

INSERÇÃO DE PROFESSORES URBANOS EM ESCOLAS DO/NO CAMPO

Cátia Simone Becker Vighi – FaE/UFPel

Eixo 7. Formação de professores (para a Educação Básica e Superior)

Resumo: Este texto tem sua raiz num Projeto de Tese que aborda o processo de inserção de professores da zona urbana em escolas na zona rural. Atualmente, a educação oferecida nas escolas localizadas no contexto rural brasileiro tem sido alvo de pesquisas. A LDB 9394/96 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), provocaram um movimento de discussões sobre mudanças no modelo de ensino para as escolas do campo. São poucos estudos que se dedicam a registrar a experiência de professores que atuam na zona rural e menor, ainda, é o destaque dado à pesquisa sobre professores oriundos dos centros urbanos recrutados para dar aula, nas escolas do/no campo. Nesse sentido investimos numa pesquisa qualitativa que procura desvelar as expectativas, os desafios enfrentados e o apoio recebido por esses professores ao assumirem a docência em escolas do campo, utilizando a entrevista semiestruturada como recurso metodológico. Partimos do pressuposto que em geral os professores oriundos da cultura urbana enfrentam situações de desafios ao ingressar na docência em escolas do campo, têm dificuldade para se integrar à cultura do campo e para fazer a transposição desta para a sala de aula com a finalidade de contextualizar os conteúdos e/ou desenvolver um ensino com base nos princípios da Educação do Campo e, consequentemente, repetem, no contexto rural, os mesmos modelos utilizados em sua prática docente nas escolas urbanas. Esse texto ampara-se, basicamente, nos estudos, de Pérez Gómez (2001), Arroyo (2000, 2004, 2008), Nóvoa (1995, 1997), quando se trata do professor e, em Caldart (2002), Fernandes (1999, 2004) e Souza (2006) dentre outros, quando se trata da Educação do/no Campo. Voltar o olhar para esse profissional e seu processo de inserção em escolas do campo, é um exercício que ajuda na construção de novos conhecimentos acerca da docência, é oportunidade de expor os saberes que esses sujeitos urbanos mobilizam para desempenhar as suas atividades docentes nas escolas do campo e fomentar a discussão sobre formação de professores. Também, se constitui em uma possibilidade de valorização do contexto rural tão pouco explorado e que carece de pesquisas visando a qualificação do ensino.

Palavras-chave: Educação do/no Campo, inserção de professores urbanos em escola do/no campo, formação de professores.

A problemática anunciada: as justificativas da discussão

Estudos e pesquisas que contemplam a educação escolar no contexto rural brasileiro, representam um índice reduzido considerando-se os resultados disponíveis, principalmente, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹

¹ Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>.

(CAPES) e da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação² (ANPEd) e, também em publicações em periódicos, por exemplo, que tratam sobre educação.

A baixa produção reflete a ideia de exclusão, de ausências, de insuficiências³ que tem acompanhado a História da Educação Rural Brasileira. O silenciamento, o esquecimento e o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais constituem um dado histórico preocupante, como questionam Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 8): “Por que a educação da população do campo foi esquecida? [...] somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural”.

Um estudo referente ao período de 1980 a 1990⁴ e que resultou num mapeamento de algumas discussões sobre a realidade da Educação Rural brasileira, desenvolvido por Damasceno e Beserra (2006) corrobora o questionamento de Arroyo, Caldart e Molina (2004). As duas pesquisadoras concluíram que são poucos os estudos divulgados sobre a Educação Rural⁵ e justificam essa situação considerando três fatores: 1) A sociedade capitalista e seus interesses não valorizam e nem incentivam os estudos e/ou pesquisas nesse campo, pois as políticas são definidas em função do poder de barganha dos setores economicamente envolvidos e não pelo percentual das necessidades de certos grupos ou classes; 2) O preconceito existente de que o trabalhador rural não precisa ter escolaridade completa contribui para que a Educação Rural seja deixada em segundo plano nos estudos e nas pesquisas desenvolvidas sobre a educação; 3) A questão geográfica torna-se um empecilho para o desenvolvimento de pesquisas sobre a Educação Rural, pois realizar pesquisas na zona do campo demanda maiores investimentos, se compararmos com pesquisas que são desenvolvidas na zona urbana, onde o acesso à comunicação e ao transporte é facilitado pela infra-estrutura.

