561 municípios), com Índice de Desenvolvimento Humano (IPEA/PNUD/IBGE-2000) de 0,671. A rede de saúde de São José de Mipibu dispõe de 24 estabelecimentos, dos quais 17 pertencem ao sistema municipal, 01 à rede estadual e 06 à rede privada.

O município possui 8.085 domicílios permanentes, concentrando-se 3.703 na área urbana e 4.382 na área rural, o que marca o forte vínculo do espaço urbano com o rural. Segundo relatório do Serviço Geológico do Brasil (2005) do Ministério das Minas e Energia, quanto ao abastecimento d'água em São José de Mipibu, 6.254 domicílios são abastecidos por meio da rede geral, 1.195 por poço ou nascente e 636 por outras fontes. Apenas 63 domicílios estão ligados à rede geral de esgotos.

As principais atividades econômicas são: agropecuária, extrativismo e comércio. Com relação à infraestrutura, o município possui 02 (duas) pousadas, 01 (uma) agência bancária e 02 (dois) postos dos Correios. Ao longo dos anos, São

¹¹ A Região Metropolitana de Natal foi criada por decreto estadual pela Lei Complementar n. 152 de 16/01/1997, tendo inicialmente seis municípios: Natal, Parnamirim, Ceará-Mirim, São Gonçalo do Amarante, Extremoz e Macaíba. Em 2001, pela Lei Complementar n. 172 de 21/01/2001, a Região teve sua composição alterada, com entrada de mais dois municípios, Nísia Floresta e São José de Mipibu. Novamente em 2002, é alterada pela Lei Complementar n. 221, passando a integrar mais um município, Monte Alegre, totalizando atualmente nove municípios.

José de Mipibu vem sendo estruturado a partir das atividades comerciais e de serviços.

Os tipos de solos predominantes na região potencializam a aptidão agrícola, favorecendo a fruticultura, a silvicultura e as pastagens (por isso, o município está inserido na faixa canavieira do RN). O município tem expressiva produção na área de batata-doce, mandioca, feijão-verde, mamão havaí ou *papaya* e coqueiro. O sistema de manejo é de baixo-médio a alto nível tecnológico e, no contexto da agricultura familiar¹², as práticas agrícolas dependem tanto do trabalho braçal e da tração animal quanto de implementos agrícolas simples, tais como a motomecanização.

Em relação à estrutura organizacional, São José de Mipibu está vinculado ao Diretório Regional de Educação das escolas estaduais (2ª DIREDE) de Parnamirim-RN. Em 2010, na área educacional, o município investigado registrou 66 estabelecimentos de ensino, dos quais 34 estão situados na zona rural. Do total de estabelecimentos, 05 são de ensino médio (com 1.437 matrículas), 34 de ensino fundamental (8.547 matrículas) e 27 unidades de pré-escola (1.594 matrículas). Como podemos perceber, 73,8% do registro de matrículas, em 2010, representava o ensino fundamental, sendo maior que o índice de 69,6% registrado no mesmo período em todo o RN. Da população total, 70,50% são alfabetizados¹³.

Apesar do relativo potencial econômico, o município apresenta algumas distorções no campo educacional. Em relação ao índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), São José de Mipibu estava bem abaixo da média nacional, apresentando, nos anos de 2005, 2007 e 2009, índices de 2,4, 2,7 e 3,0, respectivamente, contra 3,6, 4,0, e 4,4 em relação ao Brasil para as séries iniciais do

¹² Em termos legais, considera-se agricultor familiar aquele que desenvolve atividades rurais, atendendo simultaneamente aos seguintes requisitos: “não detenha, a qualquer título, área maior do que 04 (quatro) módulos fiscais; utilize predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento; dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família” (artigo 3º da Lei n. 11.326 de 2006).

¹³ Segundo dados do Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça de Proteção à Educação. Disponível em: <http://www.educacao.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/dwnld/analfabetismo/dados_estatisticos/populacao_analfabeta_por_municipio_brasil.pdf>. Acesso em: 26 set. 2011.

Ensino Fundamental. Quanto ao quadro educacional, registramos, ainda, que o município contava, em 2007, com 6.845 pessoas analfabetas de 15 anos ou mais de idade.

2.3.2 A comunidade onde se localiza a escola

A Comunidade Mipibu, onde a escola está localizada, dista 13 km da sede do município e está situada às margens de uma rodovia estadual, fazendo limites com outras comunidades rurais. Segundo relatos de alguns moradores, o nome da Comunidade provém de um capim que os primeiros habitantes usavam para cobrir suas casas. Também de acordo com esses relatos, as primeiras famílias a habitarem aquelas terras foram os caboclos, com representantes nas famílias mais tradicionais do lugar. Como resquícios do passado, na Comunidade ainda há marcas da estrutura física de uma casa de farinha pertencente a uma dessas famílias.

As manifestações culturais presentes na Comunidade são o boi de reis e o coco de roda, pouco divulgadas pelo município por falta de incentivo e de meios que possibilitem a promoção e a valorização de práticas populares cada vez mais escassas. Os eventos mais importantes que mobilizam a Comunidade são os festivos durante a Páscoa e no mês de junho, quando ocorre a comemoração da Festa do Padroeiro da Comunidade, o Santo Antônio. Por isso, em todo o mês junino são realizadas celebrações alusivas ao Santo, até o dia 13 de junho – momento em que ocorre o apogeu de todos os festejos. Na Comunidade, há uma capela que está sendo ampliada para construção de um anexo voltado para as ações religiosas.

Em relação à destinação dos resíduos, a Comunidade sofre com a irregularidade da coleta do lixo por parte da prefeitura, fazendo com que os moradores realizem antigas práticas, tais como aterramento ou a queima do lixo.

Nessa Comunidade, habitam cerca de 100 famílias, e a maioria delas sobrevive da agricultura de subsistência, com destaque para a mandioca, a batata e as hortaliças. Na produção pecuária, a Comunidade destaca-se na bovinocultura

leiteira e de corte, na avicultura e na criação de peixe e camarão em viveiros. Há, ainda, a predominância da renda por aposentadoria rural. Outra fonte de renda percebida na Comunidade advém dos homens trabalhadores das usinas de açúcar dos municípios de Arês e Goianinha, além da renda proveniente dos programas sociais.

No tocante ao serviço de transporte, a Comunidade é atendida por duas linhas de empresa privada, em dois horários distintos durante todo o dia, além de contar com carros de passeio e veículos modelo Kombi, de particulares. Na Comunidade limítrofe de Mipibu, há uma cooperativa de transportes que trafegam na rodovia estadual, atendendo aos moradores que residem na localidade. Todos esses transportes conduzem os moradores até a zona urbana de São José de Mipibu, embora não haja transporte que siga direto para a capital.

Existem ainda na Comunidade pequenos comércios, tais como mercadinhos, bares e poucos prédios públicos, como um posto de saúde, uma praça com jardim e assentos de concreto, que fica às margens da rodovia, um centro social instalado em prédio particular e a escola municipal “Campo do Saber”, inaugurada em novembro de 1978, na gestão do então Prefeito Janilson Ferreira.

2.3.3 A escola

A Escola Municipal “Campo do Saber” está localizada às margens de uma rodovia estadual, atendendo à própria Comunidade, além de receber alunos de outras localidades. A Comunidade confere a essa escola uma boa reputação. A caracterização a seguir tem como indicativo o ano de 2011, período no qual a pesquisa foi realizada. A referida escola alcançou nota 3,0 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2009, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A escola possui 05 (cinco) salas de aula, estando 01(uma) delas funcionando no espaço anteriormente destinado à biblioteca, pois, com a chegada das turmas da Educação Infantil, advindas da Creche Municipal, esse espaço foi transformado em sala de aula, mantendo ainda as prateleiras fixadas às paredes, com grande acervo de livros didáticos ainda plastificados.

O prédio da escola ainda não é acessível a portadores de necessidades especiais. O horário de funcionamento da escola, pela manhã, vai das 07 às 11 horas, com intervalo às 9h. Já no turno vespertino, o horário vai das 13 às 17 horas, com intervalo às 15h.

A escola conta com uma sala de secretaria onde há um computador, impressora, som portátil, estante, televisão e aparelho de DVD. Foi possível observar que o(a)s professore(a)s utilizam mais a impressora e o som portátil do que os demais aparelhos em suas aulas. A sala da direção funciona também como sala dos professore(a)s e, para eles, o fato de não haver uma sala própria dificulta a privacidade e a melhor organização do material didático disponibilizado para o ensino.

Há uma pequena cozinha contendo armário, fogão industrial e mesa. Como não existe refeitório, a comida é servida aos alunos menores do turno matutino na própria sala de aula pelas merendeiras. Já para as demais turmas tanto do turno matutino quanto do turno vespertino, a comida é servida na cozinha e os alunos seguem para o interior de suas respectivas salas para comerem.

Alguns professore(a)s aproveitam o intervalo para organizar seu material ou buscar acervo na sala da direção. Nesse momento, também conversam com a direção sobre assuntos inerentes aos alunos, ao calendário escolar, ou ainda aproveitam para conversar com os demais colegas.

Há 02 banheiros (um masculino e outro feminino) com sanitário e pia e 01 banheiro destinado ao(a)s professore(a)s e funcionários. Os banheiros são permanentemente limpos, nos quais são disponibilizados (tanto aos alunos quanto aos demais funcionários) papel higiênico e sabonete para asseio pessoal.

Existe, ainda, um anexo com dispensa para guardar os mantimentos da alimentação escolar e os utensílios da cozinha, além de uma pia e uma lavanderia. Na sala da direção, estão 10 (dez) computadores que, há cerca de 03 (três) anos, aguardam serem instalados para pleno funcionamento.

A escola é cercada por muros com espaço interno não pavimentado. Ao pé do muro, há um espaço destinado a canteiro de flores. No ambiente interno,

denominado pátio, encontra-se um enorme pé de manga. Foi possível observar que é nesse espaço que as crianças brincam na hora do recreio de corre-corre, de pega-pega ou de bicicleta (brinquedo que um reduzido número de alunos possui), pois não há brinquedos ou parque específico para e em que elas possam brincar. Por trás da escola, ainda em seus limites internos, existem algumas pequenas árvores e, no canto inferior, um espaço reservado para uma pequena horta construída em anos anteriores.

No aspecto geral, a escola aparenta certo descuido devido à falta de pintura, estando sem sinalização do nome da própria escola, com portas e janelas precisando de reparos e sem a existência de sala de leitura ou de biblioteca, recreação, sala de jogos ou brinquedoteca, o que é um agravo principalmente por atender turmas da Educação Infantil. Nessa escola, atuam 02 (duas) merendeiras e 01 (uma) assistente de serviços gerais (ASG), que compartilham as tarefas de preparar a alimentação escolar e realizar a limpeza geral do espaço. Como a coleta de lixo é irregular na Comunidade, alguns resíduos decorrentes da merenda escolar são aproveitados para alimentação de animais de propriedade das referidas funcionárias, enquanto os demais resíduos são queimados, enterrados ou acumulados na lateral inferior da escola, gerando mau cheiro e acúmulo de insetos.

Nas salas de aula, além das carteiras, há outros móveis, como uma pequena mesa utilizada pelo(a)s professor(a)s para apoio de seus objetos de trabalho e estantes, onde são guardados livros didáticos e poucos livros de literatura infantil. A ventilação da sala fica por conta de 02 (dois) ventiladores, em média, por sala, afixados na parede, estando alguns danificados. Apesar de não fazerem parte do grupo de professor(a)s pesquisado(a)s, as duas professoras da Educação Infantil colocaram suas insatisfações em razão de na escola não haver um espaço adequado para as crianças de suas turmas, limitando o espaço delas às salas de aula, as quais não dispõem de uma mobília adequada a esse nível de ensino – o que influencia na qualidade desse ensino, que exige o desenvolvimento de habilidades tais como psicomotricidade, lateralidade, ludicidade, entre outras. No ambiente das salas das turmas do 1º, 2º e 3º anos, observamos cartazes com acordos/regras de convivência, calendário e mural com trabalhos expostos dos alunos.

A escola é decorada periodicamente pelas professoras do turno matutino e pela direção, com enfeites alusivos às datas comemorativas, havendo rara incidência de pichações.

A escola funciona diuturnamente com 10 turmas. No turno matutino, há 05 turmas, sendo assim distribuídas:

- 01 turma de Educação Infantil, com alunos do I e II níveis;
- 01 turma de Educação Infantil, com alunos do III e IV;
- 01 turma com alunos do V nível da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental;
- 01 turma com alunos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; e
- 01 turma com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

No turno vespertino, funcionam mais 05 turmas, sendo assim distribuídas:

- 01 turma de Ensino Fundamental, com alunos do 4º ano;
- 01 turma de Ensino Fundamental, com alunos do 6º ano;
- 01 turma de Ensino Fundamental, com alunos do 7º ano;
- 01 turma de Ensino Fundamental, com alunos do 8º ano; e
- 01 turma de Ensino Fundamental, com alunos do 9º ano.

Até o ano de 2010, a escola funcionava em 03 (três) turnos, atendendo a cerca de 318 (trezentos e dezoito) alunos da Comunidade, incluindo a Educação de Jovens e Adultos no turno noturno. Porém, sob a decisão da Secretaria Municipal de Educação (racionalização de recursos de gestão, sem dialogar com a Comunidade local), os alunos do turno noturno foram remanejados para uma escola da comunidade vizinha, ocasionando grande revolta da população.

Para os pais e/ou responsáveis, o deslocamento diário¹⁴ desses alunos para uma escola localizada em outra comunidade rural, via transporte escolar, configura-se em fator de risco para eles, pelas más condições das estradas, além de outras possíveis implicações decorrentes do fato de estarem mais distantes da tutela dos adultos, tais como envolvimento com drogas, namoros precoces, assaltos, entre outras.

Quanto à organização administrativo-pedagógica, a escola não possui um projeto político-pedagógico, fato que será discutido mais adiante. No início da pesquisa, em março de 2011, houve mudança na direção da escola, passando a assumir uma professora de Artes da rede municipal de ensino, residente na sede urbana do município, permanecendo a vice-diretora, que é moradora da Comunidade e há cerca de 06 (seis) anos ocupa esse cargo. Antes de ser a atual vice-diretora dessa escola, lecionava na antiga Creche Municipal existente na Comunidade. Talvez por essa razão, mesmo estando presente a diretora, os pais/responsáveis da comunidade se dirigem à vice-diretora para tratar de assuntos específicos. Na escola, há uma coordenadora pedagógica, que trabalha nos 02 (dois) turnos de funcionamento da escola. Durante o período em que frequentamos a escola, houve 02 encontros (03/03 e 10/06) denominados de planejamento, com a participação da direção, da coordenação pedagógica e do(a)s professore(a)s dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.3.4 Os(as) professores(as)

O grupo de professore(a)s sujeitos da pesquisa é composto por 04 (quatro) profissionais, sendo 03 (três) mulheres e 01 (um) homem. Para esse(a)s professores(as), adotamos pseudônimos derivados de seus próprios nomes, conforme combinado entre ele(a)s.

¹⁴ Dificuldades decorrentes da localização geográfica e baixa densidade demográfica são razões apontadas pelos sistemas educacionais para submeterem os alunos oriundos da zona rural ao deslocamento diário, restringindo assim oferta de vagas nos estabelecimentos de ensino nessas localidades, conforme discussão que veremos no capítulo 3 deste trabalho.

A professora **Ada**, regente da turma de alunos do V nível da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, possui curso técnico em Contabilidade, é graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e especialista em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco. É natural de Brasília-DF, reside em Parnamirim-RN, é divorciada, tem 02 (dois) filhos e, em 2011, estava com 41 (quarenta e um) anos de idade e 10 (dez) anos de atuação na Educação, lecionando há 03 (três) anos na escola. Trabalhou por quase 10 (dez) anos como contadora. Após essa experiência, lecionou como educadora religiosa de crianças na igreja da qual fazia parte. Abriu uma escola onde mora, permanecendo durante 06 (seis) anos como diretora. Após concluir o curso de Pedagogia, prestou concurso para a Prefeitura Municipal de São José de Mipibu em 2006, concorrendo à vaga de professor do Ensino Fundamental, destinada à zona rural. Além da turma do 1º ano, a professora também estava ministrando aula em outro turno, com vínculo temporário, em uma turma do 3º e 4º anos em outra escola rural de São José de Mipibu.

A professora **Josi**, da turma de alunos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, concluiu o Magistério numa escola pública estadual, localizada no centro urbano de São José de Mipibu-RN, e fez o curso de Pedagogia (PROBÁSICA/UFRN) no município de Goianinha-RN e Especialização em Língua Portuguesa (UFRN). É natural de Caruaru-PE, reside no perímetro urbano de São José de Mipibu-RN, é casada, tem 02 (dois) filhos e, em 2011, estava com 34 (trinta e quatro) anos de idade. Quando pequena, foi feirante em Caruaru. Mudando-se para São José de Mipibu-RN, trabalhou como comerciária até ingressar na carreira docente em 2001, atuando na escola há 03 (três) anos. Além da referida turma, a professora também estava ministrando aula em outro turno, com vínculo efetivo, em uma turma do 1º ano em outra escola rural de São José de Mipibu.

A professora **Ferreira**, da turma do 4º ano do Ensino Fundamental, concluiu o Magistério em escola pública, é natural de Caicó-RN, reside na Comunidade, é casada, tem uma filha e, em 2011, contava com 56 (cinquenta e seis) anos de idade. Quando adolescente, lecionou no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Ao mesmo tempo, ensinava o bordado e foi professora particular na sua própria casa, na zona rural de Caicó-RN. Fez o Magistério e, casando-se, veio morar em

São José de Mipibu, onde prestou concurso municipal em 1996, de nível médio, para professora das séries iniciais e está há 16 (dezesseis) anos na escola onde atua até hoje.

O professor **Matias**, regente na turma do 5º ano do Ensino Fundamental, é natural da Comunidade rural de Mipibu e reside na mesma localidade, é solteiro e, em 2011, contava com 28 anos de idade. Concluiu o Magistério numa escola pública estadual, localizada no centro urbano em São José de Mipibu. Em 2011, estava cursando o 2º ano de Pedagogia (UVA). Desde criança, ajuda a família, trabalhando na agricultura de subsistência, comercializando o excedente da produção. Trabalhou durante 01 (um) ano como agente de saúde/endemias na Comunidade. Além de ser agricultor familiar, exerce a atividade religiosa, sendo o líder religioso da Comunidade, representando a Paróquia de Sant'ana e São Joaquim, em São José de Mipibu. Há 05 (cinco) anos leciona na escola, em períodos não contínuos, com vínculo temporário, substituindo professore(a)s da escola que estão em licença ou afastamento. Além da referida turma, o professor Matias estava ministrando aula em outro turno, também como vínculo temporário, em 02 (duas) turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 4º e 5º períodos, em outra escola rural de São José de Mipibu.

A seguir, apresentamos o Quadro 01, no qual se pode visualizar a trajetória de cada professor, entendendo os modos como é vivenciado e encarado o percurso de cada pessoa em face de situações concretas, representando categorias fundamentais para o desenvolvimento profissional (HUBERMAN, 2007).

NOME/ IDADE/SEXO	ORIGEM	LOCAL ATUAL DE RESIDÊNCIA	ANOS NA PROFISSÃO	TEMPO NA ESCOLA/ VÍNCULO	FORMAÇÃO
Ada/41/F	Brasília-DF	Parnamirim-RN	10	03/Concursada de Nível Superior	Possui curso técnico em Contabilidade, curso superior em Pedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA) e especialização em Psicopedagogia (Universidade Castelo Branco).
Josi/34/F	Caruaru-PE	Zona urbana de São José de Mipibu	10	03/Concursada de Nível Superior	Concluiu o Magistério, fez o curso de Pedagogia (PROBÁSICA/UFRN) no município de Goianinha-RN e Especialização em Língua Portuguesa (UFRN).
Ferreira/56/F	Caicó-RN	Comunidade Mipibu, em São José de Mipibu	23	16/Concursada de Nível Médio	Concluiu o Magistério em escola pública, no município de Caicó-RN.
Matias/28/M	São José de Mipibu-RN	Comunidade Mipibu, em São José de Mipibu	05	05/Vínculo temporário: substitui professores/as da escola que estão em licença ou afastamento	Concluiu o Magistério numa escola pública estadual, localizada no centro urbano de São José de Mipibu. Atualmente, está cursando o 2º ano de Pedagogia (UVA).

Quadro 01 – Perfil dos(as) professores(as) sujeitos da pesquisa

Fonte: Dados sistematizados a partir da entrevista com os professores(as), 2011.

2.4 SABERES E PERSPECTIVAS DOCENTES: ELEMENTOS ORIENTADORES NA ANÁLISE DOS DADOS

Docência, currículo e práticas educativas compõem o quadro dessa problemática, desembocando em múltiplas dimensões dela decorrentes. No entanto, assumimos as limitações que o tempo-pesquisa impôs em dois anos de um curso de mestrado. Por isso, decidimos fazer um recorte destacando a temática dos saberes e das perspectivas de professore(a)s na construção do currículo de uma escola

pública rural e o modo como esses elementos estão articulados com as características socioculturais dos alunos.

Nesse sentido, são tomadas como referências três noções/concepções centrais no debate: saberes docentes, perspectiva e currículo. Os saberes do(a)s professore(a)s estão ligados ao contexto da formação docente, cuja discussão se dá a partir de diferentes paradigmas, os quais correlacionam formação com as concepções das práticas e das identidades profissionais. Dentro dessa vertente da formação, o debate sobre os saberes docentes surge como campo de pesquisa, na esfera internacional, na década de 1980. O termo saber é polissêmico, por isso, no caminho possível para tematizarmos sobre o termo, sem desconsiderar a riqueza atual na produção dos saberes docentes, recorreremos a estudos já produzidos no Grupo de Pesquisa, tais como os de Nascimento (2011)¹⁵, que traz uma sistematização da produção acadêmica em torno dos saberes docentes, tanto nas pesquisas internacionais como no campo brasileiro, com as mais diversas tipologias, motivo pelo qual não se realizará uma revisão exaustiva sobre os saberes docentes, uma vez que queremos apenas situar, nesse contexto de análises, os pressupostos que são adotados como referências neste estudo.

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 obedecem a certas exigências de racionalidade” (TARDIF, 2011, p. 199).

Tipologicamente, os saberes docentes apresentam diferentes classificações, distinguindo-se nos focos investigativos. Gauthier (1998) e seus colaboradores, ao buscarem definir uma Teoria Geral da Pedagogia, recuperam a trajetória das pesquisas sobre o ensino para a construção de um conjunto de saberes inerentes ao

¹⁵ Ver quadros de Nascimento (2011), inseridos nos anexos.

exercício docente. Para o autor, reconhecer a existência de uma conjugação de conhecimentos reflete um olhar ressignificado para o professor, que passa a ser visto como um

[...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico (GAUTHIER, 1998, p. 331).

Tardif¹⁶ (2011), por sua vez, reconhece a multiplicidade do saber docente, principalmente os saberes da experiência, ou seja, o saber fazer.

[...] esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores/as interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2011, p. 49).

Para o autor, a peculiaridade dos saberes experienciais reside no fato de que eles são formados de todos os outros, porém são reelaborados, ressignificados e submetidos à prática e à experiência. A análise sobre o modo como os professore(a)s produzem, selecionam, constroem e reconstroem seu repertório e sobre como ele é utilizado em diversos contextos segundo suas experiências, crença e percursos formativos e profissionais possibilita a compreensão da atividade docente como uma epistemologia da prática e legitimação da profissão.

Tardif e Lessard (2005, p. 8) definem a docência como “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. A interatividade na atividade docente é destacada quanto à organização do trabalho, na qual os professores interagem com os outros atores, em relações decorrentes da natureza social da profissão.

¹⁶ Para Tardif, os saberes curriculares referem-se aos saberes do conteúdo, das metodologias, dos objetivos educacionais. Essa visão restringe a dimensão mais ampla do currículo escolar, como viemos discutindo até aqui.