Com outras palavras, Almeida (2001, p. 12), relaciona esta baixa produção de trabalhos e pesquisas a uma questão cultural da população que se aproxima mais da valorização do urbano do que do rural: “Nossa cultura, pensamentos, hábitos e condutas estão mais identificados com os valores da urbanização”. De acordo com sua análise, esse processo

² Disponível em <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunoes-anuais>. Acesso em 28 abr. 2011.

³ A esse respeito ver “Estudo Sobre A Educação Para A População Rural No Brasil” - Eliane Dayse Pontes Furtado. Este trabalho levanta e discute dados sobre a educação para a população rural na busca de entender seu contexto, analisar suas possibilidades e tentar contribuir para a elaboração de políticas públicas.

⁴ Período em que as discussões acerca do ensino ofertado nas escolas rurais começam a fazer parte da agenda da educação e dos movimentos sociais.

⁵ A proporção média é de 12 trabalhos na área da Educação Rural para 1000, nas demais áreas da educação. Uma porcentagem dezessete vezes inferior à do número de habitantes no campo em relação ao da cidade, considerando-se os dados estatísticos do IBGE do ano 2000.

foi se constituindo ao longo do tempo porque esquecemos que a realidade do nosso país já foi diferente, ou seja, até meados do século XX o Brasil era eminentemente um país agrário.

Em seus estudos, Nóvoa (1994) também percebia maior valorização do meio urbano em relação ao rural. Ao alertar para a fragilidade da História da Educação que deixava à margem investigações mais amplas, ou seja, dizia “que deixava na sombra grandes zonas das práticas pedagógicas e dos atores educativos”, citou que os estudos “referem-se às regiões urbanas, esquecendo a importância do meio rural” (p.91).

Fatores como esses elencados até aqui contribuem para deixar no “esquecimento” a educação em escolas na zona rural. Consequentemente, sem estudos sistematizados não se chama a atenção do governo para investir nessa área e tampouco mostra-se a importância desse setor para o desenvolvimento do país.

Contudo, este cenário marcado pela baixa produção bibliográfica aponta evidências de mudanças. Estudos de Souza (2007 e 2011)⁶ dizem que atualmente é possível registrar um aumento significativo no número de pesquisas realizadas. A autora detectou esta mudança a partir da década de 90, quando apareceram os primeiros registros de pesquisa sobre a Educação do Campo e justifica esse fortalecimento por três motivos: novas políticas públicas que se estabeleceram em relação à educação, evidenciando aquelas voltadas para as escolas localizadas na zona rural; a ação de movimentos sociais do campo; e o registro de pesquisas defendidas junto aos Programas de pós-graduação.

Do mesmo modo como Souza apontou, Camini (2011) destacou o aumento do número de pesquisas, a partir do ano de 2000, associando este dado como decorrente dos fomentos para projetos de pesquisa sobre a temática da Educação do Campo. Em sua fala, a palestrante disse que “tem pouca coisa (produzida) sobre a Educação Rural, mas hoje temos em todas as universidades estaduais e federais com projetos.[...] Há também encontros de pesquisadores da Educação do Campo” (informação verbal)⁷. Ela ainda salientou que a existência da legislação que prevê a Educação do Campo como política pública, no Brasil, tem contribuído bastante para esse aumento significativo no interesse de pesquisadores.

Entretanto, é possível perceber o baixo índice de estudos que se reportam ao tema Educação do/no Campo, principalmente com foco nos professores. Diante desse cenário é que este artigo se instala. Entendemos ser indispensável a discussão que propomos para contribuir

⁶ Estes estudos de Souza referem-se ao levantamento de teses e dissertações que focalizam educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no período de 1987 a 2007.

⁷ Informação fornecida por I. CAMINI em palestra proferida no I Seminário de Educação do Campo – FETAG/STR, em Pelotas, Rio Grande do Sul (RS), em 12 e 13 de maio de 2011.

para com o avanço do tema. Salientamos, no entanto, que este exercício de escrita tem sua origem em projeto de pesquisa em nível de doutoramento em educação.

De acordo com o histórico recuperado por alguns teóricos⁸ a respeito da educação brasileira em escolas rurais e/ou do/no campo é possível conhecer e compreender o movimento decorrente das mudanças sociais, políticas e econômicas com base nos modelos vigentes em cada época. Tais condições influenciaram e, de certa maneira, determinaram as suas regras de estrutura e funcionamento, bem como definiram as nomenclaturas de ambos os modelos: escolas rurais e escolas do/no campo.

Cabe salientar que a denominação “escolas rurais” refere-se ao período compreendido, aproximadamente entre as décadas de 20 e 70 do século passado. Durante este período o modelo de ensino estava pautado numa política educacional que se organizava em conformidade com os interesses capitalistas predominantes na época, com base no pensamento latifundista empresarial, no assistencialismo, no controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem, conforme explicam Fernandes e Molina (2004). Contrapondo este modelo, Fernandes e Molina (2004) e, também, Souza (2006), explicam que a partir da década de 80 inicia-se um processo de questionamento sobre o mesmo provocando o surgimento de um novo modelo, o da Educação do Campo. Segundo esses autores, o termo Educação do Campo originou-se a partir da abertura que a própria legislação brasileira proporcionou – em um primeiro momento com a aprovação da Constituição Federal (CF) em 1988 e em um segundo com o sancionamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96. Tanto a constituição quanto a lei passaram a permitir a interferência efetiva de ações empreendidas por órgãos internacionais – FMI, UNESCO - e pela luta de movimentos sociais que defendiam direitos para a população rural.

A lógica que perpassa os princípios da Educação do Campo fica explícita nos estudos de Molina (2004). Para a autora, esse novo paradigma, está sendo construído por diversos grupos sociais⁹ e universidades, visando o rompimento com o paradigma rural, cuja identificação é a do produtivismo, ou seja, o rural como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida, como lugar da dialetização da cultura, do saber e da formação de identidades.

Nesse mesmo sentido, reitera Souza (2006, p. 80):

⁸ A esse respeito ver autores como: Arroyo (1999, 2004), Baptista (2003), Brandão (1996), Calazans (1993), Therrien e Damasceno (1993), Caldart (2004), Damasceno e Beserra (2006), Fernandes (2004), Molina e Jesus (2004) e Leite (1999).

⁹ Como exemplo podemos citar: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância⁹ (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura⁹ (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

A Educação do Campo expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável.

Esse olhar sobre o rural provocou a discussão sobre outro perfil que passou a ser denominado *campo*¹⁰ e, consequentemente, resultando no que se define por escola do campo – não uma educação *para* os sujeitos do campo e sim uma educação *com* os sujeitos do campo: uma educação que valorize a diversidade existente num contexto peculiar habitado por sujeitos que possuem história, cultura, identidade e lutas que devem ser respeitadas e legitimadas, a fim de superar o modelo impresso pela Educação Rural.

É pertinente explicar que durante essa escrita estaremos nos referindo à escola do campo conforme o que dizem os documentos oficiais. De acordo com o parágrafo II do art. 1º do Decreto nº 7352/2010 (MEC- publicado no DOU de 5.11.2010), a escola do campo é aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Salientamos também que as afirmações históricas nos remetem à escrita deste texto com a finalidade de focar nossa reflexão nos profissionais responsáveis pelo ensino: os professores.

A figura do professor urbano no contexto da escola rural ou do/no campo

Frente à crescente migração, por volta de 1920, quando o deslocamento rural-urbano brasileiro aumentou demasiadamente e começou a representar uma ameaça para a estabilidade social, os discursos políticos anunciam a necessidade de criar escolas integradas às condições da zona rural com o objetivo de promover a “fixação” do homem ao campo. Ao mesmo tempo, o setor industrial, sentindo-se ameaçado pelo “inchaço” das cidades – por se considerar impossibilitado de absorver a mão-de-obra que aumentava –, acabou por aderir à

¹⁰ O termo *campo* traz um outro “olhar” sobre o rural. A intenção é ultrapassar a visão do rural como lugar do atraso, do interior, do arcaico e que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso e do sucesso econômico (Arroyo; Caldart; Molina, 2004). O termo campo traz uma concepção que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas – isto é, “um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana” (SOARES, 2001, p. 1).

esta corrente. Logo, uma das funções sociais (se não a principal) da escola rural era servir como instrumento para fixar o homem no campo e evitar “invasão” de pessoas nas cidades.

Nesse cenário, a *missão* do professor rural - quase todos leigos¹¹ - era a de demonstrar as *excelências* da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana. Havia um discurso dominante que enfatizava a ideia de que homem rural, da roça, não possuía necessidade de qualificação, portanto, os professores deveriam apenas se dedicar ao ensino de conhecimentos básicos, pois se caso o aluno fosse para a cidade teria as habilidades mínimas necessárias para poder competir no mercado de trabalho com as pessoas urbanas. Em nome de “uma escola integrada às condições locais regionalista”, como diz Maia (1982, p. 27) e, do ensino prático, adaptado à vida e aos trabalhos a que estavam entregues as populações rurais, a escola nem levou grande cultura intelectual e nem sempre cumpriu o mínimo: sua finalidade de alfabetização, conforme elucida Arroyo (1982).