Tendo como foco de suas pesquisas a identidade do profissional docente e como campo os alunos de licenciatura, Pimenta (2009) considera três saberes docentes. O primeiro corresponde aos saberes da experiência, que se remetem à construção realizada, pelo futuro docente, de seus saberes mediante suas experiências como aluno e o seu cotidiano. Nesse sentido, ao ingressar no curso de formação inicial, esse graduando já detém noções sobre o que é ser um educador a partir de suas atividades ao longo da vida. Além dessas noções, o aluno traz a percepção da precarização das condições de trabalho inerentes à profissão docente, tais como desvalorização salarial, social e financeira, somada à escassez de infraestrutura das escolas.

Outros saberes considerados pela autora como sendo os saberes da experiência são os do cotidiano docente, os quais exigem a permanente revisão e reflexão de sua prática, junto aos colegas de trabalho e estudo, na discussão dos textos abordados por vários teóricos, buscando trazer a esses graduandos o desafio de aprender a repensar a sua prática.

O segundo saber, o conhecimento, abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades no contexto contemporâneo. Para a autora, “educação é um processo de humanização” (PIMENTA, 2009, p. 23), e os conhecimentos científicos e tecnológicos são elementos estruturantes em sua análise, confronto e contextualização na construção da “cidadania mundial”.

O terceiro saber refere-se aos saberes pedagógicos constituídos pela articulação entre os saberes da experiência e os saberes do conhecimento e conteúdos específicos, exigindo “reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação” (PIMENTA, 2009, p. 25).

Em Freire (1996), os saberes necessários à prática educativo-crítica partem de três categorias fundamentais, quais sejam: não há docência sem discência, ensinar não é transferir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana. Nessas categorias, o autor defende os princípios da dialogicidade e politicidade, ou seja, da conscientização e formação política dos sujeitos, por isso enfatiza a

imprescindível reflexão sobre a prática educativa progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos.

Apesar da pluralidade de aspectos inerentes aos saberes, esses autores ajudaram a pensar na constituição de um referencial teórico-metodológico de saberes para o trabalho docente, o qual amplia a dimensão instrumental e valoriza a prática individual e coletiva como lugar de aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência pessoal, social e profissional.

Adotando como fundamento a noção de saber declarada neste trabalho, faz-se necessário, antes de o(a) pesquisador(a) se deter nas análises sobre os dados da empiria, ainda discutir sobre o que se entende por perspectiva. Muitos são os sentidos atribuídos a esse termo e, ainda que uns estejam intimamente relacionados a outros, será dada precisão a eles para a melhor compreensão do sentido que o termo assume neste trabalho.

Num sobrevoo pelo termo perspectiva, apreendemos que essa palavra vem do latim *perspicere* – que significa “ver através de”, ou seja, um prospecto – e teve seu nascedouro em suas aplicações no Teatro, na Arquitetura, na Pintura e na Escultura, assumindo algumas vertentes, a saber: no campo da percepção visual (AUMONT, 2008), encontra-se subordinada ao ponto de vista e às condições do observador; na representação gráfica (MONTENEGRO, 1986), é compreendida a partir da geometria das dimensões e; na cognição, a perspectiva está relacionada à escolha de uma referência – por critério ontológico, como diria Chauí (2000) –, resultando em senso, categorização, medição ou codificação de uma experiência.

A perspectiva, no sentido ontológico, seria o ato de valorar, positiva ou negativamente, alguma ação ou efeito referência, situado em um contexto no qual vão se imbricando, no sujeito, o passado, o presente e as possibilidades de vir a ser, de expectativas, de anseios. Essas três dimensões do ser estão para além da temporalidade, pois se caracterizam em um único instante situacional, a marca no recorte espaço-tempo necessário à realização da pesquisa na observação da prática e na escuta da fala dos sujeitos. Assim, sobre a perspectiva dos docentes, lançamos o olhar que geometriza a prática pedagógica como uma prática existencial.

É justamente nesse ponto que, na reflexão dos saberes necessários à prática educativa, Freire (1996) afirma que ensinar exige a consciência do inacabamento. Para o autor, reconhecer-se como presença no mundo e reconhecer outras presenças como um “não-eu” conclama a vocação ontológica do ser humano, que pensa em si mesmo, nos outros, que intervém, que transforma, que fala sobre o que faz, o que sonha, que constata, compara, avalia, valora, decide e rompe barreiras constantemente.

Dessa forma, a perspectiva assume neste trabalho a condição de que, a partir de um recorte espaço-tempo desse ser-estar-mover no mundo, o sujeito, segundo suas próprias referências, vislumbra o seu porvir, ou ainda, o seu poder-ser na horizontalidade de sua posição enquanto sujeito consciente e na verticalidade do seu desenvolvimento enquanto espécie. Para referendar nosso entendimento, encontramos a expressão de Silva (1998, p. 124), quando ele afirma:

O ser do homem não é um mero presente, nem simplesmente o passado como o já acontecido ou o futuro como o que se fará depois. É a unidade indivisível destas três instâncias assumidas no único momento da temporalidade. [...] Mediante a temporalidade o homem tem uma compreensão projetiva existencial de seu ser como poder-se adveniente.

É essa compreensão projetiva pontuada pelo autor que estamos chamando neste trabalho de perspectiva. Entendemos que quando a perspectiva é apontada pelo professor fazendo referência a si mesmo, a sua trajetória de vida, a sua profissão, a seu ambiente de trabalho e a relações nele estabelecidas, a seus alunos e ao entorno, de forma a traduzir a valoração que o docente faz de suas referências, estamos nos deparando com ricos elementos da perspectiva. Tais elementos abrem possibilidades para compreender como se configura o trabalho exercido por esse docente, abrangendo seus aspectos formativos, suas necessidades, seus valores, suas concepções de ensino e aprendizagem e a dimensão político-pedagógica de sua ação.

Tanto os saberes quanto as perspectivas dos docentes percebidos nas práticas institucionais e profissionais nos apresentam subsídios para compreender a constituição do currículo escolar. Os professore(a)s, como sujeitos praticantes, criativos e plurais, segundo Certeau (1998), saem da passividade de atuação para

assumirem, em suas práticas sociais, lugar de criação de sua própria ação/relação, dando-lhe forma complexa, diversa, plural, mas não intransitável, improvável.

É com esse raciocínio que assumimos o conceito de currículo neste trabalho, compreendo-o como “o conteúdo de toda a experiência que o(a) aluno(a) tem nos ambientes escolares” (SACRISTÁN, 1998, p. 132), abandonando a instância do papel, do prescritivo para então assumir a rede maior de saberes e fazeres dos sujeitos praticantes na escola. O debate sobre o currículo escolar é amplo e se pauta em diferentes tendências relacionadas às finalidades da Educação segundo os contextos sociais e históricos. No sentido moderno, a palavra *curriculum* está ligada à organização e método, enquanto que, no sentido mais recente, o termo só foi utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha, Portugal, sob influência da literatura educacional americana, como campo de estudo. A institucionalização da educação de massas, nos Estados Unidos da América (EUA), provocou uma burocratização nos processos educativos escolares, nos quais a Educação passou a ser tratada como objeto científico. A extensão da educação escolarizada e a preocupação com a manutenção da identidade nacional, em razão dos processos migratórios, além da crescente industrialização e urbanização, foram fatores da conjuntura americana na qual o currículo surge como campo especializado.

As questões etimológicas que abarcam o termo “currículo” foram descritas por Silva, T. (1999), que discorre sobre as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo. Segundo o autor, as teorias do currículo defendem “o quê” com base num tipo ideal de homem. É uma questão de identidade, subjetividade. Falar sobre o currículo é falar sobre o que somos, o que fazemos, como também é uma projeção daquilo que queremos ser, ou daquilo que achamos que o outro precisa. As teorias provocam reflexões, tais como: que implicações uma determinada concepção de currículo tem sobre a seleção do conhecimento escolar presente nos ordenamentos jurídicos e nas diferentes instâncias sociais que sustentam aquela concepção? Que implicações uma determinada concepção de currículo tem sobre o conhecimento escolar presente nas práticas pedagógicas, nos livros didáticos, no Projeto Político-Pedagógico da escola? Que implicações tem uma determinada concepção de currículo sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola?

As teorias do currículo localizam-se no social, sendo, por isso, um território contestado. Suas expressões críticas discorrem sobre natureza humana, aprendizagem, conhecimento, cultura, sociedade e projeto histórico. Assim, determinar um ponto de origem do currículo é incorrer numa posição arbitrária, pois, dependendo dos variados marcos referenciais, pode-se ter uma multiplicidade de “pontos de partida” que fomentaram a discussão do currículo como o entendemos hoje. As discussões em torno do currículo precederam o próprio termo. As instituições de ensino faziam uso dele, mesmo antes de o termo ser utilizado. Cada forma de ensinar e as concepções de ensino-aprendizagem também são teorias do currículo.

Segundo Silva, T. (1999), podemos considerar que as teorias tradicionais do currículo se propagaram no âmbito da Revolução Industrial (século XVIII). Durante o processo de industrialização, que provocou movimentos migratórios, houve a massificação da escolarização, o que suscitou o desenvolvimento e a testagem dos currículos. Nesse período, surgem o êxodo rural, a incorporação de tecnologia no processo produtivo e a concentração de renda, aumentando os índices de pobreza. Na produção, a divisão do trabalho torna o trabalhador cada vez mais unilateral e dependente, por exigir especializações sempre crescentes, que têm como objetivo a adaptação dos sujeitos às máquinas e aos processos industriais, pautados na administração científica (BRAVERMAN, 1987). Com base no modelo fabril da racionalidade técnica, são sustentadas as teorias tradicionais do currículo, cuja expressão está no livro de Bobbitt, *The curriculum*, de 1918, e no livro de Ralph Tyler (1949). As teorias tradicionais do currículo são marcadas pela neutralidade, empirismo, predominância da técnica, pragmatismo e ênfase na organização curricular, numa “reação ao currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização” (SILVA, T., 1999, p. 26).

Nessa tendência tradicional, através do currículo, a escola ensina o controle do tempo e do espaço como via de adaptação aos preceitos mercadológicos, pautados no controle de resultados, na eficiência e na explicitação de objetivos referenciados na formação para a base mercantil. Por isso, nas teorias tradicionais, a ênfase do currículo estava no “como” fazer, com destaque para o ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento,

eficiência e objetivos. Seus representantes clássicos são: *A didática magna*, de Comenius; *The Curriculum*, de Bobbitt, datado de 1918; o livro de Ralph Tyler sobre currículo, datado de 1949; e as obras de caráter mais progressista, como as referências de John Dewey sobre a psicologia, a escola e a sociedade, as crianças e o currículo, que fundamentam o pragmatismo.

É sob essa lógica que, no Brasil, o governo federal publica a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946, no intuito de regular o ensino agrícola, com aspecto restritivo ao trabalho rural, roubando a oportunidade dos escolares de problematizar sua realidade econômica e social, como será visto no capítulo 3.

A partir da década de 1960, os movimentos sociais contestam o pensamento e a estrutura educacional tradicional vigentes, em vários locais e ao mesmo tempo. Surgem inflamadas críticas aos arranjos educacionais existentes e às formas dominantes sociais e de conhecimento, adaptação e repressão da hegemonia dominante. De acordo com Berticelli (1998), é nessa época que a relação entre currículo e sociedade desponta no Brasil, refletindo os questionamentos da Nova Sociologia da Educação, que pairava em vários países, sobre a seleção de conteúdos (quem os valida? A quem servem?) e sobre o tratamento dado à cultura das classes populares nos currículos. As categorias privilegiadas pelas análises das teorias críticas são a ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação.

Nessa contestação, segundo Tadeu Silva (1999), o ensaio de Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*, de 1970, traz uma importante contribuição, quando analisa a escola como aparelho ideológico central, por esta reproduzir e disseminar a ideologia dominante por meio do currículo. Na análise de Tadeu Silva (1999), Samuel Bowles e Herbert Gintis, na obra *A escola capitalista na América*, de 1976, enfatizam a aprendizagem mediante vivência das relações sociais da escola. Nessa análise, segundo Bowles e Gintis (*apud* SILVA, T., 1999), a escola deve refletir, no seu funcionamento, as relações sociais do trabalho. De acordo com Silva, T. (1999), essa análise do currículo, de caráter marxista, foi determinista em

relação ao princípio da correspondência, não deixando qualquer espaço para a mediação e a ação humanas.

Na análise de Silva, T. (1999), os sociólogos franceses, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970), desenvolveram os conceitos de “reprodução” e “capital cultural”, nos quais o currículo da escola está baseado na cultura dominante, na linguagem dominante, transmitido por meio do código cultural. Apesar dessa análise determinista dos parâmetros econômicos, com peso excessivo à dominação e à cultura dominante, em detrimento das culturas dominadas e de processos de resistência, os autores relacionados à Teoria Crítica do Currículo, na opinião de Silva, T. (1999, p. 36),

Eles podem ter sido amplamente criticados e questionados na explosão da literatura crítica ocorrida nos anos 70 e 80, sobretudo por seu suposto determinismo econômico, mas, depois deles, a teoria curricular seria radicalmente modificada.

Na década de 1970, os chamados autores da “reconceptualização” criticam o currículo por considerá-lo tecnocrático. Para eles, a concepção técnica e administrativa do currículo não condizia com as teorias sociais: fenomenologia, hermenêutica, marxismo, teoria crítica da Escola de Frankfurt. O pragmatismo e o empiricismo das teorias tradicionais de currículo passam a ser redarguidos, com inflamadas críticas aos processos de convencimento, adaptação e repressão da hegemonia dominante. Nesse discurso, destacam-se os marxistas, ancorados em Gramsci e na Escola de Frankfurt e representados por Michael Apple e Henry Giroux; e a vertente da Fenomenologia e Hermenêutica, privilegiando as estratégias interpretativas de investigação, com ênfase nas significações subjetivas. Segundo Silva, T. (1999), as Teorias Críticas e Pós-Críticas do Currículo indagam sobre a seleção de conteúdos, a identidade ou subjetividade, a partir das relações entre saber, identidade e poder.

Para Apple e Giroux (*apud* SILVA T, 1999), o currículo não é somente transmissão de conhecimentos e informações, mas um local onde se produzem significados sociais, estando em jogo uma política cultural. Para esses autores, o questionamento maior centrava-se no conhecimento legítimo da classe dominante, estabelecido no currículo, em detrimento do conhecimento de caráter ético, histórico

e político das ações humanas. Estabelecendo uma relação entre ideologia e currículo, Michel Apple (*apud* SILVA T, 1999), chama a atenção para dois aspectos importantes do currículo: o implícito (normas, valores e disposições) e o explícito (pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial). Nessa análise, a escola age como reprodutora do conhecimento produzido em outro lugar.

No âmbito dessa discussão, Freire (1987) propôs uma pedagogia emancipatória e libertadora, numa análise crítica contra o pensamento educacional tradicional e a educação bancária. Para o autor, a educação é um ato político (FREIRE, 2000), cuja postura instiga as questões do “que ensinar” e do “que conhecer”, pautadas na dialogicidade, na qual é construído um conhecimento de mundo.

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existência e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma (FREIRE, 1987, p. 8).

A contribuição do pensamento freiriano, na dimensão curricular, dá-se nessa compreensão de Educação, em que o conhecimento é construído na significação da realidade, a partir da própria experiência dos educandos, que é de caráter situacional, única, concreta, pessoal, subjetiva, idiossincrática. É essa experiência que se torna a fonte primária de busca dos “temas significativos” ou “temas geradores” que vão constituindo o “conteúdo programático”. Nesse sentido, o currículo envolve significados e valores culturais, não somente transmissão de “fatos” e “conhecimentos objetivos”. Esses significados estão ligados a relações sociais de poder e desigualdade, são impostos, mas contestados. É a partir dessas considerações que nos debruçamos sobre o que acontece nos estabelecimentos de ensino em áreas rurais, onde a vivência de conteúdos/experiências escolares mostra-se insuficiente para privilegiar o cotidiano daquelas crianças, ou até mesmo empobrece a visão de incapacidade destas, numa percepção urbanocêntrica.

Segundo Berticelli (1998), no Brasil dos anos de 1990, a publicação em forma de livro da tese de doutorado de Antonio Flavio Barbosa Moreira foi amplamente inspiradora para as discussões que se seguiram a respeito dos conteúdos necessários à Educação. Berticelli (1998) assinala que as investigações a respeito do currículo realizadas por Tomaz Tadeu da Silva, voltadas para os Estudos Culturais – em voga nos vários lugares do mundo –, contribuíram para o pensamento curricular brasileiro. Os Estudos Culturais, no âmbito do currículo, põem em xeque as diferenças culturais, de gênero, de raça, de cor, sexo, entre outras.

No campo das Teorias Pós-Críticas do Currículo, a amplitude das análises, numa paisagem pós-moderna, dá ênfase não somente à classe social, mas também às questões de relações de gênero, etnia, raça, sexualidade, identidade, subjetividade, alteridade, diferença, significação, discurso, saber-poder, representação, cultura e multiculturalismo. Para os autores que realizam essa discussão, o poder torna-se descentrado, transforma-se, mas não desaparece. O conhecimento é parte inerente do poder (SILVA, T., 1999, p. 149). A subjetividade é social, não havendo processo de libertação que promova a emancipação, a autonomia ou a libertação do sujeito. Essas teorias questionam as instituições e os discursos que buscam definir o que é certo e o que é errado, o que é normal e anormal. Nesse sentido, o currículo é uma questão de identidade e poder, enfatizando o papel formativo pelo qual nos tornamos o que somos.

Então, no presente estudo, falar em currículo é considerar que se trata da materialidade da função escolar, num determinado momento histórico e social. Concordamos com Sacristán (2000, p. 15), quando diz:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente em pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas.

Sendo o currículo uma práxis, no estudo sobre os saberes e perspectivas dos docentes em torno do currículo escolar, referendamo-nos em Giroux (1997), Silva T (1999), Moreira (2008) e Moreira e Candau (2003, 2010), Sacristán (2000) e Sacristán e Gómez (1998), por trazerem uma contribuição significativa a respeito do currículo na perspectiva da identidade e da diferença.

Diante do exposto, podemos apreender que, mesmo as teorias do currículo tendo avançado em seus paradigmas e alcançado uma amplitude teórica em suas discussões, a escola ainda permuta entre uma tendência ou outra, sendo possível observar, nas práticas escolares, características das teorias tradicionais quanto das críticas do currículo. Se analisarmos o contexto da formação docente, encontraremos nas palavras de Santos (2008, p. 6) uma referência para tal questão:

Em virtude da formação de tipo disciplinar, os professores que enfrentam o desafio [...] estão sujeitos a ambiguidades e contradições que vão sendo corrigidas e adequadas na medida do aprofundamento conceitual e, principalmente, da autocritica entre os pares. Essa mudança atitudinal condiciona-se à mudança epistemológica: mudar um determinado conceito exige, por sua vez, mudanças de outros correlacionados dando lugar a uma rede de conceitos.

A superação do processo de atomização do conhecimento e, neste estudo, da visão urbanocêntrica do rural e de seus atores passa pelo “aprofundamento conceitual” daquele contexto. Sendo assim, apesar das diferenciações apresentadas, as teorias do currículo trazem como elemento comum o desafio da construção do conhecimento no ambiente escolar. Nessa construção, a relação originária da instituição escolar – aluno e professor – é mediatizada por esse conhecimento, trabalhado a partir dos saberes docentes mobilizados na prática pedagógica, suscitando a necessária investigação sobre esses saberes e as perspectivas em torno do currículo de uma escola pública rural.

3 TRAÇOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS POPULAÇÕES RURAIS NO BRASIL

Então o camponês descobre que tendo sido capaz de transformar a terra, também é capaz de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas como sujeito da história.
(Paulo Freire)

Na discussão sobre os saberes e perspectivas docentes em torno do currículo de uma escola pública rural, é imprescindível considerar as perspectivas e os saberes desse(a)s professore(a)s frente ao entorno escolar, pois esse imaginário pode repercutir em suas ações pedagógicas. Compõem esse imaginário elementos históricos, políticos, sociais e culturais sobre o mundo rural, as pessoas que lá vivem, o que fazem, o que sonham e sobre o projeto de sociedade que ele(a)s compartilham.

Portanto, para circunscrever as questões inerentes ao objeto de estudo deste trabalho, começamos por considerar as discussões que se fazem vivas no meio rural no tocante ao seu conceito, sua definição, seus aspectos (que vão além do geográfico), seus marcos históricos – nem sempre harmoniosos – no campo teórico, projetados sobre os que ali vivem. Situando historicamente os debates acerca da educação rural e a Educação do Campo, oferecemos elementos para identificar as diferentes concepções e suas repercussões tanto no campo educacional e da luta pela terra como também nos projetos de sociedade.

Essas discussões se constituem em referência para um posicionamento frente à compreensão de rural, à qual nos reportamos no estudo sobre os saberes e perspectivas docentes em torno do currículo de uma escola pública rural, como já assinalamos na introdução deste trabalho. Em seguida, traçamos o percurso da escolarização no meio rural, destacando as discussões que se seguiram em torno do direito dos camponeses a uma educação escolar e seus desdobramentos, com a finalidade de situar a questão deste estudo.

3.1 DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO RURAL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesta unidade, será feita uma discussão a respeito da institucionalização do espaço educacional rural no Brasil, no intuito de situar os fundamentos teóricos do nosso objeto de estudo na ambiência histórica na qual ele se insere. No contexto das discussões sobre os saberes docentes numa escola pública rural, não se poderia deixar de considerar o legado da Educação formal rural, construído paulatinamente no território brasileiro. Com isso, consideramos o espaço rural para além das demarcações geofísicas, como um campo teórico de disputas ideológicas. Esse legado, portanto, está impregnado de embate político, gerado pelos termos “educação rural” e Educação “do” ou “no” Campo¹⁷. O uso, o desuso ou não uso desses termos têm provocado dissensos em torno da trama de ideologias e rupturas epistemológicas relativas à trajetória histórica, aos princípios e às 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. Nesse sentido, a função dessa escola estaria marcada por valorizar a vocação rural do Brasil, fixar o homem no campo e estar vinculada à produção. “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 anunciação 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

¹⁷ Segundo a Resolução CNE/CEB n. 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”.

– 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, p. 37):

A origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. [...] Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. Por essas razões é que afirmamos a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida.

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, conforme menciona Echeverri (2005, p. 27):

A ruralidade é esse habitat construído durante gerações pela atividade agropecuária, é o território em que esse setor teceu uma sociedade. Esse conceito engloba uma visão multidisciplinar que reivindica aspectos antropológicos, sociopolíticos, ecológicos, históricos e etnográficos e, além da tradicional visão econômica da agropecuária e do rural, é abertamente alternativo à visão setorial que predomina nas estratégias de política rural de nossos países.

Esse desvencilhamento dos velhos mitos em torno no rural reconhece 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.

Em outras palavras, ficamos à vontade para utilizar neste trabalho o termo “educação rural” para delimitar a escolarização dentro do contexto mais amplo de Educação que, em nosso entendimento, é um continente, adjetivando-a de “rural” na compreensão de que, sendo um direito de todos, ela precisa ser reforçada, principalmente no meio rural, como fazem os movimentos sociais, em razão da dívida histórica com essa população tratada socialmente pelo silenciamento, pela negação, como veremos a seguir.

Nesse caminhar, circunscrevemos também a compreensão de que a Educação como direito, em quaisquer nível e modalidade, deve se efetivar como pública, gratuita e de qualidade, respeitadas as características de seu contexto: favelas, aldeamentos, bairros, tribos, comunidades rurais, colônias, assentamentos, quilombos, florestas, fundos de pasto, vilas, entre outros. A partir desse

entendimento, associamo-nos a Morin (2011), quando considera que o conhecimento somente tem sentido quando situado no contexto, isto é, as informações e os dados advindos do contexto tornam efetivo o processo de significação e atribuição de sentidos. Sendo assim, pensar o mundo abstrato a partir de um lugar onde não vivemos é um risco de idealizar um mundo, viver um não lugar. É nessa crença que partilhamos a preocupação em investigar o currículo de uma escola pública rural a partir dos saberes e perspectivas dos docentes relacionando o referido contexto.

Estando explicitadas as discussões em torno dos termos “no”, “do”, “campo” e “rural”, vimos que a situação do ensino rural vem sido discutida historicamente no seio dos movimentos sociais, embora a produção acadêmica em torno do tema ainda esteja por alcançar a mesma proporção. Damasceno e Bezerra (2004) empreenderam esforços em mapear o conhecimento produzido nessa área, tomando como base as produções registradas na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), nos periódicos acadêmicos nacionais e nos principais livros sobre o assunto publicados entre as décadas de 1980 a 1990. As autoras concluíram que as pesquisas nessa área ainda se concentram mais no Sul e Sudeste.

Nesse mapeamento, revelaram-se duas tendências: a primeira refere-se à crescente preocupação em investigar o rural (remetendo esse fenômeno à expressão do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST) e a segunda alude à adequação do ensino aos interesses das populações rurais. Nas palavras de Damasceno e Beserra (2004, p. 83):

O caminho apontado para se redimensionar a educação rural consiste em privilegiar o próprio produtor rural (como entidade coletiva na sua atividade real e nas suas lutas) como sujeito desse processo de recriação da educação e da escola, visando à recriação da cultura mediante a apropriação do saber e a reelaboração deste em função dos seus interesses.

Numa análise acerca da pesquisa em Educação e, mais especificamente, dos movimentos sociais, Souza (2007) sistematiza as pesquisas que convergem para essa temática, atribuindo a tímida presença do ensino rural, como objeto de estudo, nas academias a dois fatores: primeiro, quando a pós-graduação eclodiu no Brasil

no pós-1960, os problemas urbanos demandavam a atenção dos pesquisadores e; segundo, os problemas do ensino em áreas rurais tiveram pouco destaque na área da Educação, sendo o processo de imigração e questões decorrentes dela abordados em outras áreas como a Geografia, a História e a Sociologia. Com base nesses fatores, Souza (2007) elenca a produção teórica no Brasil, com recorte nos dois decênios 1987-2007, que vem contribuindo com o avanço da Educação do Campo no Brasil. Após analisar cerca de cento e oito pesquisas, a autora as agrupou em seis temas: 1) Proposta pedagógica oficial e proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; 2) Escola de assentamento e cotidiano pedagógico; 3) Cooperativismo, trabalho e educação; 4) Princípio educativo do trabalho cooperativo; 5) Etnomatemática e educação no MST e; 6) Programa nacional de educação da reforma agrária e educação de jovens e adultos.

Nas palavras de Souza (2007, p. 15),

[...] a pesquisa em educação no Brasil vem integrando pesquisadores que possuem uma participação direta com os movimentos sociais do campo. De uma maneira ou de outra, os trabalhos de mestrado e de doutorado têm emergido da participação dos seus autores em projetos de pesquisa, projetos de extensão e grupos de pesquisa voltados ao debate da educação, trabalho e movimentos sociais. Também, há um grupo de pesquisadores oriundos do mundo do trabalho camponês, que de certo modo revisita as suas concepções de trabalho na terra, de reforma agrária e de educação do campo. O sentido social fica registrado em todas as pesquisas, cujo conteúdo faz anunciar potencialidades da educação no contexto dos movimentos sociais e denunciar as fragilidades das políticas e práticas educacionais.

Assim, com o crescente número de pesquisas voltadas a essa temática, vão sendo constituídos espaços para congregação de grupos de pesquisa dedicados à realidade educacional em áreas rurais no Brasil. Dentre esses espaços, tomaram-se como referência as produções congregadas no âmbito do Observatório Nacional da Educação do Campo. Fruto de uma parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizada em 2006, com o objetivo de estimular o crescimento da produção acadêmica e a formação de recursos humanos pós-graduados nas instituições de ensino superior (IES), esse observatório reúne sete universidades – UFPB, UFCE, UFPA, UFBA, UnB, UFMG e UFRN –, permitindo o condensamento da produção científica relativa à Educação.

Em 2007, para integrar os pesquisadores da área de Educação do Campo nas IES e reafirmar esse território teórico, foi criado o Observatório em Educação do Campo na promoção de um debate em torno das experiências concretas, sistematizadas a partir da composição dos seguintes Círculos de Produção do Conhecimento (CPC):

1. Educação do Campo, Agroecologia e Soberania Alimentar
2. Formação de Educadores do Campo
3. Educação Escolar do Campo
4. Políticas de Educação Superior no Campo
5. Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas

O observatório realizou, na Universidade de Brasília, no período de 04 a 06 de agosto de 2010, o III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, o III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro e o I Encontro Internacional de Educação do Campo, com cerca de 201 trabalhos aprovados distribuídos nos cinco CPC.

A partir das sínteses elaboradas pelos comitês científicos dos CPC, ficou evidente que há um debate em torno da indissociabilidade entre os projetos pedagógicos da Educação do Campo e os seus processos de desenvolvimento, sendo a Educação parte estruturante de um processo de produção de conhecimento e educação profissional que contribua com matrizes econômico-produtivas centradas na sustentabilidade. Alguns trabalhos referem-se a experiências de formação docente inicial, continuada em serviço e permanente, descrevendo ou analisando situações particulares, projetos e relatos de experiência que podem subsidiar políticas públicas e as ações dos grupos. Há, também, os estudos referentes à educação escolar a partir de diferentes questões que compõem os problemas da Educação do Campo, fazendo um convite à análise das práticas pedagógicas em salas de aula, no intuito de ampliar suas possibilidades e reconhecer os principais desafios epistemológicos bem como suas necessidades organizativas. Outras pesquisas analisam as políticas de acesso à educação superior para os sujeitos do campo; fatores que interferem, contribuem ou impedem a permanência dos estudantes nos contextos de formação; as matrizes organizadoras das concepções de currículo e as consequências paradigmáticas na produção de conhecimento científico a partir do diálogo com o aporte de

conhecimentos da Educação do Campo. Há, ainda, investigações sobre o Estado e as políticas públicas, as lutas dos movimentos sociais pela Educação e o papel das universidades na execução dos programas de Educação do Campo, na produção científica e na extensão, envolvendo a Educação do Campo.

Essas questões acima apontadas refletem a dívida histórica no Brasil referente à escola rural. Estas deixam antever que, embora se tenha avançado no aspecto legal da temática e ainda na consolidação de experiências tanto na educação básica quanto no ensino superior, a educação efetivada em contexto rural ainda carece de maior investimento em sua legitimidade social.

Apesar de atualmente já se discutir acerca dessas questões de forma mais veemente, a educação escolar no espaço rural foi germinada a partir das raízes da estrutura socioagrária do Brasil, as quais influenciaram na evolução e no desenvolvimento do ensino regular rural. Sua aparição remonta do final do segundo império e consolida-se na primeira metade do século XX, associando-a a questões históricas tais como a escravidão, o latifúndio, a colonização, entre outras.

A necessidade e a carência de mão de obra especializada na agricultura reforçaram a importância da escola elementar, com a qual se esperava suprir tais necessidades. Assim, a escola no meio rural do Brasil surge tardiamente e de forma descontínua, devido ao fato de que as classes dominantes ruralistas sempre demonstraram desinteresse no reconhecimento da importância do papel da escola.

Em trabalho anterior, quando investigamos sobre a relação entre o trabalho rural e o ensino formal (SILVA, 2007), descrevemos uma síntese histórica (quadro anexo) concernente à Educação nesse contexto, destacando os rastros do ensino de cunho profissionalizante. O que será feito a partir de agora é uma retomada atualizada dessa narrativa, colocando em relevo os aspectos relacionados ao objeto de estudo deste trabalho, na observância de que traçar um percurso, estabelecer marcos, definir ponto de partida é incorrer no risco, já denunciado pela historiografia, de tornar momentos estanques, lineares, isolados e unidimensionais. O cuidado com a periodização na história da Educação foi revelado também por Saviani (2006, p. 15) na análise do legado educacional do século XX, no Brasil:

Na tarefa de reconstruir a história da escola pública no Brasil, uma das principais questões com que nos defrontamos se refere à periodização que, a par de ser uma exigência inerente à investigação histórica, é um dos problemas mais complexos e controvertidos da historiografia, já que não se trata de um dado empírico, mas de uma questão teórica em que o historiador enfrenta ao organizar os dados que lhe permitem explicar o fenômeno investigado. Quais critérios devem presidir a periodização? Esses critérios devem ser internos ou externos ao objeto investigado?

Filiamo-nos à crença de que qualquer cronologia é marcada por rupturas, superação sem rupturas, continuidades nas discontinuidades, com permanências dentro das mudanças. Dessa feita, foi estabelecida como critério guia desse percurso a legislação brasileira em seu aspecto normativo e indicativo, considerando suas publicações como fases da concretude do ensino rural no Brasil, que vai assumindo marcas segundo os interesses circunstanciais de cada momento histórico. Nesse percurso, reconhecemos que a virtude dessa legislação se encerra em fragilidades normativas e operacionais, mas aponta para o curso da marcha em que segue o enfrentamento das discussões concernentes à educação escolarizada da população rural brasileira.

Para a classe média urbana no Brasil, o acesso à Educação significou ascensão social e ocupações no processo de industrialização. Em relação à educação rural, o valor da Educação era ausente tanto nas constituições federais de 1824 e 1891 quanto na consciência do homem, tendo em vista que para manusear as técnicas arcaicas do cultivo não era exigida alta escolaridade, nem mesmo a alfabetização. Esses fatores colaboraram para a inexistência de uma proposta de Educação específica para os povos rurais. Portanto, nas primeiras inquietações sobre a estrutura da educação brasileira, há uma ausência do registro da educação rural. A primeira Constituição silenciou esse segmento, como também a Carta Magna de 1891.

Somente a partir do século XX surgiram as primeiras referências à educação rural para conter o movimento migratório e elevar a produtividade nesse setor. Nesse contexto, surge a Reforma Francisco Campos, em 1932, com o objetivo de criar a Educação adequada à modernização do país. As referências ao ensino rural ficam evidentes na Constituição de 1934:

Art 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Ainda que sejam as primeiras referências sobre o ensino rural, essa educação mencionada no parágrafo único refere-se ao ensino profissionalizante. A visão que aqui se consagra é a do ensino para a profissionalização, delineando o profundo dualismo no sistema educacional entre a educação enciclopedista e a direcionada ao mundo do trabalho (ROMANELLI, 1986). Na Educação voltada à construção do pensamento teórico, a reflexão crítica ficava reservada apenas para os filhos da classe média, enquanto a aprendizagem de uma profissão, neste sentido “trabalho braçal”, era destinada aos pobres, que não teriam outra oportunidade de ascender socialmente. Na configuração desse arcabouço histórico, as notas da preparação para novas profissões voltadas ao mercado de trabalho vão compondo a sinfonia do capitalismo industrial – repertório que o Brasil vai entoando gradativamente. Os ensinos pré-vocacional e profissional vão sendo estruturados a partir da criação de instituições voltadas a “preparar” mão de obra para um Brasil em desenvolvimento, como é o caso do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Social do Comércio (SESC), sendo esses três últimos criados em 1946, no Governo Dutra, estando assim constituído o Sistema “S” de educação profissional para fortalecer a indústria urbana, deixando a área rural fora das discussões.

Tanto a referência ao ensino rural na Constituição de 1934 como na criação do Sistema “S”, a Educação atua como um dos mecanismos legitimadores da ação do Estado, o que não poderia ser diferente em relação ao surgimento de políticas direcionadas às pessoas do campo. Essas políticas, de caráter populista, ao mesmo tempo que evidenciavam a preocupação do governo perante a ameaçadora massa que se movia em tensões sociais requerendo participação, reconheciam o direito à Educação como exercício da cidadania. Nesse sentido, para Cabral Neto (2004), várias políticas foram implementadas com a marca do desenvolvimento de práticas

pedagógicas adaptativas à realidade do meio rural. Durante o Estado Novo (1934-1945), programas educacionais foram implantados e outros, posteriormente, efetivados na realidade rural, tais como: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL – anos de 1960), o Programa de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (PROMUNICÍPIO – anos de 1970), o Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural (EDURURAL – anos de 1980), entre outros financiados por organismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial. Esses programas, segundo Souza (2001), tiveram como marca a descontinuidade de suas ações, a não prioridade para a escolarização básica da população, apesar de esses projetos desenvolvidos sempre partirem dela, e a manutenção dos tradicionais altos índices de evasão e repetência.

No decurso dessa trajetória, não poderíamos deixar de mencionar, ainda no contexto do Estado Novo, as Leis Orgânicas que regulamentaram os seguimentos e modalidades de ensino, embora não estabelecessem as diretrizes gerais de atendimento escolar que deveriam compor o sistema nacional. É o caso da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto – Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946:

Art. 2º O ensino agrícola deverá atender:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.
2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes:

1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.

3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados.

Art. 4º Ao ensino agrícola cabe ainda formar professores de disciplinas próprias desse ensino e administradores de serviços a esse ensino relativo, e bem assim aperfeiçoar-lhes os conhecimentos e competência.

O tratamento dado, nos artigos acima, ao ensino agrícola revela a iniciante estruturação, ainda que tímida, dos espaços escolarizados de aprendizagem no âmbito rural. Podemos perceber que esses artigos tratam, estritamente, do ensino como preparação para o mundo do trabalho, com cunho assistencialista destinado aos menos favorecidos e permeados pela visão da destreza física em detrimento do ensino clássico voltado às elites. Embora ainda desprovido do cunho humanista e libertador que emana dos movimentos e lutas de classes, o esboço de uma Educação preparatória do jovem do campo se constitui parte do processo histórico moroso da educação rural no Brasil. Doravante, a Constituição Federal de 1946 prevê a obrigatoriedade das empresas agrícolas em manter o ensino gratuito, o que fica reforçado pela Constituição Federal de 1967, de acordo com a Ementa Constitucional n. 1, de 17 de Novembro de 1969:

Art. 178. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e o ensino dos filhos destes, entre os sete e os quatorze anos, ou a concorrer para aquele fim, mediante a contribuição do salário-educação, na forma que a lei estabelecer.

Parágrafo único. As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado.

Conforme observamos acima, a obrigatoriedade do ensino aos jovens de sete a quatorze anos fica a cargo das empresas comerciais, industriais e agrícolas. As tensões ideológicas entre aqueles que lutavam pela iniciativa privada no ensino e os que defendiam a educação pública-estatal ficaram evidentes na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024 de 1961, cujo teor dava autonomia aos órgãos estaduais e municipais quanto a manutenção, organização e funcionamento do ensino primário e médio. Segundo Leite (1999), essa municipalidade respaldada pela LDB 4.024/61 ocasionou aviltamento da escola fundamental na zona rural,

[...] uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros [...] com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de autossustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos (LEITE, 1999, p. 39).

Esse processo de deterioração ao qual estavam sujeitas as escolas rurais é denunciado, nos anos de 1960, pelos Centros de Populares de Cultura e o Movimento Educacional de Base, ligados à esquerda e ao trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos e ação pastoral de bispos da Igreja Católica, com foco no desenvolvimento das comunidades e na educação de adultos. Nas décadas de 1960 e 1970, ocorre a proliferação de projetos e programas integrados¹⁸ para o meio rural. Em 1961, é iniciada a campanha de alfabetização “De Pé no Chão Também se Aprender a Ler”, baseada em Paulo Freire, com a finalidade de alfabetizar, em quarenta horas, adultos analfabetos residentes em subúrbios urbanos e em áreas rurais. Essa campanha marca o movimento da educação popular no Brasil como ferramenta de resistência e libertação das classes populares, influenciando notadamente a Educação em espaços rurais. Essa experiência se deu nos estados do Rio Grande do Norte – na cidade de Angicos – e Pernambuco, na cidade de Tiriri, sendo reprimida, posteriormente, no golpe militar de 1964.

Posteriormente, a promulgação da LDB n. 5.692/71 traz uma flexibilização quanto ao conteúdo e ao calendário escolar: currículos adequados às “peculiaridades locais” (Art. 4º) e organização dos períodos letivos de acordo com as épocas do plantio e colheita de safras (Art. 11º § 2). Aqui, atentamos para a diversidade de tantos espaços rurais, a partir dos elementos geográficos, da própria estrutura fundiária, bem como dos aspectos socioculturais que caracterizam fundamentalmente cada área rural. Além da heterogeneidade de cada contexto rural, somamos como ressalva a essa Lei o fato de que a “adequação” do calendário escolar não está alicerçada na cultura, na identidade do homem rural, em sua forma de relacionar-se com a natureza e com os outros homens, mas no lucro e na renda agrícola. Assim, em nossa compreensão da letra da lei, a questão da “adequação”

¹⁸ Sobre esses projetos, principalmente os de desenvolvimento rural com enfoque no semiárido, ver SILVA, Roberto Marinho A. da. *Entre o combate à seca e a convivência com o semiárido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento*. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2008.

curricular seria, restritivamente, uma adaptação metodológica do currículo proposto em espaços urbanos, ao invés do currículo construído a partir da comunidade rural.

Se, por um lado, a LDB n. 5.692/71 traz as possibilidades de inserção de conteúdos adequados à realidade na qual o estabelecimento de ensino está inserido, por outro lado, ainda traz o ranço de alguns problemas relativos à formação profissional dos professores(as). Na discussão sobre os saberes docentes em torno do currículo, destacamos a fragilidade da Lei em questão, quando da referência aos professores(as) leigos, fato bastante evidente nas escolas rurais na década de 1970. No Art. 77, o MEC admite a ausência de professores(as) habilitados para atender às necessidades de ensino:

Art. 78. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos; b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação; c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo mesmo Conselho.

Pela análise dessa Lei, ao reconhecer a existência de professores(as) leigos, percebemos que o Estado não prioriza a formação dos professores(as). Somente em 1973, o Ministério da Educação planeja e implanta, em 1976, em 19 estados, o Projeto Logos, atentando para os grandes contingentes de professores(as) leigos atuantes, principalmente em áreas rurais. Esse Projeto teve como propósito habilitar

esses professores(as), por meio de metodologia modular (Informação, Estudos Sociais, Comunicação e Expressão, Ciências, Orientação, Educação Artística, Matemática, Técnicas Didáticas) e com tutoria local (ROMANOWSKY, 2007). Esse Projeto desdobrou-se até os anos de 1980, com o Logos II, facilitando a titulação dos professores(as) leigos da área rural. Em anos posteriores, outras iniciativas são discutidas para a formação de professores(as) para o campo (ARROYO, 2003).

No final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, o Brasil enfrenta uma crise no modelo de desenvolvimento capitalista centrado na industrialização. Esse modelo demonstra sinais de esgotamento e as instabilidades se instauram no contexto social e político. A aceleração do processo de modernização da produção agrícola, iniciado com a extensão rural nos anos de 1950, impõe-se como estratégia para conter o esvaziamento populacional nas áreas rurais. Nesse ínterim, surgem novos fomentos a projetos de educação para essas áreas, sendo essa uma aliada nesse processo de aceleração. Nessa conjuntura, a mobilização da sociedade civil com capacidade de organização encerra o período da ditadura militar, exigindo mudanças urgentes.

Ao final dos anos de 1980, entram em cena as reformas educativas ditas neoliberais, inspiradas no toyotismo, com a flexibilização e diversificação da organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento, conforme analisa Saviani (2002). É nessa trajetória que, mais adiante, na Constituição Federal de 1988, surge a oportunidade de constitucionalizar a Educação como um direito subjetivo (Art. 205), implicando a necessidade de reformular a legislação educacional. Assim, os movimentos sociais dão forma a uma luta que vê nas Leis de Diretrizes e Bases n. 9394 de 1996 referências, ainda que marginadas, ao ensino rural:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

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 apropriadas 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.

Como visto acima, já se consideram as especificidades e singularidades do ensino rural levando em conta as mobilidades dos alunos, o calendário escolar e o currículo adaptado, imprescindíveis à construção de uma proposta de Educação alicerçada no rural. O exposto nos Art. 23, 26 e 28 da LDB 9394/96 provoca discussões significativas em relação a essa “adequação”¹⁹ curricular da estrutura e organização escolar em contextos rurais, as quais se encaminham para um projeto nacional discutido pelos movimentos sociais, na proposição de outro paradigma de “adequação” daqueles elementos, do qual trataremos no próximo item.

Entretanto, podemos inferir que embora os Art. 23, 26 e 28 tragam avanços em relação à estruturação do ensino rural, por outro lado, a LDB n. 9394/96 não apresentou políticas públicas imediatas que garantissem aqueles elementos. Assim, a partir dessa lacuna, foram se configurando os próximos passos para a reivindicação de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no âmbito rural.

No processo de globalização, intensificado nos anos de 1990, surge uma crise de governança do Estado de bem-estar social, provocando mudanças na direção de uma substituição desse modelo por uma administração pública gerencial. Em decorrência disso, os anos de 1990 são testemunhas da reforma do Estado no plano político-institucional e no plano econômico-administrativo. Na América Latina, nas discussões que se acendem sobre a crise do papel do Estado, a Educação é tratada como política pública. Nos pactos estabelecidos entre os países, são

¹⁹ Permanecendo a crítica a essa “adequação”, desde a LDB n. 5.692/71.

formalizados os propósitos em modernizar e adequar a Educação às exigências da economia e da sociedade, a partir de quatro eixos: gestão, qualidade e equidade, aperfeiçoamento docente e financiamento. Esses eixos enfocam a avaliação de rendimento, a racionalização de recursos, a descentralização, a eficácia e o fortalecimento da gestão. É nesse contexto da reforma do Estado que

[...] a educação adquiriu uma centralidade renovada. Dela se espera, de um lado, que prepare as novas gerações para o trabalho no marco de economias modernas e competitivas e, do outro, que promova a equidade e a mobilidade social sem descuidar da formação para uma participação cidadã e integração à vida nacional (GAJARDO, 1999, p. 2).

No Brasil, dentre as consequências dessas mudanças na conjuntura internacional, destacamos, no contexto das reformas educacionais, o financiamento desenhado para a educação básica. O aumento das matrículas na rede municipal e a distribuição da responsabilidade entre estados e municípios fundaram-se na descentralização da ação do Estado, sob o mote da democratização. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional n. 14, de setembro de 1996, e vigente desde 1998, regulando a distribuição dos recursos públicos para as redes municipais e estaduais, provocou nessas instâncias a concorrência para recebimento desse custeio. O financiamento do Ensino Fundamental se expande para 15% da arrecadação global de estados e municípios. Revogado pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).

O antigo FUNDEF tratava prioritariamente do antigo 1º grau, enquanto o FUNDEB garante recursos oriundos de parte da receita de impostos estaduais e municipais e financiamentos para a Educação Básica, que se estende desde a Educação Infantil (crianças de 0 a 6 anos), o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, além das modalidades: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Indígena, Educação Profissional, Educação Especial (atende a pessoas portadoras de necessidades especiais), tratando com mais objetividade o repasse de recursos para a educação nas áreas rurais:

Art. 10. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:

I - creche em tempo integral;

II - pré-escola em tempo integral;

III - creche em tempo parcial;

IV - pré-escola em tempo parcial;

V - anos iniciais do ensino fundamental urbano;

VI - anos iniciais do ensino fundamental no campo;

VII - anos finais do ensino fundamental urbano;

VIII - anos finais do ensino fundamental no campo;

IX - ensino fundamental em tempo integral;

X - ensino médio urbano;

XI - ensino médio no campo;

XII - ensino médio em tempo integral;

XIII - ensino médio integrado à educação profissional;

XIV - educação especial;

XV - educação indígena e quilombola;

XVI - educação de jovens e adultos com avaliação no processo;

XVII - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo.

Tendo como principal fonte de recursos o ICMS (Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação), o FUNDEB estimulou a municipalização do atendimento educacional. Nos municípios mais pobres, onde a arrecadação do imposto é mais baixa, o desequilíbrio entre alunos atendidos e capacidade financeira dos municípios desencadeou um quadro de precarização na eficiência de gestão do sistema educacional e na qualidade do ensino.

No tocante às escolas rurais, houve um intenso fenômeno de nucleação, resultante da racionalização dos recursos aplicados à Educação como saída para atender aos alunos das comunidades rurais, sem, no entanto, manter a estrutura física das escolas já existentes no espaço rural. Como resultado, ocorreram fechamentos de diversas escolas rurais, fortalecendo outro elemento do cenário de precarização da escolarização no contexto rural: o transporte escolar. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), por meio do sistema Edudatabrasil, demonstram que em 1999 havia, no Brasil, 114.857 estabelecimentos rurais de ensino fundamental, os quais passaram a ser somente 86.170 unidades em 2006, resultando numa diminuição de 25%. Nessa tendência da redução de estabelecimentos de ensino nas comunidades rurais, os números também mostram que, em 1999, o Rio Grande do Norte contava com 2.667 escolas rurais e, em 2006, esse número foi reduzido para 1.906 estabelecimentos, sofrendo, assim, uma redução de 28,54%.

Esse processo de nucleação promoveu o distanciamento dos alunos, ocasionando o descolamento deles até o prédio onde o ensino foi centralizado. Conforme apontado no início deste trabalho, a escola “Campo do Saber”, lócus empírico de nossa pesquisa, também passou por esse processo em 2010. As turmas da Educação de Jovens e Adultos, que funcionavam no turno noturno, foram remanejadas para uma escola da comunidade vizinha, suscitando críticas e divergências entre a Secretaria Municipal de Educação e as famílias da Comunidade Mipibu, que contestam as más condições em que se dá esse deslocamento diário.

A trajetória da institucionalização do espaço educacional rural no Brasil, que ensaiamos até aqui, comprova a fragilidade no tratamento dado ao espaço rural como lugar prioritário de ação interventora do Estado. Nas palavras de Ramos (2004, p. 7), a ausência do Estado mediante a escolarização no rural, historicamente, deu-se na falta de:

- Formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola deveria funcionar e se organizar,
- Dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola em todos os níveis com qualidade.

Todavia, é no bojo dos movimentos sociais e sindicais, na contestação desse quadro apresentado na trajetória, que as políticas afirmativas da educação eminentemente rural vão sendo estruturadas, a partir dos sujeitos que lhe são mais próximos: o coletivo rural. Por isso, no próximo item, serão elucidadas as ações que se fizeram legitimar como resistência e conquista durante os anos finais de 1990 e na primeira década do século XXI no Brasil, sobretudo num recente período de governo diferenciado, com elevada ênfase social.

3.2 AÇÕES GOVERNAMENTAIS NA ATUALIDADE

A educação do campo tem se desenvolvido em muitos lugares através de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou de ser contra estas iniciativas porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência (resistência dos movimentos sociais do campo). Mas é preciso ter clareza de que isto não basta. A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação (CALDART, 2002, p. 26).

Como visto, a educação escolarizada em contextos rurais, nos traçados históricos, revestiu-se de um caráter excludente e de hegemonia do paradigma urbanocêntrico. É o que Martins (2006) denomina de colonização rural. Entretanto, na contramão das propostas de “adequação”, “adaptação” apregoadas nas Leis de Diretrizes e Bases, em relação à flexibilidade curricular, surgem propostas educacionais que não se restringem a essa flexibilização como uma questão de transposição do currículo escolar, mas de soltura das amarras às quais a educação voltada aos alunos rurais esteve fadada durante anos.

Nas palavras de Arroyo (2003), as ações do governo federal relacionadas à educação em áreas rurais não contemplavam as histórias, sonhos, desejos e possibilidades dos povos do campo. É na contramão dessa postura governamental que surgem reivindicações dos movimentos sociais para reclamar a implementação de políticas públicas de educação que atendam às demandas das comunidades rurais. Segundo o autor,

de alguma forma os movimentos sociais reeducam o pensamento educacional, a teoria pedagógica, a reconstrução da história da educação básica. Um pensamento que tinha como tradição pensar essa história como apêndice da história oficial, das articulações do poder, das concessões das elites, das demandas do mercado... Seria de esperar que a reconstrução da história da democratização da escola básica popular na América Latina não esquecesse de que ela é inseparável da história social dos setores populares. De seus avanços na consciência dos direitos (ARROYO, 2003, p. 30).

Para delinear os processos pelos quais “os movimentos sociais reeducam o pensamento educacional”, discorreremos agora a respeito do outro paradigma educacional proposto pelo movimento “Por uma Educação do Campo”, que vem sendo construído na última década no Brasil.

Na agenda internacional, a partir de 1998, dá-se início a um processo de diálogo entre especialistas latino-americanos sobre a natureza dos processos vigentes de economia e institucionalidade do rural, tendo como maior expressão o Seminário Internacional Valor, Vigência e Projeção Contemporânea do Desenvolvimento Rural Sustentável, ocorrido em Heredia, Costa Rica, naquele ano. Nesse Seminário, foi colocada em pauta a visão contemporânea do rural e do trabalho de desenvolvimento rural e combate à pobreza, a partir de uma inter-relação efetiva, tanto local quanto mundial. A partir desses diálogos, a visão setorial do rural é ampliada para a dimensão territorial e, conseqüentemente, o tratamento dado ao mundo rural extrapola a produção agropecuária para assumir a sua multifuncionalidade nas formas diversificadas de ocupação e produção não agrícolas: serviços ambientais, turismo, cadeias agroindustriais e agroalimentares, artesanato, entre outros.

Nessa conjuntura internacional, entre os anos de 1997 e 2004, foram realizados, pelos parceiros Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e outras instituições, eventos que desencadearam um processo de reflexão sobre a situação da Educação no contexto rural do país, tais como o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997, promovido pelo MST, e a criação da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, que realizou duas Conferências

Nacionais por uma Educação Básica do Campo (1998 e 2004). Nesses espaços de lutas e reivindicações, as principais experiências nos diferentes níveis de ensino foram sistematizadas, dando subsídios à elaboração de uma proposta específica de escolarização dos povos do campo no Brasil.

Um dos resultados dessa confluência foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), pelo INCRA, em 1998. O Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA. Sendo uma política pública, o PRONERA é abalizado por uma gestão colegiada, democrática e participativa, cujas decisões fundamentais são tomadas por um conselho em que as instituições possuem representações. Oportuniza educação para jovens e adultos, ensino médio e técnico profissionalizante para os assentados. É importante frisar que o PRONERA teve em sua origem a marca preponderante do protagonismo dos movimentos sociais e sindicais, na missão de fortalecer a Educação em áreas de reforma agrária, quanto às questões sociais, políticas, econômicas, éticas e culturais. Isso implica reconhecer que, na contramão das iniciativas, programas e projetos educacionais de décadas anteriores, o PRONERA tem como berço, anterior à institucionalização, a sociedade civil e organizada, abrindo agora um novo espaço para pensar a Educação por outra lógica: a das populações rurais. Essa constatação, no contexto do estudo sobre os saberes e perspectivas docentes em torno da construção do currículo em uma escola pública rural, reforça a nossa posição em reconhecer a necessidade de considerar, no processo educacional, as especificidades culturais, regionais, geográficas, históricas e sociais das comunidades rurais.

Em 1998, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, a partir do convênio INCRA/UNIJUI/MST, foi criado o Curso de Pedagogia da Terra para potencializar o acesso à universidade pelos povos do campo. Esses cursos funcionam por meio de convênio entre as universidades públicas federais e estaduais, os movimentos sociais do campo e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), com financiamento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Desde 2007, integrado a esse contexto, encontra-se o curso oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sob coordenação do Prof. Dr. Alessandro Augusto de Azevedo, em parceria com o

INCRA e com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), através do PRONERA.

O fato de um programa como o PRONERA ter sido gerado no seio do coletivo rural remonta à urgente tarefa de mudar a postura na construção de propostas e no planejamento dos processos educativos no âmbito rural. A esse respeito, na avaliação de Caldart (2002, p. 19):

Toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

A partir do movimento “Por uma Educação do Campo”, fica demarcado outro sentido direcional no fazer Educação: os que eram antes destinatários de uma educação escolarizada, agora são os próprios protagonistas de sua formação.

Na inserção da educação dos povos do campo na agenda política, outra conquista é alcançada pela Articulação Nacional. Em 2002, são instituídas, pelo Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CEB 01, de 03 de abril, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC). As DOEBEC, nesse sentido, surgem como sendo a primeira política educacional brasileira específica para as escolas do campo, tratando sobre questões de financiamento (responsabilidade do poder público), princípios, gestão escolar, organização e funcionamento das escolas do campo (calendário, espaços de aprendizagem, transporte), propostas pedagógicas, exercício da docência e formação docente. Dentre os dezesseis artigos que compõem as DOEBEC, destacamos:

Art. 5º. As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394 de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito

da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Como podemos constatar, as DOEBEC se constituíram um avanço real para a educação no contexto rural. No ano de 2008, foi homologada a Resolução n. 02/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, ou seja, altera a Resolução CNE/CEB n. 1 de 2002. A Resolução n. 02/2008 normatiza as diretrizes para Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Infantil, Transporte Escolar, Escolas Multisseriadas, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica.

Todavia, a lentidão fez com que as políticas de direito não alcançassem proporções significativas nem se efetivassem concretamente nas escolas do campo de toda a sociedade brasileira.

No âmbito governamental, em julho de 2004, o Ministério da Educação (MEC) criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), posteriormente SECADI²⁰, na qual foi implementada a Coordenação Geral da Educação do Campo. A criação dessa coordenação representou a inclusão, na estrutura federal, de uma instância específica de atendimento às especificidades da demanda educacional do campo, incluindo quilombos e comunidades indígenas, com suas necessidades e singularidades.

Reconhecendo a heterogeneidade tão presente na realidade educativa, essa iniciativa torna-se importante para o planejamento de um trabalho da Educação cada vez mais alinhado com o imperativo educacional. Da SECAD decorrem importantes programas, tais como: Programa Escola Ativa²¹, financiado pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), com metodologia própria direcionada para as turmas multisseriadas, com recursos pedagógicos que estimulam a construção do conhecimento do aluno; o Programa de Apoio à Formação Superior (PROCAMPO),

²⁰ Em 2011, a Secretaria de Educação Especial (Seesp) é incorporada à SECAD, passando esta a se chamar SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

²¹ Sobre o Programa Escola Ativa, a tese de Doutorado de Márcio Adriano de Azevedo (UFRN), "Avaliação do Programa Escola Ativa como Política Pública para Escolas do Campo com Turmas Multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó (1998-2009), traz contribuições relevantes para a análise do referido Programa.

que consiste em implantação de cursos de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior; e o Projovem Campo – Saberes da Terra, de qualificação social e profissional, direcionado aos jovens agricultores familiares.

Experiências educativas vão se somando ao projeto nacional por uma Educação no meio rural, tais como a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), conjecturada em 1998 como um espaço de articulação política regional da sociedade organizada, congregando educadores e instituições governamentais e não governamentais que atuam na área da Educação no semiárido, no intuito de redimensionar o imaginário da seca e sua destruição e denunciar o caráter excludente da Educação exercida nessa região do Brasil (MARTINS, 2006).

Há ainda que se registrar os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), uma experiência iniciada na França em 1930, com uma metodologia que estrutura o tempo escolar em alternância de períodos em que o aluno fica na escola realizando estudos e análises do contexto rural em seu próprio espaço familiar e comunitário. Após três ou quatro anos, o aluno deve estar apto a receber diploma atinente à Educação de Jovens e Adultos (ou Fundamental), Médio (ou Profissionalizante) da agricultura. Essa modalidade de Educação acha espaço na LDB n. 9394/96, no artigo 23, já mencionado:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

No âmbito da pesquisa oriunda da realidade posta em discussão, contribui para consolidar as políticas públicas destinadas ao meio rural o Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD), uma parceria entre o MDA e o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA). Integrando os vários centros de estudos e os técnicos que trabalham no campo, o NEAD coopera para o desenvolvimento rural sustentável e solidário por meio da democratização de informações, compartilhando estudos e pesquisas demandados dos fóruns nacionais e internacionais. Dentro dos debates levantados, também se encontra o tema da Educação do Campo como fonte de investigação e publicação acerca do contexto situacional do país, fomentando estudos e debates com esse fim.

Em 2010, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010, definiu a Educação do Campo como uma modalidade da educação básica.

Nesse percurso histórico da legalidade do ensino rural no Brasil, percebemos avanços e recuos para empreender uma política de atendimento à demanda rural, tão renegada durante muitos séculos. Embora se tenha avançado em questões como valorização do magistério, financiamento e reconhecimento de suas especificidades, o que se vê na realidade do campo é que a matematização dessas leis não garante por si só o direito ao acesso a uma Educação de qualidade disposta em xeque nos documentos oficiais. Existe ainda, em certa medida, uma resistência simbólica em suplantando algumas barreiras para a efetivação do ensino rural apresentado na legislação. Há que se percorrer um longo, mas possível, caminho para que as leis sejam postas em efetividade.

Esse é um possível caminho, pois, analisar os saberes e perspectivas docentes implica valorizar as especificidades concretas das práticas educativas no meio rural, que também passam pela valorização de seus atores sociais e oferecem elementos para a elaboração e o fomento de ações que considerem a escola do meio rural como elemento estratégico de desenvolvimento local sustentável.

Esses aspectos acendem a discussão do *para quem, para quê e como* se faz a educação escolar, refletindo as novas preocupações com o sentido de “desenvolvimento” e “educação”. Essas novas preocupações consistem no fortalecimento da articulação entre os sujeitos nela envolvidos, em todas as instâncias, numa coletividade que priorize os princípios da Educação do Campo e não abra mão do desejo de ver uma Educação que reconheça e atenda aos anseios das populações rurais, como bem disse Freire (2000, p. 26):

A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha as condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas, às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e

seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contrassonhos.

Resistir aos “contrassonhos”, no contexto da educação escolar das populações rurais, é reconhecê-la como possibilidade para a organização sociopolítica, necessitando de um projeto político-pedagógico que esteja vinculado às suas questões mais diretas (concentração fundiária, aspectos ambientais, inclusão social), aos sonhos, desafios, e ao paradigma do modelo de sociedade justa e solidária.

4 SABERES E PERSPECTIVAS DOS DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

Mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior.
(Guimarães Rosa – Grande Sertão: Veredas)

Numa abordagem de investigação científica de cunho etnográfico, é fundamental que as atitudes e as falas dos sujeitos sobre essas próprias atitudes – manifestas em sua rotina diária – sejam “reveladas” quanto ao significado particular atribuído pelo grupo pesquisado. Nesse sentido, pretendemos revelar análises sobre as interações com o(a)s professore(a)s e não sobre o(a)s professore(a)s, dando-lhes voz, no desafio de descrevê-los sob o ponto de vista deles mesmos. Acreditamos que, nessa tarefa, reside a complexidade da etnografia, o que faz o pesquisador assumir e reconhecer, portanto, tanto a sua limitação frente ao objeto de estudo quanto o esforço em nos aproximarmos, dentro do possível, da perspectiva do(a)s professore(a)s sob o olhar deles mesmos.

No âmbito das práticas educativas, saberes e currículo, entendemos que mapear os saberes e as perspectivas docentes torna-se relevante do ponto de vista sociopolítico, visto que muito(a)s professore(a)s, como consequência das características dos concursos públicos municipais com vagas para professores(as) da educação básica, estão chegando à escola rural sem terem conhecimento a respeito desse lugar. Isso é relevante ao passo que esse(a)s professores(as), ao atuarem na escola rural, necessariamente não têm vivência sobre o rural, o que faz com que acabem desconsiderando a realidade imediata do(a)s educandos(as).

No entanto, é mister ressaltar que a ausência da articulação entre a realidade de vida do(a)s aluno(a)s e os saberes docentes não é uma particularidade do rural, pois isso também se dá no urbano. Diante desse fato, torna-se evidente que necessitamos avançar no debate e na práxis educativa que considere a cultura primeira dos alunos e das alunas (SNYDERS, 1988).

Fazer docência é, parafraseando Perrenoud (2002), realizar escolhas ideológicas, fato que suscitou nossas questões em relação ao objeto de estudo. Acreditamos na possibilidade de aproximação dessas questões, num universo complexo do qual emergem tantas outras, tendo o currículo escolar como palco dos saberes e perspectivas dos docentes da escola “Campo do Saber”. Entendemos que se o currículo é *descontextualizado*, desconexo do lugar onde se efetiva, então ele é *colonizador*, como revela Martins (2006). Não há currículo despretensioso. A presença, a ausência ou as distorções em relação a inclusão, equidade, respeito às diferenças, ética no trato do aluno enquanto sujeito histórico e demais questões denotam a postura política do trabalho docente.

Para Moreira (2008), refletir sobre o currículo demanda estabelecer as relações entre poder, cultura e identidade. Assim, o currículo assume importância indubitável no processo escolar. Sendo processo, o currículo escolar requer constantes reflexões e análises permanentes dos conteúdos, dos sujeitos que dele participam, das aprendizagens, enfim, da vida escolar.

É nessa compreensão que os estudos sobre o currículo têm direcionado, nas décadas mais recentes, seu foco para as relações entre currículo e cultura (CANDAU, 2010), avançando no entendimento de que a multiculturalidade crescente na sala de aula, a partir da ampliação da oferta de ensino nos últimos anos, vem gerando conflitos e confrontos. Essa insurgência traz uma provocação à Educação, instigando a proposição de novos desafios para a comunidade escolar.

Se, por um lado, essas questões deslocam a escola da zona de conforto, inquirindo-a a posicionar-se, por outro lado, abrem infinitas possibilidades de atuações pedagógicas, frente à riqueza cultural que se faz presente. Esses desafios e possibilidades se colocam ainda mais profícuos se direcionados à realidade educativa rural, em razão do ônus histórico que perpassa suas condições tanto materiais quanto imateriais.

Assim, a análise dos saberes e perspectivas docentes possibilita uma compreensão do processo de configuração dos elementos curriculares alusivos à materialidade do conhecimento produzido pelo sistema escolar, sem perder de vista a localização da escola no contexto social mais amplo, na investigação de como

esses saberes e perspectivas perpassam o currículo e de como este dialoga com as características socioculturais dos alunos daquela escola pública rural.

A análise proposta neste capítulo se estrutura a partir das observações das práticas educativas do(a)s professor(a)s em sala de aula e do momento de entrevista com esses sujeitos, no intuito de apreender “as estruturas pedagógicas” que permeiam a condução do trabalho docente. As falas do(a)s professor(a)s, bem como os elementos observados, permitiram organizar os saberes e perspectivas docentes em quatro dimensões²²: 1) Da Trajetória; 2) Para a Atuação Docente; 3) Sobre a Organização do Trabalho Pedagógico; e 4) Do Contexto Rural. Essa organização serviu para efeito de análise, sem perdemos de vista a totalidade dessas questões, uma vez que por mais que se estabeleçam tipologias em torno desses saberes são tênue a linha que os separa e estreitos os laços que os aproximam.

Denominamos Saberes e Perspectivas da Trajetória os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes docentes que remontam de acontecimentos que marcaram a vida do professor, por eles declarados no momento da conversa, tais como: motivações para a escolha da profissão, identificação com a profissão (aproximações e distanciamentos), os cursos de formação inicial e continuada e outras experiências profissionais diferentes da docência. Compreendemos que esses acontecimentos e passagens (eleitos pelo próprio professor) da trajetória social (tanto em nível pessoal quanto profissional) dos professores(as) contribuem para a identificação do perfil docente, como também oferecem subsídios para a construção das análises sobre a presença de elementos oriundos dessas menções retrospectivas na prática pedagógica, caracterizada pela atuação desses docentes na escola.

A dimensão dos Saberes e Perspectivas para a Atuação Docente foi construída a partir das análises das falas do(a)s professor(a)s quando estes se depararam com a questão dos saberes fundamentais para atuar no nível e na modalidade de ensino em que eles estavam atuando no período de vigência da

²² Dimensão, neste trabalho, reflete o sentido em que se mede a extensão para avaliá-la. (FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio Século XXI Escolar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001).

pesquisa. Observamos que, de forma mais ampla, o(a)s professore(a)s, além de apontarem para um referencial teórico-metodológico da docência, revelaram suas necessidades formativas, bem como descreveram seu cotidiano na escola e na sala de aula – caracterizando as relações interpessoais ali presentes – oferecendo conteúdo substancial para se fazer correspondência entre o que foi observado e o que foi enunciado por eles.

Essas questões permitiram identificar e analisar os saberes mobilizados pelo docente na organização do trabalho pedagógico, que vão além do saber-fazer exigido no contexto da profissionalização. Assim, na dimensão chamada de Saberes e Perspectivas sobre a Organização do Trabalho Pedagógico, transitamos entre o micro e o macro do trabalho docente, ou seja, tanto na observação quanto na conversa com os docentes, questões tais como o projeto político-pedagógico da escola, o planejamento, a avaliação das ações escolares, a autoavaliação e a seleção dos conteúdos foram consideradas desde a instância da sala de aula até a instância mais coletiva, qual seja: a escola em sua totalidade. Entendemos que esses elementos auxiliam a compreender o currículo que vem sendo construído pelo(a)s professore(a)s e, conseqüentemente, pela e na escola, sob o prisma da articulação desses elementos com as características socioculturais dos alunos, definidas mais claramente na dimensão Saberes e Perspectivas sobre o Contexto Rural.

A dimensão Saberes e Perspectivas sobre o Contexto Rural, neste trabalho, faz alusão aos sentidos atribuídos pelo(a)s professore(a)s acerca dos aspectos da educação das populações rurais no tocante a sua regulamentação, fomento, financiamento, além das discussões suscitadas pelos movimentos do campo, das quais decorrem ações governamentais na atualidade. Esses aspectos nos auxiliam a perceber o posicionamento do professor quanto a politização, compromisso, eticidade e capacidade de intervenção de seu trabalho, como bem diz Freire (1996). Por isso, também foram analisados os saberes que o(a)s professore(a)s apresentaram sobre o entorno da escola, fazendo referência ao contexto escolar, a partir da caracterização da comunidade, sua história, seu cotidiano, os alunos e suas famílias, permitindo entender o campo de significação individual e coletivo dos docentes a respeito de seus alunos, da escola e da comunidade.

4.1 SABERES E PERSPECTIVAS DA TRAJETÓRIA

As experiências que cada um traz na viagem da vida permitem ao sujeito do agora, do tempo presente, ser completo, com todas as vicissitudes, temporalidades, como também com as marcas que vão ficando permanentes. A trajetória de vida de uma pessoa, a partir de suas experiências, pode levá-la a conduzir-se mais intencionalmente a favor de suas prioridades e sonhos estabelecidos para si. Trajetória é caminho, percurso, partida, chegada, destino, direção (nem sempre no mesmo sentido), parada, é transitar, é mover-se sem, necessariamente, sair do lugar. Nessa primeira dimensão, invocamos a trajetória docente não como um mapa predefinido, mas como caminhos de percursos multidimensionais que o docente vai fazendo, a partir de escolhas, contextos diversos e referentes.

Por isso, as trajetórias do(a)s professore(a)s não são iguais, nem transferíveis. Podem ser parecidas, apresentar contextos parecidos, mas o que lhes dão forma única são os elementos simbólicos visíveis e invisíveis, que acionam emoções, sentimentos, sentidos ou valores sobre si, sobre os outros, sobre a vida. O(a)s professore(a)s trazem consigo traços de seu histórico da escola da vida, de suas impressões, de suas crenças e de sua visão de mundo. É isso que faz com que as trajetórias sejam diferentes.

Para Nóvoa (2007, p. 10), “[...] ser professor obriga a opções constantes que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. Mediante essas “cruzadas” e “desvendamentos”, o(a)s professore(a)s vão levantando conhecimentos a respeito de si, do mundo e de sua profissão. Assim, os saberes docentes apresentam íntima ligação com a sua pessoa, a sua identidade, que precisam ser compreendidos a partir de seus mecanismos sócio-históricos no resgate do sentido que cada passagem tem no trabalho docente:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a

sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2011, p. 11).

Assim, os saberes do(a)s professore(a)s sujeitos desta pesquisa foram construídos durante o caminho por eles percorrido e se constituíram fator importante para a compreensão do processo de construção do currículo de uma escola pública rural, na medida em que estes apontam para suas próprias perspectivas, como intenso projeto do *vir a ser* que esses sujeitos têm sobre si e sobre a profissão docente.

As considerações assumidas até aqui nos motivaram a iniciar o momento da entrevista pedindo (á)aos professore(a)s que falassem acerca de sua história de vida. Apesar de antecipadamente ter sido negociado e preparado o grupo para esse momento, além do tempo que nós permanecemos em sala de aula acompanhando o desenrolar das práticas pedagógicas, a hora da entrevista insiste em aplicar a peça do nervosismo, tanto no entrevistador quanto no entrevistado. Além disso, ambos estão preocupados com o que falar, como falar e, na contramão da pergunta, com o que o entrevistador vai pensar a respeito do que é dito. Entrevistar, mesmo havendo maior ou menor grau de familiaridade entre os pares, traz consigo a inevitável formalidade e estranheza, tão valorizadas em certos âmbitos.

Destarte, solicitar que o entrevistado falasse livremente sobre sua história de vida foi a estratégia encontrada para abrir o caminho da conversa, sobre o qual esperávamos ouvir acerca dos elementos constituintes do objeto de pesquisa.

Assim, desses diálogos, foi possível saber que, dos quatro professores, somente dois, **Ferreira** e **Matias**, tiveram suas vidas escolares desenvolvidas no rural. **Profa. Ferreira** e **Prof. Matias** ensinam em turnos distintos. Lamentamos, no entanto, pelo fato de, durante o período da pesquisa, não termos vivenciado uma conversa na qual esses dois professores estivessem juntos, ainda que tenhamos participado de duas reuniões em que todos os professores estiveram presentes. Fica na nossa imaginação o que poderia ter sido posto em pauta por esses dois professores, separados pelo turno e pela idade (ele com 28, ela com 56), mas

aproximados pelos sentimentos e aspirações dedicados à comunidade, como será visto mais tarde.

Em relação à profissionalização, o(a)s professor(a)s **Josi, Ferreira e Matias** iniciaram sua profissionalização em nível médio no Magistério. Apenas a **Profa. Ada** iniciou sua vida profissional em curso diverso (técnico em Contabilidade). A esse respeito, ela diz:

Na realidade, terminei Contabilidade e fui atuar em Contabilidade. Depois da Contabilidade eu me interessei pela área da Educação. Na realidade, quando eu fiz Contabilidade a minha irmã fazia Magistério e eu não tinha o mínimo interesse em ensinar. O mínimo. Por isso, fiz Contabilidade, porque realmente eu gostava muito de escritório. Porém, devido à religião, eu passei a ensinar em uma igreja e gostei da experiência de ensinar no ensino religioso. No caso, na igreja, seria ensino religioso. E eu gostei da experiência e por causa disso eu resolvi abrir uma pequena escola. Abri esta pequena escola e, a partir daí, decidi fazer a questão da Educação. Me dediquei, me interessei, achei interessante. Deixei a Contabilidade de lado e passei a seguir a área da Educação (Profa. ADA).

Na fala da **Profa. Ada**, a alusão à sua formação inicial no curso técnico em Contabilidade, a sua apreciação por trabalhar em escritório e, em seguida, a guinada diante da oportunidade em ensinar na igreja, até chegar à sala de aula, possibilitaram entender o quanto os projetos pessoais e profissionais vão sendo reformulados na medida em que o contexto situacional vai recebendo outros matizes. Essas reformulações nem sempre são tranquilas, pacíficas, ou partem de escolhas próprias, mas explicitam como as trilhas do caminho vão se conduzindo e dando forma à trajetória profissional.

Apenas as professoras **Josi e Ada** possuem diploma de graduação e de pós-graduação. O **Prof. Matias** estava se graduando em Pedagogia no tempo da pesquisa e apenas a **Profa. Ferreira** possuía somente o curso de Magistério em nível médio. Questionados sobre como ingressaram na carreira docente, o(a)s professor(a)s passam a narrar seu percurso aludindo a suas “recordações-referências”, como diz Josso (2010), que vão compondo o eu. Nesses relatos, torna-se evidente que para dois professor(a)s, **Ferreira e Matias**, a docência adquiriu um caráter subjetivo, ou seja, ela aconteceu como escolha primeira e se desenvolveu no lugar de origem desse(a)s professor(a)s, enquanto nas perspectivas das

professoras **Ada** e **Vânia** a docência adquiriu um caráter mais circunstancial, em razão de suas necessidades e de seus percursos biográficos:

Eu trabalhei com o Mobral, os adultos. E trabalhei ensinando a bordar, a fazer bordado na mão e ensinei também particular, em casa. Antes de eu trabalhar, eu ensinava em casa (Profa. FERREIRA).

Eu só trabalhei com vendas, fui vendedora algum tempo, desde pequena eu sempre trabalhei, minha mãe sempre colocou. [...] Isso eu fazia a 5ª série. Aí, depois, a gente veio pro RN e quando cheguei aqui, eu fui trabalhar, que desde os 7 anos eu trabalho como vendedora. Aí, fui fazer o Magistério na escola que eu estudei, e eu sempre estudei em escola pública. E lá tinha só o Magistério e o NP [Núcleo Profissionalizante], que é o científico. Fiz o Magistério pra quando terminasse, tinha como trabalhar. Eu fiz o Magistério mesmo trabalhando como vendedora (Profa. JOSI).

Na conversa com a **Profa. Josi**, apreendemos que a adição de sua experiência, tanto como vendedora, desde pequena, em feira livre e em lojas, quanto no curso do Magistério, caracteriza sua forma de atuar em sala de aula. Durante as observações realizadas em sua turma, foi possível perceber que a **Profa. Josi** fala alto, permanece em pé durante boa parte das aulas e apresenta uma desenvoltura corpórea que lhe permite fazer-se presente nos vários cantos da sala. Essas habilidades em mover-se com desenvoltura, falar alto, gesticular, fazer-se presente e estar atenta aos movimentos dos alunos, em sala, denotam um saber aprendido de sua atividade profissional anterior, constituindo-se, assim, em saber. A esse respeito, Tardif (2011, p. 72) aponta:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados, de maneira não reflexiva, mas, com grande convicção, na prática do ofício.

Esses aspectos da estruturação da personalidade e das relações com os outros – no caso, aqui, relações escolares – acabam por refletir na “prática do ofício”, fornecendo-nos elementos para compreender a repercussão das experiências anteriores na atuação pedagógica, conforme a fala a seguir:

Eu trabalhei 1 ano como agente de saúde, agente de endemias. Eu trabalhei também na área rural, no roçado com meu pai. Depois que retornei a essa cidade foi que eu voltei à escola. E toda minha vida,

meu passado, está relacionado com a agricultura, desde a minha infância, que tem raízes no campo mesmo. Minhas raízes são rurais e sempre me identifico com essa área (Prof. MATIAS).

Em decorrência, o(a)s professore(a)s aludiram a respeito das motivações que os levaram a escolher a profissão. A **Profa. Ferreira**, quando questionada acerca da razão de sua escolha pela docência, responde prontamente ser o amor. Quando fala sobre isso, ela se emociona, a voz fica embargada. Segundo essa professora, não foi ela quem “procurou” a docência; ela começou a ensinar em casa, apesar de não ter qualquer “estrutura”, somente pelo fato de gostar, “um sonho mesmo”. Nesse exemplo, a questão da sobrevivência é posta de lado, pois a aspiração e o prazer pelo ato de ensinar vão conduzindo essa professora a optar, com o passar dos anos, pela profissão de professora.

Considerando os determinantes históricos, sociais e materiais que circundaram a **Profa. Ferreira** no início de sua atividade, em meados da década de 1960 – numa comunidade rural, tal qual a professora nasceu, com escola isolada ou grupo escolar, sob condições precárias, com dificuldades de acesso –, a perspectiva do “ser professor” ainda impunha uma atratividade. Somamos a esse quadro, conforme visto no capítulo 3, que trata também da LDB n. 5.692/71, a ausência da formação, o que justificava o grande número de professores leigos, ainda mais nos “sítios” e “fazendas”, onde bastava saber ler e escrever para poder ensinar: oportunidade suficiente para se construir um repertório, como afirma Pimenta (2009, p. 43):

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

Assim, a partir das falas do(a)s professore(a)s, foi possível compreender que os dispositivos identitários e as experiências formativas e profissionais são constituintes desses saberes adquiridos na trajetória do professor e mobilizados em sua prática educativa. No decurso das memórias expostas nas falas do(a)s professore(a)s, o **Prof. Matias** remete-se (á)aos professore(a)s de sua infância, que o influenciaram na escolha pela profissão. O fato de ter tido experiências marcantes

no processo de alfabetização reveladas na passagem “Nunca me esqueci das primeiras professoras pegando na minha mão, me ajudando a escrever as primeiras letras, essa coisa toda, o meu nome” o motivou a ingressar na docência e a lançar uma perspectiva sobre as crianças e os adolescentes da comunidade, ou seja, em suas palavras, para “marcar, também, a vida” de seus alunos. Desde criança, o **Prof. Matias** vive no espaço rural, convivendo com as facilidades e dificuldades do mesmo modo de vida de seus alunos. Suas experiências, tanto como agricultor quanto como morador da Comunidade Mipibu, permitem-lhe partilhar com seus alunos os anseios, os conhecimentos a respeito deles, dos outros e do lugar em suas vivências cotidianas, sendo possível constatar no trecho dos registros da observação da aula do dia 24/03/2011:

Enquanto aborda o tema “Poluição”, o professor exemplifica mencionando a queimada da cana-de-açúcar pela usina, ou quando os agricultores queimam os restos do roçado. O texto menciona o fumo e suas consequências. O professor menciona pessoas da comunidade que morreram em decorrência do fumo. Os alunos corroboram ratificando as ilustrações dadas pelo professor e acrescentam outros exemplos.

A relação de proximidade com o lugar, a escola, as famílias e seus alunos possibilita a esse professor compartilhar o mesmo modo de vida e aspirações de melhoria para aquela coletividade. Acreditamos que essa relação não se caracteriza somente pelo fato de ele morar há muitos anos naquele lugar. Como será discutido mais à frente, os saberes e as perspectivas desse professor, igualmente aos demais, nesse contexto, também advêm de um posicionamento, uma postura frente ao terreno imaterial no qual a sua prática se desenvolve. Esse contexto está além das paredes da sala de aula, dos muros da escola e alcança os recônditos daquela comunidade.

O **Prof. Matias**, além de professor na escola, exerce o cargo de ministro da eucaristia na Comunidade. Durante a entrevista, conversando sobre as atividades anteriores ou paralelas à docência, ele diz:

Só a questão da liderança religiosa. Eu sou o líder religioso da Comunidade. Paralelo à educação, é só isso. É diretamente, não deixa de ser uma formação também. E isso, de uma certa maneira, eu creio que também ajuda bastante em relação à escola, em relação à sala de aula. Com meus alunos, converso um pouco, porque fica mais fácil de ter essa convivência aqui. Um líder religioso,

ele vai desde a formação de caráter espiritual. A formação humana também passa por ele e as questões, podemos dizer, de necessidades da comunidade. Por exemplo, eu mobilizo muito, no caso, o grupo religioso que eu movimento pra que a gente possa ter mais consciência para essa Comunidade. Essa Comunidade é formada por pessoas, e as pessoas precisam ser formadas para formar outras também. Porque, de uma certa maneira, todo povo formado, com certeza, fica mais fácil a gente trabalhar os nossos objetivos. Então, um líder religioso vai além da religião (Prof. MATIAS).

A postura política tomada pelo docente, quanto ao envolvimento com a Comunidade, traduz aspectos idiossincráticos, nos quais estão imbricados o ser e o fazer na constituição de sua identidade pessoal e profissional, sendo algo que se constrói ao longo do processo histórico e adquire significados no contexto social. Discutindo sobre os processos identitários do(a)s professore(a)s, Nóvoa (2007) menciona os três AAA envolvidos nesses processos: A de Adesão (princípios e valores que potencializam as capacidades dos educandos); A de Ação (opção por modos de agir segundo a personalidade); e A de Autoconsciência, referindo-se ao papel decisivo da reflexão sobre a prática. Dessa forma, a preponderância de um desses A sobre o outro A e o modo como eles vão se relacionando entre si configuram as idiossincrasias que compõem o ser professor.

Em relação a isso, na fala do(a)s professore(a)s, a recorrência na ênfase em “gostar do que faz” adquire sentido diverso. A **Profa. Ada**, discorrendo sobre as razões para permanecer na docência, diz que precisa “melhorar muito”, mas gosta de ensinar: “Realmente, eu gosto do que faço”. Em muitos trechos de sua fala, a **Profa. Ada** se coloca como “tradicionalista”, conforme será visto nas demais dimensões sobre os saberes e as perspectivas docentes. Essa autoavaliação revela o sentimento de incompletude e pode apontar para o reconhecimento das fragilidades e limitações do “ser professor”. Não se pode inferir, no entanto, se essa fala reflete a busca por atender às necessidades formativas ou se é produto da imagem dela sobre si mesma, frente ao modo como se percebe, daquilo que ouve dos outros acerca de si, ou do que ela induz sobre o que os outros pensam a respeito. Contudo, a fala da professora permite compreender que a atividade docente possui um conjunto de referenciais, os quais atribuem identidade ao professor(a).

Acerca dessa identidade, Libâneo (2004) delimita a identidade epistemológica (conhecimentos específicos da docência) e a identidade profissional (docência como prática social). As perspectivas pessoais e coletivas do ser docente remetem significados a essa prática, permitindo ao professor atribuir-lhe sentidos. Para Libâneo (2004, p. 81), “a identidade profissional é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho de professor”.

Nessa direção, a **Profa. Josi** também “se identifica” com seu trabalho, remetendo-se, em seu relato, ao momento de satisfação produzido pelos resultados de sua intervenção educativa.

Eu gosto muito, porque é muito satisfatório você ver, pegar um aluno no início do ano, ele sem saber escrever o nome, sem saber fazer atividades e no decorrer do ano, você vai vendo que ele tá aprendendo realmente. Você tá ensinando, tá passando alguma coisa pra ele. Ele não vai sair da mesma forma. É muito gratificante (Profa. JOSI).

Além dessa “identificação”, registramos a autoestima do professor decorrente de sua ação:

Eu, de vez em quando, encontro rapaz que diz: “Professora, eu aprendi a ler com a senhora!” Ah, é tão bom e pra própria Comunidade. Eu já vi aluno barbado que diz: “Professora, eu aprendi a ler com a senhora”. Isso me orgulha tanto. E eu agradeço a Deus! (Profa. FERREIRA).

As falas acima descritas trazem elementos fundamentais da prática docente. O reconhecimento de sua contribuição na vida de seus alunos bem como a avaliação sobre seu trabalho revelam uma fonte de prazer e autoestima emanada da escolha profissional. A docência tem suas especificidades, sendo uma delas a relação com as fontes de prazer da natureza do trabalho em sala de aula, que demanda troca afetiva com os alunos e permite o acompanhamento dos resultados efetivos da ação.

Para Pimenta (2009), uma identidade se constrói a partir de vários elementos: da significação social da profissão e sua revisão, da revisão das tradições, do confronto entre teoria e prática, do significado que o professor atribui à atividade docente e das relações que ele estabelece com outros professores. O trabalho junto

aos alunos produz o significado social do ser professor, conforme também vimos na fala do **Prof. Matias**. Para ele, ser professor “faz a diferença”, contribui para a formação de um “mundo melhor”. Nessa perspectiva, demonstrada pelo professor, a educação está intrinsecamente ligada às modificações das condições de vida e de trabalho do grupo social.

Eu me identifico com a profissão? É exatamente a essa contribuição. É com a certeza de que todas as áreas de conhecimento da nossa vida têm que passar pelo professor. Então, eu vejo que há uma peça fundamental na sociedade: é o professor (Prof. MATIAS).

Para Freire (1996), ensinar é uma especificidade humana e exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Ser professor é, também, estar ciente de que aquele sujeito sentado em sua sala de aula não é somente um aluno. Ele é uma pessoa em completude, que pertence a um lugar, a uma família, que tem história, vida própria, crenças e, principalmente, potencialidade e aspirações. É estar ciente de que cada intervenção – no intuito de *intervenção educativa* – repercute em sua vida, em sua família e na sua comunidade. É acreditar e enxergar naquele aluno as mais variadas possibilidades, podendo o aprendiz se tornar um cidadão capaz de realizar seus sonhos e crescer como pessoa integral.

Por isso, o ato de ensinar também demanda uma formação inicial e continuada, cujos elementos teóricos e práticos podem contribuir para o fortalecimento da identidade profissional. A formação continuada consolida a identidade profissional docente. Na concepção da formação crítica-reflexiva, o professor atua como intelectual crítico na contextualização sociocultural de suas aulas e na transformação social mais ampla.

Quanto à formação inicial, dentre o grupo de professores integrantes da pesquisa, as professoras **Ada** e **Josi** possuem licenciatura em Pedagogia e os demais possuem o Magistério em nível médio. Desses dois últimos, o **Prof. Matias** está cursando Pedagogia. Quanto à formação continuada, as professoras **Ada** e **Josi** fizeram especializações. Durante a entrevista, alguns(mas) professores(as) aduziram a respeito das contribuições sobre essa formação inicial e continuada:

Tem a questão de que hoje eu consigo ser eclética. Pronto, que é ser eclética? Eu uso o tradicional quando acho que é bom. Uso um pouquinho do interacionismo quando eu acho que vá ser bom. [...] Eu

sei que é preciso a criança brincar. O desenvolvimento afetivo, emocional, você descobre muita coisa quando a criança está brincando ou quando ela está desenhando, traços da personalidade dela, traços do emocional dela, o que está passando. Tudo isso eu descobri através de cursos, mas, assim, foi isso que eu aprendi nos cursos. Eu passei a me interessar mais pelo aluno como pessoa, como sujeito, né? Comecei a me interessar mais pelo aluno. Eu consigo hoje entender que aquele aluno talvez não esteja aprendendo daquela forma por algum motivo, que tem que ser investigado. Acredito que foi isso (Profa. ADA).

Conhecimento nunca é demais. Sempre tem uma coisa assim que a gente precisa saber. Afinal de contas, a gente tem sempre que estar se aprimorando, principalmente nessa área da Pedagogia. Refletir cada vez mais, refletir na maneira de ensinar, de passar as informações, reflete na formação do próprio aluno (Prof. MATIAS).

Sobre o impacto da formação na prática profissional, o(a)s professore(a)s consideraram que esta não foi suficiente na preparação para o trabalho diário. Isso nos encaminha a refletir a respeito de como os cursos de formação inicial e continuada têm contribuído para as práticas pedagógicas, inclusive no meio rural. Essa e outras discussões relativas à formação serão analisadas mais detalhadamente na dimensão Saberes e Perspectivas para a Atuação Docente, que será apresentada a seguir.

4.2 SABERES E PERSPECTIVAS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais... (Rubem Alves).

Concordando com Rubem Alves, afirmamos que a tarefa de ensinar possibilita a nossa continuidade no outro, ou seja, a imortalidade. Ensinar, pois, é uma das tarefas mais antigas da história. Segundo Ghiraldelli Júnior (2007), na Grécia Antiga, o *Paidagogo* (*Paidós* - criança e *Agodé* - condução) era o condutor da criança, quem a guiava até o local de ensino, isto é, uma figura associada à condução em direção ao saber. Com o passar do tempo, a figura desse condutor institucionalizou-se e, a partir daí, foi alterando-se conforme as condições do tempo-espaço a ela atribuídas.

Apesar de ensinar ser uma das tarefas mais antigas, a preocupação em investigar os saberes docentes é datada a partir do século XVII, conforme Veiga, Kapuziniak e Araújo (2005). Segundo os autores, a profissionalização docente como processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão é herdada das gerações que constituíram os atuais docentes.

A respeito dessas características e especificidades, sabemos que a docência exige um corpo específico de conhecimento que a difere de outras profissões. Para Libâneo (2004), profissionalização é o conjunto de condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade: formação inicial e continuada para a aquisição de competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; e as condições de trabalho. O profissionalismo diz respeito à dimensão ético-política da profissão expressa nas atitudes relacionadas à prática profissional, bem como ao domínio da matéria e métodos de ensino. Para o autor, “as duas noções apresentadas se complementam. O profissionalismo requer profissionalização, a profissionalização requer profissionalismo” (LIBÂNEO, 2004, p. 76).

Nesse campo, pesquisadores como Tardif (2011), Pimenta (2009), Freire (1996) e Gauthier (1998) evocam saberes que definem a prática docente em seus

conteúdos pedagógicos e disciplinares, em suas necessidades formativas, nas dimensões relacionais e na organização do trabalho pedagógico.

Uma das questões direcionadas (á)aos professore(a)s se remeteu aos saberes necessários para ensinar naquele nível de ensino que lhes correspondia. A respeito dos saberes, afirmaram:

Tem que ter identificação para trabalhar na área de Alfabetização, mais cursos práticos que me ajude na prática pedagógica (Profa. ADA).

[...] tem que saber, realmente, gostar da profissão. Tem que gostar, porque realmente é muito difícil você lidar com 20, 25 crianças diferentes. Eu fui sem gostar. Era o meu trabalho e quando você vê as crianças e começa a se apegar a elas, então é muito gratificante (Profa. JOSI).

Primeiro, o saber ser, o como saber ser. [...] Porque, às vezes, as pessoas, principalmente o público-alvo, o aluno, pelo menos que ele sinta prazer, como aprender, estar ali próximo. Então, o saber ser é uma coisa imprescindível! Segundo, o saber conhecer. [...] é conhecer a realidade do aluno, de onde vem a cultura. E, depois, o saber fazer. Não adianta eu ser, não adianta eu conhecer e não saber fazer! (Prof. MATIAS).

Primeiramente, eu acredito em Deus. Deus está em primeiro lugar! (Profa. FERREIRA).

Nessas falas, percebemos que “identificação com a profissão”, “gostar do que faz”, “saber ser”, “saber conhecer” e “saber fazer” formam um repertório – construído pelo(a)s professore(a)s – composto pelo significado conferido por esses docentes à atividade docente no seu cotidiano (GAUTHIER, 1998). Tais elementos expressam as perspectivas desses docentes, construídas ao longo de sua vida pessoal, de suas experiências enquanto aluno, do ingresso na vida acadêmica e no desenvolvimento profissional.

Um destaque é feito pela **Profa. Ferreira**, quando ela aponta como saber necessário para a docência o “acreditar em Deus”. O sentido que a fé representa para essa docente reflete em seu modo de organizar a sala de aula, na forma como estrutura a rotina (sua aula sempre começa com os alunos rezando em pé e cantando músicas entoadas na igreja da Comunidade), nos elementos que destaca

como inerentes tanto à aprendizagem quanto ao ensino, conforme será visto na próxima dimensão.

Ainda sobre esse repertório de saberes fundamentais à docência, foram acrescentados, somente pelos professores **Ada** e **Matias**, saberes específicos para ensinar no meio rural:

Eu acredito que exija o conhecimento realmente da zona rural. Esse conhecimento eu não tive em teoria. Nunca li, nunca pesquisei, nunca vi nada disso. O conhecimento que eu tenho adquirido é aqui, na prática aqui no [nome da Comunidade] nesses 3 anos (Profa. ADA).

Primeiro, volto à questão de conhecer a realidade, conhecer a realidade. Uma coisa é eu estar num lugar onde eu já tenha um trabalho, conhecer a cultura, da vivência do povo. E outra coisa é eu ir para outro lugar pra fazer além daquilo que eu conheço: do rural, da zona rural. É preciso conhecer, ter conhecimento do que é o rural, como é a partir do cotidiano, porque isso, de uma certa maneira, vai subsidiar, vai contribuir na construção de nosso conhecimento e vai me ajudar a exatamente desempenhar o papel de professor (Prof. MATIAS).

Como foi visto, esses dois professores são de origens diferentes e possuem formações diferentes. Apesar desses distanciamentos entre eles, no momento da fala sobre o referencial de saberes necessários à docência, eles incluíram também as especificidades de seu contexto de trabalho, o rural. Assim, reafirmamos que independentemente de onde a docência seja exercida ela se encaminha para dialogar com aquele entorno, pois a docência é uma prática social. Disso decorre seu compromisso com a eticidade (FREIRE, 1996) e a função social do ensino (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Todo esse repertório, que traz elementos da ligação afetiva, da identidade profissional, do fazer docente, provoca, ao mesmo tempo, uma autoavaliação docente, determinando aproximações e distanciamentos dos saberes a serem construídos na prática pedagógica. Essa diferença entre a condição atual de desenvolvimento profissional e o estado desejado, dentre outros fatores, determina as perspectivas dos quatro professores, segundo suas necessidades formativas:

Sempre vou ter essa necessidade, porque as coisas se renovam a cada dia. Então, eu preciso e vou precisar sempre disso, sempre estar me renovando. Tenho o desejo de fazer Educação Infantil.

Tenho o desejo de me especializar ainda em Alfabetização, porque é a área que eu preciso melhorar. E em Gestão também tenho interesse (Profa. ADA).

Eu tenho vontade de fazer uma Pós-Graduação Infantil, porque é minha área que eu trabalho. Porque eu penso que vai me ajudar mais, a gente sempre quer dar o melhor pros nossos alunos (Profa. JOSI).

De uma certa maneira, sempre estamos despreparados, sempre estamos despreparados. Quando a gente comenta com outras pessoas que têm uma bagagem maior, uma formação mais ampla, posso dizer que me falta ainda, é uma das minhas necessidades, algo mais profundo. Algo que me auxilie a, como posso dizer, a realmente me caracterizar como professor (Prof. MATIAS).

Eu queria fazer a UVA, por exemplo, a faculdade pra mim aperfeiçoar mais, aprender mais, principalmente a trabalhar com meus alunos, né?! Porque quando a gente aprende, a gente tem o que ensinar (Profa. FERREIRA).

Apesar de interesses distintos, no contexto da profissão, as necessidades acima apontadas indicam os saberes dos quais os professores sentem falta, com base em sua prática, para exercerem sua atividade com profissionalismo, no sentido abordado por Libâneo (2004).

Essas necessidades sinalizam aspectos importantes: primeiramente, se, por um lado, referem-se ao desenvolvimento profissional do professor, por outro, revelam a compreensão desses professores quanto à formação continuada associada somente a uma instituição formadora. Em segundo, as necessidades elencadas remetem-se ao ensinar e aprender. Quando os professores assumem a condição de que precisam melhorar, eles também estão se implicando no compromisso de “dar o melhor” para seus alunos. Isso nos ajuda também a compreender como esses professores concebem seus alunos, a partir de suas próprias necessidades e do aparato metodológico que os ajude a resolver os desafios presentes na sala de aula.

Os professores **Matias** e **Ferreira** possuem o Magistério em nível médio e, em suas falas, eles registraram a ausência da formação em nível superior. Considerando que o **Prof. Matias** encontra-se ainda cursando a graduação em Pedagogia, é possível perceber o seu desejo de “algo mais profundo” que o associe

a sua imagem de ser professor. Sobre o processo de definição de identidade profissional, achamos em Pimenta (2009, p. 19) uma alusão a esse fato:

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática, das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado de cada professor enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores(as), nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Conforme visto até aqui, a caracterização do “ser professor” implica vários elementos construídos pela significação social da profissão e pelas perspectivas docentes atribuídas a si mesmo, a partir do repertório conjugado à profissão, bem como às necessidades formativas. Nesse sentido, também é importante conhecer as reais condições, possibilidades e limitações do trabalho do(a)s professore(a)s, para compreender como ele se efetiva, na direção dos saberes e perspectivas mobilizados nesse cotidiano.

A caracterização do ambiente escolar oferece subsídios para analisar as perspectivas e saberes para a atuação docente, na medida em que vimos e ouvimos o(a)s professore(a)s discorrerem sobre seu cotidiano, atribuindo valor à rotina, às condições de trabalho e às relações estabelecidas na escola. Assim, será visto agora o que o(a)s professore(a)s teceram acerca de seu cotidiano, com seus problemas, enfrentamentos e desafios, com o intuito de encontrar os saberes que eles mobilizam para a sua atuação docente e como eles avaliam as condições físicas do trabalho:

As condições não são boas. [...] A escola é uma escola pequena, as salas de aula muito sujas, cadeiras quebradas, quadros também já estão manchados, o que a gente sempre vê. [...] Nós precisávamos ter um parque infantil, uma quadra, um refeitório, uma brinquedoteca, pelo menos, né? Já que se fala tanto no lúdico na Educação. Nós não temos nem brinquedoteca, nem biblioteca. Nós temos uma sala de aula de informática que não funciona, está aí só de enfeite, com “n” computadores só esperando serem roubados, que até agora

nenhum aluno teve acesso e isto já está completando 2 anos. A questão higiênica da escola, que precisa melhorar e muito (Profa. ADA).

As condições são precárias. Não tem retroprojektor, TV é na secretaria, numa sala minúscula. Uma TV de 29 polegadas que você não pode tirar ela da sala. Não tem sala de vídeo. A gente sabe que isso aí não cabe à direção da escola. É algo bem superior, mas são condições precárias (Profa. JOSI).

Vou falar principalmente da minha sala de aula de pré, onde as cadeiras são para as criancinhas de pré. Eu tenho 23 alunos. Não é fácil! Não tenho birô pra me sentar, não tenho quadro, é bem apertadinho. Tem os livros que são guardados na minha sala da biblioteca. E com 23 alunos é bem apertadinho. Eu não posso dar uma aula boa. E eles ficam caladinhos ali. Eles reclamam, mas, graças a Deus, eu dou conta do recado (Profa. FERREIRA).

As falas acima refletem as condições de trabalho a que esses professores estão submetidos. Sabemos que essas condições precárias da infraestrutura física não são exclusivas das escolas rurais. As questões alusivas ao financiamento e ao tratamento dado pelo poder público acabam por refletir na qualidade da Educação, sobretudo nas comunidades rurais, tal como discutido no capítulo 3 deste trabalho.

Além dessas condições físicas, o trabalho docente está alicerçado nas condições “pedagógicas” nas quais ele se efetiva:

Essa questão da estrutura, a questão do acompanhamento pedagógico eu sinto falta. Lógico que ninguém pode ser ditador, mas você ser liberal demais é pior. Eu acredito que tanto a gestão, a direção junto com a coordenação deveriam chegar mais, de exigir um pouco mais dos professores, inclusive de mim mesma, porque você tende a relaxar (Profa. ADA).

[Sobre Planejamento] A nossa Coordenadora fez na escola uma vez. Passou na sala pra falar com os alunos: “Bom dia, bom dia!” Só! E, ultimamente, na última sexta-feira, teve planejamento, onde realmente não foi um planejamento. Eu tenho Coordenadora, só que eu não sei o que é isso, porque realmente nunca posso dizer que ela nos ajuda. Eu não sei nem qual é realmente a função de uma coordenadora. Eu teria que pesquisar pra saber o que é que faz uma coordenadora (Profa. JOSI).

As maiores dificuldades que eu posso citar é a questão do nível de aprendizagem diversificada. Isso é muito difícil de se lidar na sala de aula, principalmente na minha série, né?!, o 5º ano. Deveria ter uma sistematização no processo de avanço da área do Fundamental II, mas, assim, quando a gente se depara com a realidade totalmente diferente, diversificada, aí dificulta o trabalho (Prof. MATIAS).

Na avaliação quanto às condições de trabalho, o(a)s professore(a)s acima mencionam a ausência da coordenação pedagógica. No período em que foi realizada a pesquisa na escola, percebemos o distanciamento entre os docentes e a respectiva coordenadora pedagógica, não apenas no tocante à relação entre eles, como também no que diz respeito à sua frequência na própria escola. Observamos que, se, por um lado, essa ausência acarreta dificuldades no auxílio dos desafios da aprendizagem dos alunos, por outro, enfatiza a independência do trabalho docente.

Sendo dessa forma, a independência do trabalho desenvolvido por cada professor, a improvisação e o trabalho isolado ganham visibilidade nessa escola rural. Isso acaba por, de certa forma, comprometer ou inviabilizar a possibilidade da formação em serviço, como rege a LDB n. 9.394, no capítulo VI, parágrafo único e inciso II, em que esta teria, assim como os estágios supervisionados, o objetivo de associar teorias e práticas, uma vez que é atribuição do coordenador pedagógico atuar como mediador dessa formação em serviço.

Contudo, vivencia-se na Educação, de modo geral, – e na rural, em particular – um descompasso entre o que preconizam as leis e a sua efetivação, pois o mesmo sistema que prega que o professor deve conhecer a realidade imediata do aluno não viabiliza a devida formação para que ele lide com essas múltiplas realidades e, ainda, desconsidera que esse professor advém de uma realidade também plural.

De acordo com Gritti (2003, p. 48), ao analisar a proposta de formação docente na LDB, considera-se que, “no processo de formação do professor, a diversidade das origens e interesses de classe, de formação cultural e de gênero é ignorada”.

Tomando como pressuposto que a formação docente é permanente e continuada, os espaços de formação (instituições de ensino superior, coordenação pedagógica das secretarias estaduais e municipais de educação, a própria escola, entre outros) avançariam consideravelmente se, no currículo de formação, fossem incluídos os aspectos das identidades e diferenças. Nesse sentido, filiamo-nos à ideia de que um currículo de formação docente “daltônica” repercute, também, desastrosamente na escola, quando nesta são naturalizados falas, atitudes e

comportamentos imbuídos de preconceitos, discriminação e diversas formas de violência por parte dos que a compõem, na tentativa de standardizar os sujeitos:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Uma oportunidade para trabalhar o currículo escolar nos processos de formação docente seria discutir os fundamentos da Educação do Campo junto aos professores. Na maioria dos municípios norte-rio-grandenses, onde a área urbana é menor do que a rural e a principal fonte de renda está ligada à produção agropecuária, os processos de formação docente que privilegiem a discussão em torno da educação escolar das populações rurais se constituiriam em espaço legitimado para a educação política, superando as visões de currículo concretizadas pela organização formal, linear, fragmentada e negadora das diferenças.

Com esta pesquisa, percebemos que as necessidades formativas, as condições físicas precárias e a ausência da coordenação pedagógica, se, por um lado, comprometem a qualidade do trabalho pedagógico, por outro, induzem os professores a se organizarem entre si, num esforço conjunto para suprimir as dificuldades vivenciadas por estes, possibilitando o fortalecimento dos aspectos da interatividade no trabalho docente. Apesar das dificuldades apontadas, um elemento importante na condução das atividades pedagógicas, percebido entre os professores da escola “Campo do Saber”, refere-se às interações estabelecidas entre os pares. Na avaliação dos professores, apesar de a relação entre eles, a direção da escola e a coordenação pedagógica não contribuir mais intensivamente para a superação das dificuldades e desafios, os quatro docentes ressaltaram o apoio mútuo exercido entre eles, conforme expressado no discurso das seguintes professoras:

[Sobre a relação entre a gestão da escola] Nem contribui nem interfere a direção da escola. Não interfere no meu trabalho em termos pessoais, agora administrativo, eu acredito que poderia melhorar. Não interfere em nada. Nem digo que sim, nem que não, porque eu trabalho na realidade sozinha, junto com alguns colegas daqui da escola (Profa. ADA).

Muitas vezes, a gente conversa, a gente procura conversando uma com a outra, a gente mesmo, sem que ninguém esteja orientando. Eu mesma quando faço uma atividade na minha sala, que eu vejo que deu certo, eu passo pra outra amiga, e até pra outra escola. Eu mesmo, quando vejo que fiz uma atividade legal, interessante, que os alunos gostaram, se envolveram naquela atividade, eu quero que todo mundo faça. O que é bom eu quero passar pros outros. Quando a gente pega uma atividade, a gente passa para outra amiga. A gente tá sempre se ajudando (Profa. JOSI).

Durante a pesquisa, dos quatro professores observados, somente a **Profa. Ferreira** lecionava no período vespertino, ficando isolada. O(a)s demais professore(a)s do turno matutino tinham a oportunidade de se congregarem para resolver as lacunas em sua atividade. Entendemos que é na coletividade que os professore(a)s pesquisado(a)s constroem o projeto pedagógico-curricular, estabelecem uma cultura organizacional, interagem com colegas, assumem responsabilidades, pensam juntos, discutem juntos, encontram soluções juntos, mesmo que esses espaços não sejam explicitamente constituídos na escola, ocorrendo efetivamente durante o caminho para a escola (transporte rural), nos intervalos de aula, na troca de experiências (relatos, depoimentos, atividades e avaliação coletiva), conforme expressa Tardif (2011, p. 217-218):

[...] os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado. Nesse sentido, para nós, a questão dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar etc. Ela também está ligada a todo o contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão.

Nesse entendimento, as condições de trabalho e as interatividades vivenciadas na escola estabelecem relações com os saberes mobilizados pelos professores na condução da aprendizagem. Esta, por sua vez, encontra-se na estrutura celular do ensino – a sala de aula –, da qual se tratará mais detalhadamente na dimensão dos Saberes e Perspectivas da Organização do Trabalho Pedagógico.

Na dimensão dos Saberes e Perspectivas para a Atuação Docente, os professores elencaram um repertório de saberes e perspectivas em relação à

imagem do “ser professor”: identificar-se com a profissão, gostar do que faz, saber ser, saber conhecer e saber fazer, além de destacarem o conhecimento sobre a realidade rural como elemento importante para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Os desejos de fazerem a graduação em Pedagogia, ou até cursos de educação infantil, alfabetização e gestão revelam as necessidades formativas, como perspectivas para se alcançar o ideário do “ser professor”. Entretanto, dentro desse repertório de saberes de referência ou desejados, a falta do apoio pedagógico e as relações de cooperação estabelecidas entre os professores – num mundo partilhado subjetivamente – são oportunidades para a complementaridade e a legitimação de objetivos educacionais, valores, conteúdos, que acabam por constituir o currículo real (SACRISTÁN, 1995) naquela escola.

4.3 SABERES E PERSPECTIVAS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Nesse item, a atenção se voltará agora para os aspectos relacionados à organização do trabalho pedagógico, observados e ouvidos na escola “Campo do Saber”, às formas organizativas e normativas, ao trabalho na escola, aos conhecimentos e métodos, aos objetivos do ensino e da aprendizagem, aos tempos e espaços educativos e às relações presentes naquela comunidade escolar. Não há como dissociar todos esses elementos dos aspectos das histórias de vida, da formação docente inicial e continuada, entre outros já mencionados nos itens anteriores deste capítulo sobre os saberes e perspectivas docentes em torno do currículo escolar. Portanto, no âmbito desta pesquisa, assumimos a circularidade entre os aspectos em análise, pois a realidade escolar é viva, espacial, temporal, histórica, mutável e multifacetada.

Todavia, tomando como princípio as aproximações desses aspectos oriundos dos dados da pesquisa, circunscrevemos as análises baseadas na caracterização que os docentes realizam em relação à complexidade do trabalho efetivo na escola, no tocante à rotina na sala de aula, ao planejamento e aos conhecimentos privilegiados por esse(a)s professore(a)s.

A análise dessa complexidade auxilia a compreender os saberes mobilizados e as perspectivas docentes lançadas nas e sobre as ações educativas que compõem o currículo escolar, visto que o currículo, como referência de organização do trabalho pedagógico, dá a direção política e pedagógica à prática pedagógica. Nesse sentido, a investigação do currículo praticado é importante para a compreensão dos processos de resistência/negação da escola e das práticas escolares frente às tentativas de mudanças propostas de cima para baixo e de como as reformas curriculares fracassam na transformação da prática. É nesse processo que o currículo se afirma como um terreno de tensão entre intenção e prática (SACRISTÁN, 1998).

Em relação às formas organizativas e normativas do trabalho pedagógico, tivemos informações fornecidas tanto pela gestão da escola quanto pelos professores de que a escola não possuía o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Segundo Veiga e Fonseca (2001), o PPP é um documento no qual são registradas as intenções da escola frente ao processo educativo, estando a dimensão política do PPP articulada ao compromisso sociopolítico entre a escola e o corpo discente. O PPP não é simplesmente a feitura de um documento, mas a consolidação de um processo de ação-reflexão-ação de um esforço e vontade política de um coletivo de sujeitos que produzem e vivenciam o seu cotidiano, que configuram a identidade escolar. Conforme Veiga e Fonseca (2001), a produção do PPP apresenta quatro pressupostos:

- 1) Unicidade da teoria e da prática;
- 2) Ação consciente e organizada da escola;
- 3) Participação efetiva da comunidade escolar e reflexão coletiva; e
- 4) Articulação escola-família-comunidade.

No caso dessa escola, a ausência do PPP também reflete algumas questões importantes. Esse vazio reforça a presença de bases teóricas diversas que alicerçam as práticas pedagógicas, tornando-as difusas e desarticuladas em relação aos princípios e fundamentos educativos. A autonomia e a participação essenciais para a formação humana com emancipação e humanização – que estariam

asseguradas nos pressupostos do PPP – dão lugar à arbitrariedade, à improvisação e à legitimação de práticas de padronização e massificação, no âmbito das atividades educativas globalizadas na escola.

Percebemos, nas falas dos professores a respeito do planejamento, as intenções educativas que forjam a prática pedagógica e vão dando forma ao currículo escolar. No município onde a pesquisa foi realizada, o ano letivo de 2011 iniciou-se no mês de março. No dia 30 do mesmo mês, ocorreu o planejamento promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), com todos o(a)s professore(a)s daquela rede. Aproveitamos esse momento e perguntamos à equipe pedagógica da SME se havia uma orientação específica para as escolas das comunidades rurais. A referência dada pela equipe remeteu-se, exclusivamente, ao Projeto Escola Ativa, sobre o qual já mencionamos no capítulo 3 deste trabalho. Na escola “Campo do Saber”, somente a **Profa. Josi** estava inserida no grupo de professores incluídos no Projeto. Durante o período de inserção na escola, essa professora deu depoimento de que as reuniões de formação do Projeto eram escassas e que ela ainda não estava trabalhando integralmente com a metodologia sugerida, em razão de o material destinado (á)aos professore(a)s, como também aos alunos, não estar disponibilizado ainda no decurso do primeiro semestre letivo.

Tanto a ausência de orientação específica para as escolas das comunidades rurais quanto as dificuldades de execução de um projeto específico para essas escolas abrem pretextos para que seja vivido um currículo real arbitrário (SACRISTÁN, 1995), que desloca as perspectivas identitárias do espaço rural para a uniformidade urbanocêntrica.

Observar o trabalho do(a)s professor(a)es, além de ouvi-lo(a)s na entrevista, possibilitou a análise de outro elemento da organização do trabalho pedagógico naquela escola, a saber, o planejamento. Conforme observado, na escola “Campo do Saber”, evidenciamos a ausência de momentos de planejamento promovidos pela gestão escolar. Esse fato é relatado sob a perspectiva de um(a) do(a)s professore(a)s:

Nesse ano tivemos um. Na realidade, não foi nem o planejamento. Nós somos mais cobrados do que o planejamento em si. Não quero dizer que a coordenação não chegou a ajudar naquele momento,

como eu disse, nós fomos cobradas. E, geralmente, são mais cobranças: é relatório pra fazer, relatórios pedagógicos. E o planejamento em si não aconteceu. É assim todo ano. Estamos no meio do ano e, até agora, nada! (Profa. ADA).

Como elemento organizado pelos saberes docentes, o planejamento se constitui num agir consciente em busca de resultados concretos. Numa perspectiva transformadora, o momento do planejamento coletivo constitui-se num espaço de formação, possibilitando uma intervenção contínua, sistemática e compromissada na construção do conhecimento para a transformação. Discorrendo sobre as unidades de análise da prática educativa, Zabala (1998, p. 17) destaca o planejamento e a avaliação dos processos educacionais como

[...] parte inseparável da atuação pedagógica, nunca pode ser entendida sem análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. Por pouco explícitos que sejam os processos de planejamento prévio ou os de avaliação da intervenção pedagógica, esta não pode ser analisada sem ser observada dinamicamente desde um modelo de percepção da realidade da aula, onde estão estreitamente vinculados o planejamento, a aplicação e a avaliação.

No caso da escola “Campo do Saber”, embora verifiquemos a ausência de um momento institucional coletivo, o que fragmenta e compromete o trabalho pedagógico, os professores se reúnem e planejam entre pares e individualmente. No que concerne aos saberes e perspectivas mobilizados no planejamento, a forma como o professor organiza o seu dia a dia, a partir do planejamento, bem como os dispositivos dos quais ele lança mão para conduzir o processo de ensino-aprendizagem denotam saberes e perspectivas que são inerentes ao exercício da docência.

Foram encontrados, na fala das professoras **Josi** e **Ferreira**, respectivamente, como ponto de partida para o planejamento, os aspectos das “experiências, os conhecimentos e a realidade dos alunos” e “a necessidade de cada um, porque todos não são iguais”. Os saberes sobre os alunos, na ocasião do planejamento, indicados por essas duas professoras, apontam para o reconhecimento dos alunos como sujeitos da Educação. Ao considerar no planejamento esses elementos, essas professoras remetem à sua ação o princípio educativo que prima pelo objeto da prática pedagógica: o aluno.

Tanto nas observações quanto nas falas, podemos perceber que os recursos utilizados pelo(a)s professore(a)s incidem veementemente no livro didático, além de “pesquisas na internet, e como eu já disse, conversando com outros colegas para que me ajudem nisso”, como diz a **Profa. Ada**. Nesse sentido, o livro didático como organizador do currículo escolar é um referencial para esses professores na seleção de conteúdos nele presentes.

A escola não conta com uma biblioteca, pois o espaço a ela destinado estava sendo ocupado pela turma da educação infantil, no turno matutino, e pela turma da **Profa. Ferreira**, no turno vespertino. O estabelecimento também não conta com uma sala para o(a)s professore(a)s, desse modo, eles usam a sala da direção escolar para se reunirem. Na escola, não há internet, nem computadores instalados. De tantas ausências sentidas (a da orientação da SME para o(a)s professore(a)s das escolas rurais, a do PPP, a do planejamento coletivo), adicionamos a essa equação a falta de material de suporte pedagógico para que o(a) professor(a) produza seu trabalho de forma plena.

Quando constatamos que na escola campo empírico o livro didático é o recurso didático mais privilegiado pelo(a)s professore(a)s, reconhecemos também, dentro dessa conjuntura, a dificuldade em se consolidar uma proposta de educação escolar das populações rurais, tendo em vista que a ausência de materiais didáticos que contextualizem a realidade rural torna ainda mais difícil a tarefa do(a)s professore(a)s no desenvolvimento de atividades educativas.

Um outro fator que prepondera no momento do planejamento diz respeito às perspectivas do professor frente ao seu aluno. Reconhecê-lo como sujeito capaz, ou considerar o contrário, apresenta-se tanto nos saberes quanto nas perspectivas que esse docente tem em relação ao Outro da Educação: o aluno. Sobre esses saberes e perspectivas na construção do planejamento como elemento da organização do trabalho pedagógico, vejamos o que diz a Profa. **Ada**:

O planejamento, quando eu estou fazendo, eu vou pela capacidade do aluno. Eu acredito que ele possa aprender aquilo e pronto. Eu mesmo procuro seguir pelo livro, de forma bem tradicional. Eu vou pela cartilha, como se diz. Eu ainda me baseio nisso. Essa questão de trazer o conhecimento que eles têm para a sala de aula, como eles são da zona rural, isso eu poderia trazer para a sala de aula. Eu

sei que poderia, mas eu ainda não consigo porque não acredito que eles aprendam tão rápido quanto daquela forma que gosto de planejar. Então, é a questão bem tradicional mesmo. Eu me baseio nessa linha do tempo da ditadura, como se diz (Profa. ADA).

Sendo o planejamento um espaço de tomadas de decisão, a fala acima demonstra uma escolha sobre o que os alunos devem e podem aprender. A crença na forma como o aluno aprende, deslocada de sua realidade, revela uma concepção de currículo que forja uma identidade pautada na negação do aluno enquanto sujeito histórico, cultural e social (SILVA T, 1999).

Atuando na mesma realidade, mas sob um ponto de vista diferente, a fala e a prática da **Profa. Ferreira** revelam um recurso muito importante para o planejamento – o conhecimento da realidade:

Aqui no rural tem tanta coisa boa pra gente conhecer, porque a zona rural, ela é riquíssima para os alunos aprender mais. Tem o nascimento, tem a plantação. Os meninos aqui já sabem quantos caroços plantam pra nascer o pé de milho, o pé de feijão. Eles plantam a mandioca, a maniva, e eles já sabem quantos quilos vai dar aquela maniva, sabe?! A zona rural, ela é riquíssima de se trabalhar com o aluno. Ciências, menina, tem coisa demais!!! Tudo, tudo, engloba tudo! (Profa. FERREIRA).

O reconhecimento da realidade rural expressa um saber mobilizado por essa professora e a perspectiva da Comunidade como “riquíssima para os alunos aprender mais”, implicando uma prática pedagógica contextualizada com a realidade dos alunos, conforme já garantido e preconizado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de 2002.

Ainda acerca do planejamento, foi possível perceber que os professores, como praticantes criativos e plurais (CERTEAU, 1998), reinventam suas práticas, mesmo dentro de um contexto no qual eles recebam uma “sugestão” de trabalho, como veremos a seguir. Nas ausências já mencionadas, durante a conversa a respeito do planejamento, os professores se colocaram sobre a forma como os projetos selecionados e sugeridos pela equipe da SME chegam até eles:

Nós temos um Projeto “Brinquedo e Brincadeiras”, que vem da Secretaria, mas eu não trabalho diretamente com eles. Eu trabalho o que tem nos livros didáticos (Profa. ADA).

Nós é que sabemos de maneira mais profunda a realidade da nossa turma; nós sabemos de maneira mais profunda as dificuldades enfrentadas. E quando vem uma coisa já pronta, aí, como foi o que aconteceu, aí dificulta. Vem da própria SME. Vem e jogam nas nossas mãos e pedem pra fazer, então... Mas, como eu já disse aqui que tenho uma certa autonomia... aí a gente que trabalha tem direito, de vez em quando, de adaptar a nossa realidade, fazer a nossa adaptação pelo nível, né?! (Prof. MATIAS).

Essas falas revelam que, apesar de se instituírem valores, ideias, temas, conteúdos, o(a)s professore(a)s discutem, avaliam, ponderam e organizam de forma sistematizada o conhecimento escolar, adaptando-o à sua realidade; mesmo quando os formatos chegam prontos, é o professor que os “reorganiza” segundo seus próprios critérios, apesar de ainda permanecer nele a vigilância em cumprir o que foi recomendado. Isso faz com que o professor sinta que o seu trabalho está inserido na “rede” do(a)s professore(a)s que também estão seguindo os conteúdos “predeterminados”, mas desafia-o a seguir segundo sua própria lógica e criticidade.

Tendo em mente essas “táticas” (CERTEAU, 1998), foi perguntado (a) aos professore(a)s o que eles entendiam sobre currículo. O(a)s professore(a)s iam traçando pontos que tecem suas perspectivas em torno do currículo, quanto ele(a)s dissertaram a respeito do PPP, dos recursos didáticos e de suas perspectivas sobre o aluno e a aprendizagem. As respostas foram diversas. Assim, para a **Profa. Josi**, o currículo compreende “os conteúdos preparados para eles, como eu já falei. Tem a secretaria, que tem os projetos, tem o Projeto de Brincadeiras”. Na fala da professora, está revelada a visão do currículo como algo que é elaborado na externalidade da escola, o currículo oficializado pela SME. Já na fala da **Profa. Ferreira**, o currículo é “um bom aprendizado. Pra mim, no meu ponto de vista, ele está organizado na vontade de cada aluno”, remetendo ao currículo escolar o foco na aprendizagem pautada nos interesses dos alunos. A fala do **Prof. Matias** a respeito do currículo é esta:

Pra mim, acho que é na verdade essa construção de saberes, essa construção do conhecimento. Não é só essa grade curricular, aquela grade curricular, mas aquilo que o aluno vai construindo com o professor na medida em que o professor esteja ali. Isto, pra mim, faz parte do currículo também. É currículo! É o conhecimento que os alunos vão tendo, o que eles já sabem e os saberes que eles vão adquirindo no dia a dia (Prof. MATIAS).

Ao pensar no currículo como construção do conhecimento, o **Prof. Matias** lança a perspectiva do currículo como fruto da mediação entre o professor e o aluno. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem é essa articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos que gera uma qualidade autorreguladora às ações e ao comportamento dos indivíduos. Nesse sentido, o currículo sai do estático para ganhar dinamicidade frente ao processo de aprendizagem promovido na prática pedagógica.

Questionados sobre que conteúdos são privilegiados no currículo escolar, os professores mencionaram:

É como no caso da minha turma de 1º ano, que é a antiga Alfabetização. O meu currículo, ele vem mais voltado para a questão da língua portuguesa. As outras disciplinas como Geografia, Natureza e Sociedade, Ciências, praticamente, na minha prática com o 1º ano, não existe. A não ser como essa questão que a gente tá agora, no Projeto Junino, datas comemorativas. A gente fala sobre Natureza e Sociedade, essas coisas, mas normalmente eu não me preendo a isso. Eu me preendo, realmente, a Português e algumas datas comemorativas (Profa. ADA).

Como eu já tenho experiência com o 2º e 3º ano e já sei quais são os conteúdos a serem trabalhados, então eu vou trabalhando aqueles que têm maior necessidade e que eles mais tão precisando (Profa. JOSI).

Os saberes primeiro da vida. Porque, na verdade, a gente pensa que quando o aluno ele chega à escola, a gente pensa que ele é uma caixa vazia. E, na verdade, não é! Ele já tem um pensamento, uma certa bagagem. E, assim, o professor ele é, na verdade, é como se fosse um mediador de conhecimentos. E ele deve saber que conhecimentos ele vai passar para realmente formar o aluno e para quê: um cidadão como irmão, como pessoas que têm direitos e têm deveres (Prof. MATIAS).

A dimensão da formação humana globalizante, evidenciada na fala do **Prof. Matias**, revela os princípios que fundamentam a prática, aproximando-se da abordagem sociocultural, que pressupõe a inserção do homem em um ambiente histórico-cultural. Novamente, para Vygotsky (1998), a aprendizagem é uma atividade social de construção e reconstrução da cultura, mediante a qual o indivíduo assimila os modos sociais de atividade e, quando na escola, os conhecimentos científicos sob condições de orientação, mediação, interação social e cultural. É nas

relações sociais, mediadas pela história, em que se produz a cultura objeto de conhecimento e ponto de partida para a sua construção.

No momento em que seleciona um determinado conhecimento em detrimento de outros, o professor traduz os elementos que ele julga mais importantes, mais característicos e que expressam as necessidades por ele reconhecidas em seus alunos e a direção pedagógica e política que ele assume frente à formação de seus alunos. Assim, nem todos os conteúdos são tratados (planejados, trabalhados, avaliados) da mesma forma. O conhecimento escolar acaba sofrendo com os efeitos da relação de poder (seleção, organização, avaliação). Na fala da **Profa. Ada**, podemos inferir que ela percebe o processo de alfabetização como associação restrita à disciplina de Língua Portuguesa, em detrimento de outros conceitos que podem ser trabalhados nesse processo. A esse respeito, Freire (1989, p. 9) lembra que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Sendo assim, alfabetizar implica uma “leitura de mundo” na qual são construídas as significações críticas da realidade, numa perspectiva problematizadora.

A construção do conhecimento escolar, conforme as prerrogativas lançadas pelas falas das professoras **Ada** e **Josi**, acirra a discussão sobre poder, ideologia, identidade e diferenças. Para Moreira (2008), a produção do conhecimento escolar é fruto das relações de poder entre a sociedade e a escola e das relações de poder que acontecem na própria escola. Isso implica dizer que, no currículo, estão projetados os modos de pensar a natureza humana, a aprendizagem, o conhecimento, a cultura e a sociedade.

Na fala da **Profa. Josi**, há também o saber da experiência em ensinar no mesmo nível, que ela mobiliza no momento de seu planejamento. Entretanto, indagações acerca da pretensa hierarquia dos conteúdos, bem como da origem da demanda por ensinar certos conteúdos em determinados níveis, possibilitariam à comunidade escolar refletir a respeito da função social do ensino e das concepções sobre os processos de aprendizagem (ZABALA, 1998). O modo como o conhecimento é produzido nas escolas rurais é uma oportunidade investigativa para que o(a)s professore(a)s possam fundamentar sua prática educativa de modo inclusivo, ético, político e cultural.

Ao solicitarmos que o(a)s professore(a)s descrevessem sua rotina na sala de aula, como se não tivéssemos tido a oportunidade de observá-la durante o primeiro semestre letivo de 2011, os quatro docentes falaram:

O meu ponto de partida é a oração. [...] Dentro da sala de aula eu procuro seguir uma rotina. Praticamente, é feita a mesma rotina sempre. Gosto de orar, cantar com eles. [...] E no demais, eu me preocupo muito com a questão do conteúdo (Profa. ADA).

Quando entro na sala de aula, quando dou bom dia a eles, já começa a minha aula. Fazemos uma rodinha, cantamos. Ali a aula já começa (Profa. JOSI).

Minha aula começa na hora de falar com Deus. Porque eu tenho esse momento todo dia. Às vezes, eu esqueço. Esqueço, não, eu faço que esqueço. Mas, aí eles ficam cobrando: “Tia, é o nosso momento de falar com Deus?” E com isso, graças a Deus, graças a Deus, meu Deus! Minha turma tá excelente. [...] E eu gosto também de abraçar, abraçando os outros, sentir o calor, o calor da amizade. Eles não sabiam o que era isso! Mas, não é só com eles, não. Desde que eu comecei a trabalhar, eu trabalho assim. É pra mim o momento de fé, o momento de falar com Deus, é quem ajuda na sala de aula (Profa. FERREIRA).

Eu procuro dar o melhor de mim em relação ao desenvolvimento do trabalho, procuro sempre estar coerente com aquilo que me pedem. [...] A partir do momento que eu começo a planejar. A partir do momento que eu tô pensando ali no aluno, o que vou fazer, que recursos vou utilizar. Acho que a aula começa ali. [O professor sempre começa a aula com orações: os alunos ficam em pé e fazem uma breve liturgia] (Prof. MATIAS).

Conforme o depoimento acima, cada professor estabeleceu uma origem para sua aula. A partir do marco de origem estabelecido, o(a)s professore(a)s trouxeram elementos privilegiados por eles em sua rotina que passam agora a ser articulados com as observações em sala. A **Profa. Ada** apresenta uma ênfase nos conteúdos. Já a **Profa. Josi** privilegia o aspecto relacional entre ela e seus alunos. Na análise da prática do **Prof. Matias**, e, depois, na entrevista, ele revela a preocupação com a qualidade do seu trabalho (“Eu procuro dar o melhor de mim em relação ao desenvolvimento do trabalho”). Além disso, ele demonstra a preocupação em “estar coerente com aquilo” que lhe pedem. A prática e a fala desse professor revelam o vínculo que possui com a instituição, pois, sendo ele o único dos quatro professores que não é concursado, sua permanência na escola está condicionada aos fatores do bom desempenho e atendimento das exigências institucionais. Outro ponto que chama atenção em seu depoimento é que somente em sua fala o início da aula

apareceu como algo anterior à prática (“A partir do momento que eu começo a planejar. A partir do momento que eu tô pensando ali no aluno, o que vou fazer, que recursos vou utilizar. Acho que a aula começa ali”). Isso traz contribuições importantes para concluir que esse professor, em formação, concebe o momento de planejamento como origem da aula, apesar do recorte espaçotemporal entre esses dois momentos.

Em Freire (1987) encontramos, precisamente, uma referência a essa concepção de planejamento, numa análise da origem do diálogo entre educador-educando:

[...] para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno *do que* vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 47, grifo nosso).

Essa posição frente ao diálogo, na perspectiva freiriana, implica o aspecto originário da relação professor-aluno que, em face de uma Educação problematizadora, se preocupa não restritamente com os “conteúdos” da aprendizagem, mas com a intenção pedagógica sistematizada no planejamento da ação de ensinar.

Além desses elementos discutidos, a partir da fala do(a)s professore(a)s, destacamos um aspecto que aproxima as rotinas observadas e caracterizadas pelos professores: o aspecto religioso da aula. Tanto nas observações quanto nas próprias falas dos sujeitos, a oração é um marco do momento inicial da rotina. A ênfase nessa prática religiosa permite compreender que, nessa escola, a oração é um dos ritos culturais compartilhados dentro da dinâmica escolar. Para Moreira (2008), as práticas e saberes são construídos em âmbitos de referência curriculares, que são responsáveis pelas origens do conhecimento escolar: as universidades/centros de pesquisa; o mundo do trabalho; o desenvolvimento tecnológico; as atividades desportivas, corporais; as produções de arte; a área da saúde; a cidadania em exercício; e os movimentos sociais. Além desses espaços, a família, a comunidade e a escola também são lugares de produção de saberes.

No ambiente escolar, ocorre a hierarquização em que os conteúdos são tidos como mais importantes historicamente e seguem uma avaliação mais rigorosa. Arroyo (2008), considerando as reflexões – a partir dos educandos – sobre o que ensinar, o que aprender e em que lógicas, ressalta a necessidade de reconstruir as visões, ora colonizadas, de currículo, do conhecimento e do processo educativo. Nesse pensamento, o autor afirma:

O ordenamento curricular não é neutro, é condicionado por essa pluralidade de imagens sociais que nos chegam de fora. Imagens sociais são a matéria-prima com que configuramos as imagens e protótipos de alunos. Imagens sociais, docentes e escolares com que arquitetamos os currículos. Toda tentativa de reorientação curricular exige rever essas imagens sociais dos educandos, indagando-nos como condicionam os currículos (ARROYO, 2008, p. 23).

Essas imagens cristalizadas em ações educativas restringem a visão em relação aos sujeitos da ação, às identidades e aos saberes docentes, como também limitam as perspectivas sobre os alunos. Em certa medida, isso pode vir a ser um mecanismo discriminatório, silenciador ou ofuscador da riqueza cultural, que emerge do lugar ao qual o aluno pertence, para homogeneizá-la ao discurso monocultural (CANEN; MOREIRA, 2001).

Também podemos acrescentar o aspecto religioso como âmbito de referência curricular. No caso da **Profa. Ada**, ela destaca o conhecimento atitudinal advindo dessa dimensão religiosa de sua prática:

Na minha visão, é com oração. Quando eu estou orando, já estou passando para aquelas crianças algum valor. As crianças de hoje estão muito agressivas, muito violentas, não respeitam ninguém. Inclusive, eu gosto muito de cantar. Realmente, eu canto muito músicas religiosas porque eu acredito que ouvindo alguma coisa vai ficar. Então, a partir da oração, eu começo a minha aula (Profa. ADA).

A crença, revelada pelos quatro professores, orienta a prática educativa, permeando o currículo. A religião, como conversora, remonta ao tempo dos jesuítas, como catequese, ou seja, a educação da fé. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apresentou um projeto de educação nacional no qual se arvorava a defesa por um ensino público, laico, gratuito e de qualidade. No entanto, o artigo 33 da LDB 9394/96, na redação dada pela Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997, considera:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Sob a ótica dos saberes e perspectivas desses docentes, compreendemos que esses “momentos de fé” se relacionam não somente com a dimensão pessoal de cada professor, mas também traduzem características do coletivo comunitário. Na análise descritiva do contexto no qual a escola está inserida, percebemos que um traço cultural da comunidade remete-se aos festejos religiosos do padroeiro local.

Assim, na rotina da sala de aula, o saber oriunda de diferentes fontes, inclusive da cultura, da religião, abarcando o sagrado enquanto experiência constituinte do sujeito. Essa experiência da dimensão pessoal reflete na profissional do docente, constituindo-se, também, em saberes mobilizados em torno do currículo escolar. Essa consideração nos remete à questão dos conteúdos privilegiados pelos professores, que também configuram o currículo escolar. Na análise de Giroux (1997), o currículo, enquanto política cultural, não transmite apenas fatos e conhecimentos objetivos, mas também constrói significados, valores sociais e culturais.

Também, na observância de Sacristán (1995, p. 86) a respeito das declarações de intenções e do currículo real, o autor afirma que, sendo o currículo “a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm”, a construção do conhecimento se concretiza no processo de conhecer.

Nesse processo conta o contexto externo e interno de quem conhece, isto é, a experiência vivida em torno do conhecimento. Do ponto de vista pedagógico, o importante não são as declarações ou os desejos sobre aquilo que queremos introduzir nos currículos, mas a experiência que é vivida pelo aluno. Quando entendemos a cultura não como os conteúdos-objeto a serem assimilados, mas como o

jogo de intercâmbios e interações que são estabelecidos no diálogo da transmissão-assimilação, convém estarmos conscientes de que em toda experiência de aquisição se entrecruzam crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos, porque são sujeitos reais que lhes dão significado, a partir de suas vivências como pessoas (SÁCRISTÁN, 1995, p. 87-88).

Baseados nesse entendimento, sustentamos a ideia de que o conjunto de saberes e perspectivas mobilizados na construção do planejamento e o conhecimento escolar privilegiado na organização do trabalho pedagógico, ou seja, os elementos curriculares apresentados e trabalhados pelo(a)s professor(a)s em sala de aula, estão intimamente ligados à posição desses docentes frente ao conhecimento que eles têm da história das comunidades, das famílias, dos alunos e de suas práticas sociais. A “presença”, “ausência” ou incompletude desse conhecimento do entorno geometriza a prática pedagógica e a sua função social.

4.4 SABERES E PERSPECTIVAS SOBRE O CONTEXTO RURAL

*Reconhece-te a ti mesmo para que reconheças aos
teus companheiros, mas também, com humanidade,
aqueles que não são nem pensam como tu.
(Carlos Fuentes)*

Nessa dimensão, serão privilegiados os elementos expressos nas práticas pedagógicas e nos depoimentos reveladores do(a)s professor(a)s sobre o universo rural. As análises empreendidas evidenciam como o(a)s professor(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 e as demais já analisadas até o momento.

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. Segundo Elias (1998, p. 206), as pessoas estão interligadas numa “dinâmica configuracional,

que resulta da forma como os grupos humanos estão interligados” em processos circulares e dilemáticos.

No discurso antropológico de Marc Augé (GOLOBOVANTE; PEIXOTO, 2008), o “contexto de uma parte é o planeta inteiro”. Num universo de sentidos, no qual se provam a identidade e a personalidade, Augé (1999, p. 73) considera os cenários complexos como implicados pelo conjunto da cultura, entendida como coextensiva ao social como representação. Segundo o autor, “a pessoa concreta só se realiza na dimensão social, econômica e política que assinala seus limites. Ela não é toda a cultura, mas é toda cultura, no sentido complexo e completo do termo”.

A partir desse pensamento, consideramos que as ações escolares ocupam lugar nesse “cenário” mais amplo e complexo, no qual está implicado e se implica um conjunto de relações subsidiadas pelos valores, crenças, pertencas (identidade), a alteridade (a polaridade entre o si mesmo e o outro), a ambivalência (julgamentos contrários e pertinentes) e a ambiguidade (transitoriedade) (AUGÉ, 1999).

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, o qual foi considerado no capítulo 3, 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.

Numa das falas da **Profa. Ada** sobre a escola e seu entorno, ela diz:

Eu acredito que a escola poderia abrir as portas também pra ensinar aos pais. [...] Talvez não fosse nem essa questão alfabetizadora. É a questão de abrir a escola para esclarecimentos do que é ensino, de como o ensino está hoje, do que eles poderiam fazer. Trazer palestrantes para fazer palestras educacionais, na área de higiene, o que alguns alunos precisam aprender, os pais também precisam (Profa. ADA).

A presença dos pais e/ou responsáveis na escola se dá na ocasião da entrada e saída dos alunos, com maior incidência no turno matutino, em razão das turmas com crianças de idades menores, ou em eventos alusivos às datas comemorativas. Porém, sob o ponto de vista dessa professora, 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, a fala acima aponta para a possibilidade de os pais e/ou responsáveis construírem um projeto de educação na coletividade comunitária.

Numa escola onde há ausências de orientação específica para a educação das populações rurais, do projeto político-pedagógico, falta de planejamento coletivo e escassez de recursos e materiais didáticos, esses espaços formativos abertos pela escola para aquela comunidade, como aponta a **Profa. Ada**, seriam uma perspectiva 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. Conforme visto no capítulo 3, 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. Conforme mencionado, 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.

A **Profa. Josi** revela a sua relação distante com o modo de vida dos alunos, dizendo que o que conhece a respeito da Comunidade são “relatos” sobre o modo de vida dos alunos:

A maioria vive da pesca e da agricultura. Segundo relatos dos alunos, a maioria vive daqui da Comunidade, da pesca e da agricultura (Profa. JOSI).

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.

Esse(a)s professore(a)s, na eminência de terem a oportunidade de ser removidos para escolas urbanas, destinam pouco ou nenhum tempo para a ampliação do convívio com a comunidade num tempo/espço que extrapole o escolar. No caso das professoras da pesquisa, no início do ano de 2012, tomamos conhecimento de que elas foram removidas para outras escolas. A **Profa. Josi** assumiu uma turma na escola urbana e a **Profa. Ada** o cargo de gestão numa escola de outra comunidade 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 omissa, 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 professore(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 professore(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.

5 SÍNTESE E DESDOBRAMENTOS

No início deste trabalho, afirmamos que o nosso interesse em investigar sobre docência, currículo e práticas educativas no contexto rural está associado a nossas experiências pessoais e profissionais, principalmente no que concerne à problemática – percebida a partir do trabalho de assistência técnica e extensão rural – que envolve a função social da escola, evocada em seu currículo, como elemento imprescindível para o desenvolvimento rural. Dessa problemática, surgem reflexões acerca das condições em que se opera a educação escolar nas comunidades rurais. Para compreendermos essas questões, foi necessário que perscrutássemos a trajetória brasileira dessa Educação, marcando seus períodos, traços e movimentos.

A discussão em torno dessa temática inicia-se nos diferentes paradigmas que rondam o rural, sobretudo, relativos ao seu próprio conceito. Como vimos no capítulo 3, o paradigma do rural como lugar de atraso, oposto e apêndice do urbano norteou as primeiras iniciativas no campo educacional do Brasil, determinando suas características e funcionalidades (CALAZANS, 1993; LEITE, 1999). Como ação compensatória do Estado, na qual a produção agrícola era o elemento principal, a educação rural apresenta as marcas do assistencialismo, do controle político da terra e das pessoas, da presença de professores leigos, da ausência de diretrizes político-pedagógicas contínuas específicas e de dotação orçamentária.

Seguindo o percurso da educação escolar das populações rurais, vimos os movimentos sindicais e sociais, as instituições governamentais e não governamentais – que denunciam as fragilidades da infraestrutura dos estabelecimentos de ensino no rural –, a redução do número de escolas, que vêm sendo fechadas sob o mote da nucleação, as dificuldades de deslocamento da comunidade até a escola urbana, os desafios em dar continuidade aos estudos, entre outros dilemas, os quais passam a redirecionar o pensamento educacional para uma outra racionalidade (ARROYO, 2003). As pressões advindas desses movimentos colocam em pauta ações propositivas para reafirmar a identidade da educação escolar num deslocamento da “educação rural”, com aquele cunho

pejorativo, para a perspectiva da Educação do Campo, numa outra lógica, cuja centralidade está fincada no próprio contexto e reconhece esse espaço como lugar de produção de cultura, história, saberes e vida.

No Brasil, evidenciamos essa nova racionalidade produzida em iniciativas que foram sendo institucionalizadas pelo governo federal, a qual tem como ápice a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), em 2002, como primeira política educacional específica para o campo.

Face a essa mudança e seus desdobramentos, direcionamos as nossas reflexões para a situação atual da educação escolar, das redes municipais de ensino, nas comunidades rurais. Nosso olhar se lançou, sobretudo, para as questões ligadas à curiosidade em saber quem é aquele professor que atua nas escolas rurais, seus saberes e perspectivas a respeito da profissão, de seus alunos e da comunidade local e como esses elementos vão sendo colocados no currículo escolar. Notamos que essas questões transversalizam as práticas pedagógicas e se constituem em referências fundamentais para refletir acerca da materialização de uma Educação em que sejam consideradas a identidade e as especificidades dos povos do campo.

Assim, no presente trabalho, objetivamos analisar os saberes e as perspectivas docentes em torno do currículo de uma escola pública rural de ensino fundamental. Ao levantarmos considerações sobre a pesquisa empreendida, não tivemos a intenção de esgotar a discussão em torno do tema, tampouco esclarecer todas as questões a respeito da educação escolar das populações rurais.

Nesse empreendimento, os princípios da etnografia, como abordagem de investigação da prática escolar, por meio dos procedimentos de pesquisa adotados, possibilitaram-nos compreender alguns aspectos recônditos da prática pedagógica do(a)s quatro professore(a)s sujeitos da pesquisa. Tais aspectos foram considerados como inerentes às trajetórias pessoais e profissionais desse(a)s professore(a)s, às condições em que se dá o trabalho docente, às dificuldades, aos desafios, às superações e às possibilidades dentro do contexto em que estão inseridos.

Estamos conscientes, também, de que muitos aspectos da vida da escola, na tentativa de cercar o objeto de estudo, foram tangenciados, mas não aprofundados em razão dos limites do espaço-tempo de realização da pesquisa. Entretanto, consideramos que as informações construídas, tanto na observação participante quanto na entrevista semiestruturada, possibilitaram compreendermos como os professores vão mobilizando seus saberes e lançando perspectivas nas ações educativas que constituem o currículo escolar.

Então, para melhor delimitar nossos “olhares” sobre os dados construídos, elaboramos quatro dimensões, as quais se constituíram como elementos de análise, imprescindíveis para compreender o objeto deste estudo, embora consideremos a circularidade dessas questões.

Na primeira dimensão, intitulada Saberes e Perspectivas da Trajetória, percebemos que o(a)s professore(a)s trazem de suas trajetórias de vida um conjunto de referenciais, os quais atribuem identidade (a)ao professor(a). Ao narrarem os fatos e motivos que o(a)s levaram a seguir a carreira docente, o(a)s professore(a)s apresentaram tanto as perspectivas subjetivas – quando, para uns, o ingresso na profissão se deu mediante escolha inicial e no lugar onde viviam – quanto as circunstanciais, na medida em que as trilhas da vida foram conduzindo o(a)s professore(a)s para oportunidades situacionais, até chegarem à docência. Isso nos leva a crer que as perspectivas docentes que o(a) professor(a) traz, quando entra no magistério, carregam consigo saberes adquiridos na trajetória da vida pessoal, legitimados pela experiência, os quais vão compondo as matizes da profissão daquele(a) professor(a) (GAUTHIER, 1998).

A motivação, os saberes da experiência pessoal e profissional bem como os momentos de satisfação que a profissão possibilita configuram-se elementos identitários que vão se formando – a partir da significação social da função docente – nas experiências formativas e profissionais, constituindo-se em saberes adquiridos na trajetória do professor, sendo mobilizados no seu cotidiano (PIMENTA, 2009). Nessa mobilização, o(a)s professores(as) pesquisados apresentaram distintas posturas que nos levaram a refletir sobre a identidade docente. No momento em que discorriam a respeito de sua atividade, oportunidade para uma autoavaliação, alguns(mas) professore(a)s justificaram sua atuação

relacionando-a com suas inclinações pessoais. Para Nóvoa (2007), a maneira como o docente exerce sua atividade está diretamente associada ao processo identitário, em que se imbricam, indissociavelmente, o *ser* e o *ensinar*.

Essas análises nos mostram que os saberes e as perspectivas da trajetória docente se fazem substanciais na reflexão sobre o currículo da escola, inclusive a das comunidades rurais, visto que as histórias pessoais e profissionais produzem elementos formadores da identidade docente. Tais elementos repercutem no processo de mediação docente do currículo escolar, no qual estão postos os hábitos, as crenças e os valores desse(a)s professore(a)s e que são organizadores do trabalho pedagógico, direcionando a Educação para a função social privilegiada pela dimensão pessoal e coletiva dessa instituição (SACRISTÁN, 2000).

Na segunda dimensão, Saberes e Perspectivas para a Atuação Docente, foi possível apreendermos as perspectivas do(a)s professore(a)s **Ada, Josi, Matias e Ferreira** sobre “ser professor”: os saberes necessários à prática e as necessidades formativas, cuja demanda advém da rotina na sala de aula, das condições de trabalho e da interatividade produzida no cotidiano da profissão. Na opinião dos docentes, para ensinar é preciso corresponder a um quadro de perspectivas que projetam a figura profissional. Esse quadro, por eles mencionado, é composto pela ligação afetiva com o trabalho (expressa nas locuções “gostar do que faz” e “identificar-se”) e pelo saberes docentes sobre o rural, especificamente. A respeito dessas perspectivas, Freire (1996) contribui para aludir acerca das especificidades da ação educativa. Trata-se de pôr em pauta as características fundamentais para a efetivação da aprendizagem discente. Nesse sentido, os dados da pesquisa mostraram que a prática pedagógica exige uma reflexão diária, que permita a adequação do ensino a favor dos alunos e ao contexto em que ela se efetiva, para que se alcance a realização profissional.

O momento em que se caracterizam, a partir daquele legitimado referencial do “ser docente”, conduz esses professores(as) a expressarem, também, suas necessidades formativas. No que diz respeito a esse aspecto, as falas nos fizeram refletir sobre a relação teoria e prática na formação docente. Nessa dimensão, os professores revelaram suas necessidades formativas, embora com referência restrita às instituições de ensino superior, como perspectivas para o aprimoramento da

atuação docente. Essas referências nos permitiram concluir que esse(a)s professore(a)s não percebem o próprio campo escolar como formador, também, dos saberes docentes. Inferimos que isso, talvez, se deva ao fato de que na cultura organizacional da escola não haja momentos coletivos instituídos que contribuam para a elaboração teórico-epistemológica das práticas nela produzidas. A ausência desses momentos se configura como espaços abertos para concepções difusas sobre a aprendizagem e o conhecimento escolar, produzindo um currículo também difuso, mas pactuado no grupo, que exige redobrada atenção em relação aos objetivos, seus significados simbólicos e práticos que configuram a escolarização (MOREIRA, 2008).

Apesar desses momentos, mas na mesma lógica formativa, os quatro professores apontaram, ainda, que as relações cooperativas entre eles, ao partilharem as angústias advindas do trabalho e intercambiarem materiais pedagógicos, são uma estratégia para superar os desafios do cotidiano docente. Constatamos que esse intercâmbio, além de ajuda mútua, marca o cotidiano da atividade daqueles docentes e também produz saberes. Ou seja, nas falas ficou evidente que, nessa interatividade, os sujeitos – em dados momentos – dispõem seus próprios saberes nos contextos singulares, os quais são ressignificados de maneira coletiva, na socialização escolar. Ancorando essa constatação, para Tardif (2011), o saber dos professores é um saber social por cinco razões:

1º) os saberes são compartilhados por todo o coletivo que possui uma formação comum e trabalha numa mesma organização;

2º) o saber é social, pois repousa num sistema legitimador de sua definição e utilização;

3º) seus próprios objetos são resultantes das relações complexas entre os professores e seus alunos, ou seja, da relação com o outro;

4º) o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais; e

5º) o saber é social, pois é adquirido na socialização profissional durante a carreira do professor.

Portanto, a construção coletiva do fazer pedagógico implica, também, produção de saberes, que convergem para o currículo mediado pelo(a)s

professore(a)s. Em se tratando de uma escola pública rural, essa socialização profissional pode ser enriquecida se intercambiados, também, os saberes sobre os alunos e a comunidade, efetivando, assim, o compromisso político da práxis educativa.

Na terceira dimensão, dos Saberes e Perspectivas Docentes sobre a Organização do Trabalho Pedagógico, os professores trouxeram elementos acerca da construção do conhecimento escolar, expressa na sala de aula e no coletivo docente. Discorrendo sobre a infraestrutura do estabelecimento e narrando sobre a rotina na sala de aula e na escola, os sujeitos nos permitem inferir que o currículo não pode ser pensado separadamente das condições materiais e das circunstâncias em que ele se materializa (SACRISTÁN, 2000). Na escola da comunidade rural, não divergindo muito da escola urbana, um dos desafios a serem superados diz respeito às situações de descuido e abandono, por parte dos gestores das redes de ensino, que interferem na qualidade do ensino e distam do que está posto no Artigo 7º da resolução CNE/CEB n. 02/2008:

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Sob essas condições infraestruturais, dos saberes e perspectivas, o(a)s professore(a)s elegem os conteúdos escolares, traduzindo suas convicções relativas ao aluno e à aprendizagem. Nesse sentido, verificamos que, no currículo praticado na escola e narrado pelo(a)s professores(as), transitam saberes carregados de significações sociais e culturais. Pudemos observar que alguns(mas) do(a)s professore(a)s, notadamente os que não nasceram ou viveram no rural, apresentaram atitudes de preconceito e indiferença à condição do aluno, enquanto os que lá vivem valorizam tanto o lugar quanto o cotidiano do aluno como conteúdo de aprendizagem. Sendo assim, vimos que esses saberes e perspectivas docentes condicionam e orientam a arquitetura do currículo escolar (ARROYO, 2008).

Na discussão no que concerne à prática pedagógica, saberes e currículo em torno de uma escola pública rural, essas constatações nos conduzem a refletir sobre

a condição político-pedagógica dos docentes frente à realidade na qual a prática educativa se efetiva. A dialogicidade e a politicidade defendida por Freire (1987, 1981, 1989, 1996, 2000) colocam em xeque aqueles saberes e perspectivas docentes, num convite à valorização e ao respeito do educando, que devem estar presentes em qualquer contexto em que a educação escolar se desenvolva.

Na quarta dimensão, dos Saberes e Perspectivas sobre o Contexto Rural (referindo-se a currículo, cultura e sociedade), foi possível compreendermos o imaginário que os professores construíram em torno do âmbito rural. Nessa dimensão, ficou evidente que o(a)s professor(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.

As discussões frutos do trabalho dissertativo nos permitem afirmar que os saberes e perspectivas, a partir das experiências do(a)s professor(a)s, lançam expectativas socioprofissionais sobre a docência e intensificam o papel fundamental do docente na construção dos saberes, práticas e concepções do mundo rural, da escola rural e da função social desta. Sendo assim, o currículo dimensionado na escola pública rural inclui, ao invés de negar, de silenciar, a vida real e sua especificidade, as contradições, as necessidades e possibilidades dos seus sujeitos, das relações sociais e dos processos de produção material e imaterial.

Os saberes e as perspectivas do(a)s professor(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.

Nesse sentido, a organização escolar municipal poderia oportunizar momentos de trocas de experiências entre o(a)s professore(a)s das escolas rurais, de discussão da legislação da Educação do Campo e de produção de material pedagógico que viabilize uma ação pedagógica contextualizada.

Embora compreendendo a complexidade do tema investigado e a necessidade de continuidade deste estudo, objetivando o aprofundamento dos aspectos evidenciados na pesquisa ora relatada, acreditamos que este trabalho pode proporcionar subsídios para investigações sobre proposições de formação docente do(a)s professore(a)s que atuam em escolas de educação básica dos sistemas municipais e estaduais de educação. Uma formação com essas premissas seria uma oportunidade para aqueles profissionais que não nasceram nem vivem em áreas rurais construir discussões referentes às peculiaridades do contexto rural, seu modo de vida, sua história e coletividades.

Além desses desdobramentos, um avanço dado à abordagem dessas questões seria analisar, também, as perspectivas que a comunidade rural deposita na escola, na educação escolarizada de suas crianças. A delimitação desta pesquisa, de tratar somente dos processos educativos sob o ponto de vista dos professores, aponta para o desdobramento de investigações que considerem o imaginário da comunidade sobre a escola.

Encerramos o espaço-tempo desta pesquisa com o reconhecimento de que, nas palavras de Martins (2006), a educação escolar não pode se dar ao luxo de ignorar o chão que pisa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo; PIKETTY, Marie-Gabrielle. Política de crédito do programa nacional de fortalecimento da agricultura familiar (PRONAF): resultados e limites da experiência brasileira nos anos 90. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, 2005. p. 53-66.

ALTAFIN, Lara. **Reflexões sobre o conceito de agricultura familiar**. [S.l:s.n.], [2003]. Disponível em: <www.territoriosdacidadania.gov.br/o/1635683>. Acesso em: 25 fev. 2012.

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.

AUGÉ, Marc. **O Sentido dos Outros**: atualidade da antropologia. Petrópolis: Vozes, 1999.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. 13. ed. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Claudio C. Santoro. Campinas: Papirus, 2008.

AZEVEDO, Alessandro Augusto. **Quando “trabaio” é “ensinação pra rude” e estudo é bom “pro caba” conseguir emprego melhor**: falas, representações e vivências da educação escolar na reforma agrária. 2006. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

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.

BASTOS, Fernando. **Ambiente institucional no financiamento da agricultura familiar**. Polis: São Paulo, 2006.

BERTICELLI, Ireno A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 159-176.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 5. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Constituição Federal de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm> Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Agrícola, n. 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. **Constituição Federal de 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 10 set. 2012.

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. CPRM - Serviço Geológico do Brasil (Org.). **Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea**: diagnóstico do município de São José de Mipibu, estado do Rio Grande do Norte. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005.

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.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. **Projeto Cultivando Saberes**. Brasília: DATAR, 2008. Disponível em: <http://portal.mda.gov.br/portal/saf/programas/Formao_de_Agent/2454496>. Acesso em: 25 jun. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Decreto N. 7.352, de 4 de Novembro de 2010.**

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CABRAL NETO, Antonio. **Política educacional e tendências**. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

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.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio F. B. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

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.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano I**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

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.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 183-213, set.-dez. 2004.

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.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2002.

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

ELIAS, Nobert. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

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.

FERREIRA, Aurélio Buarque. **Miniaurélio Século XXI Escolar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Maria Salonilde. **Buscando caminhos**: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos. Brasília: Liberlivro, 2009.

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.

GEERTZ, Clifford J. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é pedagogia?** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Primeiros Passos).

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.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação Rural e Capitalismo**. Passo Fundo-RS: UPF, 2003.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores/as. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores/as**. 2. ed. Portugal: Porto, 2007. p. 31-61.

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 DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E MEIO AMBIENTE DO RIO GRANDE DO NORTE – IDEMA. **Perfil do seu município**: São José de Mipibu. Natal, 2008. Disponível em: <http://www.idema.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/idema/socio_economicos/arquivos/Perfil%202008/São%20José%20de%20Mipibu.pdf>. Acesso em: 26 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).

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

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.

MARTÍ, José. **Escuela de electricidad**. EUA, Nova York, Novembro de 1883. Disponível em: <<http://www.josemarti.cu/?q=obras&catobra=Art%C3%ADculos&catubobra=Educaci%C3%B3n&nid=2552>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

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.

MONTENEGRO, Gildo. **A perspectiva dos profissionais**. 2 ed. São Paulo: Edgard Blucher, 1986.

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.

NASCIMENTO, Débora Maria. **Saberes Docentes na Organização do Ensino-Aprendizagem**: uma construção reflexiva com professoras do ensino fundamental. 2011. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 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.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Saberes na proposição curricular**: formação de educadores de jovens e adultos. Natal: EDUFRN, 2011.

PIÑEIRO, Martín. **Reflexiones sobre la agricultura de America Latina**. Conferência sobre o Desenvolvimento Econômico Rural e Redução da Pobreza na América Latina e no Caribe. New Orleans, LA, EUA, 2000. p. 1-25. Disponível em: <http://www.fidamerica.org/admin/docdescargas/centrodoc/centrodoc_464.pdf> Acesso em: 20 jul. 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930 a 1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMANOWSKY, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

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.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

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. **Compreender 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.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 71-86, jan.-abr. 2008.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C., SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002. P. 13-24.

_____. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação contemporânea).

SILVA, Kize Arachelli L. **Limites e autonomia na escola**: tecendo espaço-tempos na prática pedagógica. 2004. 58f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

_____. **Educação e Trabalho Rural**: um olhar sobre a Educação do Campo no Município de Serra Negra do Norte. 2007. 62f. Monografia (Especialização em Extensão Rural para o Desenvolvimento Sustentável) – Universidade Federal Rural do Semiárido, Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), 2007.

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

SILVA, Márcio Bolda. **A filosofia da libertação**: a partir do contexto histórico-social da América Latina. Roma: PUG, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

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](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4765--Int.pdf)> Acesso em: 07 nov. 2011.

SOUZA, José Nicolau de. **Edurural/NE e a proposta pedagógica adaptada ao meio rural**: a teoria se confirma na prática? 2001. 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

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.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

VEIGA, I. P. A.; KAPUZINIAK, C.; ARAUJO, J. C. S. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus, 2005.

VEIGA, José E. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. [s.l.]: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

Roteiro de Entrevista

1) Trajetória de Vida do Docente:

Motivações para a escolha da profissão
Identidade
Cursos de Formação Inicial e Continuada
Experiências Profissionais

2) Experiências Profissionais e Saberes:

Saberes Necessários
Necessidades Formativas
A rotina na sala e as condições de trabalho
As relações pessoais: entre pares, Professor-SME, Professor-Gestão
Escolar/Coordenação Pedagógica, Professor-Aluno/Família.

3) Aspectos da Rotina Pedagógica:

Projeto Político-Pedagógico
O Planejamento
Avaliação do Trabalho Docente
Que “conteúdos” são privilegiados?

4) Aspectos Legais do Ensino no Rural: e

Sobre os aspectos legais e ações governamentais (gerais e para a educação) para o rural

5) Informações sobre o Contexto Rural.

Sobre a Comunidade: história e cotidiano.
Sobre a história dos alunos

Tabela 01 – Marcos da História da Educação do Campo no Brasil (1824-2007)

1824 e 1891	1932	1934	1946	1967/1969	1988	1996	1998	2004	2007
Primeiras Constituições Federais. Não mencionam a Educação do Campo.	A Reforma Francisco Campos fez eclodir movimentos sociais.	A Constituição Federal deste ano prevê orçamento para o ensino das escolas rurais.	Criação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Educação do Campo para o Trabalho. Profissionalização Assistencialista.	A Constituição Federal de 1967, através da Ementa Constitucional n.º 1 de 196, obriga as empresas agrícolas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.	A Constituição Federal proclama a Educação no direito público subjetivo de todos.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394/96) referências as especificidades da Educação do Campo: currículo, horários, calendários e consideração da realidade rural.	Conferências Nacionais sobre Educação do Campo. MST, CONTAG. Criação do PRONERA/INCRA. Criação da RESAB.	O MEC Cria a SECAD para tratar de políticas que atendam às minorias até então relegadas pelos documentos Oficiais.	Criação do FUNDEB. Garante o financiamento para a educação do campo e valorização do Magistério.

Fonte: SILVA, 2007.

Tabela 02 – Os problemas e desigualdades na escolarização no Brasil

Indicador	2005			2009		
Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade	Brasil: 7,0 anos			Brasil: 7,5 anos		
		Desigualdades em p.p	*Razão		Desigualdades em p.p	*Razão
	Rural: 4,2 anos	3,3 anos	1,79	Rural: 4,8 anos	3,2 anos	1,66
	Urbana: 7,5 anos			Urbana: 8,0 anos		
Taxa de Analfabetos na população de 15 anos ou mais	15 milhões de analfabetos (15,1 milhões em 2001)			14,1 milhões de analfabetos		
	Brasil: 11,1%			Brasil: 9,7%		
		Desigualdades em p.p	Razão		Desigualdades em p.p	Razão
	Rural: 25% Urbana: 8,4%	16,6	2,95	Rural: 22,8% Urbana: 7,4%	15,4	3,08
Taxa de frequência à pré-escola: crianças de 04 e 05 anos	Brasil: 63%			Brasil: 75%		
		Desigualdade em p.p	*Razão		Desigualdade em p.p	*Razão
	Rural: 44,5% Urbana: 67,5%	23	1,52	Rural: 63,5% Urbana: 77,4%	13,9	1,22

Fonte: Relatório do Ceds, 2009.

Autores	Descrição/Classificação dos saberes docentes	Concepções e Perspectivas de análise
Tardif	1-Saberes de formação profissional; 2-Saberes disciplinares; 3-Saberes curriculares; 4-Saberes experienciais;	Os saberes docentes são compreendidos em um sentido amplo, abrangendo os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes docentes. Ensinar: é mobilizar uma grande variedade de conhecimentos, reinvestindo-os no trabalho, para adaptá-los e transformá-los para e pelo trabalho. Referência de análise: o trabalho docente com destaque para os saberes declarativos e procedimentais.
Gauthier <i>et al.</i>	1-Saberes disciplinares (A matéria); 2-Saberes curriculares (O programa); 3-Saberes das ciências da educação; 4-Saberes da tradição pedagógica (O uso); 5-Saberes experienciais (A jurisprudência particular); 6-Saberes da ação pedagógica (O reservatório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada).	Consideram a profissão docente como um ofício feito de saberes. Ênfase nos saberes da ação pedagógica, referindo-se aos saberes experienciais tornados públicos e testados através das pesquisas realizadas em sala de aula. Ensinar: consiste na mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório. Referência de análise: a sala de aula, com foco na gestão da matéria e da classe, considerando o ensino pré-ativo, interativo e pós-ativo.
Calderhead	Não estabelece uma classificação do conhecimento. Procura descrever a natureza do conhecimento prático e o processo de aprendizagem profissional.	Utiliza-se dos conceitos de rede semânticas, esquemas e conceitos protótipos para explicar como se estrutura e se organiza o conhecimento profissional. Ensinar: requer uma série de condutas complexas, trazendo muitas implicações ao processo cognitivo dos professores. Referência de análise: são as estruturas de organização do conhecimento profissional em termos de: imagens; processos cognitivos e metacognitivos; situações e contextos.
Connelly e Clandinin	Não estabelecem uma classificação, detendo-se na análise de um tipo específico de conhecimento: o conhecimento prático pessoal.	Referem-se ao conhecimento enquanto um corpo de convicções e de significados conscientes ou inconscientes que surgem das experiências íntimas, sociais ou tradicionais, expressas nas ações de uma pessoa. Ensinar: adotam em seus estudos o critério de que as ações didáticas são ações de conhecimento. Referência de análise: a filosofia pessoal, rituais, imagens e unidade narrativa.
Shulman	1- O conhecimento do conteúdo; 2- O conhecimento do ensino do conteúdo; 3- O conhecimento pedagógico mais geral.	Destaca a importância da reflexão teórica e epistemológica do professor sobre as matérias que ensina. Aponta três formas de apresentação do conhecimento do professor: proposicional, de caso e estratégico. Ensinar: é uma ação ao mesmo tempo operativa e normativa que tem a ver tanto com os meios quanto com os fins. Referência de análise: o conhecimento do professor sobre o conteúdo a ser ensinado.
Perrenoud	Estabelece dez competências, as quais, para ele, incluem os saberes, mas são mais amplas do que eles: organizar e dirigir situações de aprendizagens; administrar a progressão das aprendizagens.	Propõe o conceito de competência como categoria central da análise. Entende as competências como capacidades de ação que mobilizam saberes para a ação. Ensinar: ação pedagógica que mobiliza o habitus e os esquemas de ação. Referência de análise: os esquemas de ação, o habitus, os saberes declarativos e os saberes procedimentais.

Quadro 02 – Tipologia dos saberes nos estudos estrangeiros

Fonte: Nascimento, 2011.

Autores	Descrição/Classificação dos saberes docentes	Concepções e Perspectivas de análise
Freire (1988)	Os saberes fundamentais a uma prática educativo-crítica partem de três categorias fundamentais: não há docência sem discência, ensinar não é transferir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana. Nesse sentido, ensinar exige rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento.	<p>Tomando a autonomia enquanto categoria e postura teórica, desenvolve uma reflexão sobre os saberes necessários a uma prática educativa pautada na ética, no respeito à dignidade e à liberdade e na assunção do ato de conhecer como produção do conhecimento.</p> <p>Ensinar: não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua produção ou a sua construção; quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender; ensinar inexiste sem o aprender.</p> <p>Referência de análise: reflexão crítica sobre a prática.</p>
Pimenta (2008)	<p>1-Saberes da experiência: seriam aqueles aprendidos pelo professor desde quando aluno, assim como o que é produzido na prática em um processo de reflexão e troca com os pares.</p> <p>2-Saberes do conhecimento: abrangem a revisão da função escolar na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades em um contexto contemporâneo.</p> <p>3-Saberes pedagógicos: abrangem a questão do conhecimento, juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos, a partir das necessidades pedagógicas reais.</p>	<p>Desenvolve pesquisas a partir de sua prática com alunos de licenciatura.</p> <p>Ensinar: como contribuição ao processo de humanização.</p> <p>Referência de análise: a prática pedagógica.</p>
Therrien e Loiola (2001)	<p>Evidenciam em seus estudos os seguintes aspectos:</p> <p>1-A questão pedagógica da sala de aula;</p> <p>2- A gestão das atividades curriculares;</p> <p>3-A gestão disciplinar.</p>	<p>Procuram compreender a racionalidade do fazer pedagógico no chão da sala de aula.</p> <p>Ensinar: é uma “situação situada”; uma atividade complexa cujo objetivo é uma adaptação a uma situação.</p> <p>Referência de análise: o saber da experiência, apoiada nos pressupostos teóricos metodológicos da ergonomia do trabalho docente e na cognição situada.</p>

Quadro 03 – Tipologia dos saberes em autores nacionais
Fonte: Nascimento, 2011.