Quanto à formação para a docência havia pouca preocupação do Estado tendo em vista que para lecionar conteúdos básicos, a pessoa que tivesse um determinado nível de letramento¹² poderia dar conta desta atividade, inclusive poderia ser morador do próprio local onde estava localizada a escola (PILETTI, 1991). Entretanto, as possibilidades ofertadas de formação para a docência, representavam o modelo urbanicista. Leite (1999), diz que em raros momentos, os planos¹³ governamentais consideraram as diversidades culturais e sociais rurais nos cursos de formação docente. Em sua análise, por exemplo, a “formação urbana dos professores que atuavam no ensino rural, os quais demonstravam pouco interesse pelas atividades campesinas e pelos padrões sócio-culturais e produtivos da zona rural” figurava-se “como inadequado ao projeto – PSECD¹⁴” (LEITE, 1999, p. 50).

¹¹ A origem do “uso semântico do termo ‘leigo’ surgiu no âmbito da religião, significando aquela pessoa ignorante dos mistérios sagrados por não ter iniciada as ordens sacras”, portanto, leigo era sinônimo de “pessoa não preparada” e ainda mais, “na linguagem religiosa, o leigo é o profano, contraposto ao sagrado”[...]. Transportando este termo para a figura que envolve os professores, significa considerá-los como sujeitos “que desconhecem ou são ignorantes do trabalho que fazem, realizam e, mais especificamente, daqueles professores que não possuem uma formação básica para lecionarem um determinado nível ou série” (AMARAL, 1991, apud BRASIL, 1991, p. 43).

¹² A esse respeito ver obra “Letramento: um tema em três gêneros” de Magda Soares, 2002.

¹³ Os planos aqui referidos por Leite (1999) são: I PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) para a educação (1970), PSECD (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (1975/79 e 1980/85), Pronasec (Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais), EDURURAL e o MOBRAL.. Esses três últimos, específicos para beneficiar a população rural.

¹⁴ O Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSECD) trazia em seu bojo, ideias como “a expansão do ensino fundamental no campo, a melhoria do nível de vida e de ensino, e a redução da evasão e da repetência escolar”, com o intuito de valorizar a escola rural e o trabalho rurícola, ampliar oportunidades de renda e de acesso a benefícios sociais (LEITE, 1999, p. 49).

Na década de 70, quando a educação já estava atrelada ao movimento desenvolvimentista e foi dada uma maior ênfase às políticas de educação para o meio rural, o Estado criou iniciativas e ampliou o seu sistema de ensino (AMARAL, 1991; LEITE, 1999). Com a ampliação do ensino primário de quatro anos para ensino do 1º grau com oito anos, a demanda por professores para esse nível de ensino aumentou, porém com maior exigência à formação pedagógica – conforme estabelecia a Lei nº 5692/71:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
 a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
 b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;

§ 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Art. 31 As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.

Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei.

A legislação ainda não previa que a formação dos professores contemplasse aspectos referentes à Educação Rural. Mesmo assim, num movimento de adequação às novas propostas definidas pela LDB 5692/71, quanto à ampliação do Ensino Fundamental até a 8ª série, tornou-se necessária a presença de professores licenciados nas diversas áreas do conhecimento. Para atender a essa exigência legal, as escolas rurais passaram a receber um contingente de professores oriundos dos centros urbanos porque, em geral, as localidades onde se situavam as escolas não contavam com a presença de profissionais habilitados que pudessem atuar como docentes.

Havia a demanda de um ensino que obedecia a uma grade curricular estruturada com base em diversas disciplinas, principalmente para atender as quatro séries finais do 1º grau - turmas de quinta a oitava séries e o trabalho pedagógico para estas turmas deveria ser mediado por um grupo maior de professores, responsáveis por disciplinas específicas, dos

quais se exigia, ao menos formalmente, educação superior, enquanto que as quatro primeiras séries continuariam a ser atendidas por um único professor, do qual não era exigido nível superior, mas apenas formação para magistério em nível médio (MEC/INEP, 2002). Com isso alargava-se a lacuna entre os professores “formados” e os alunos das escolas rurais, tendo em vista que em geral esses professores eram oriundos, em sua maioria, dos centros urbanos.

De certa maneira, a falta de formação específica sempre serviu como motivo de *desvalorização* do docente, pois sobre os *professores leigos* recai, muitas vezes, o mito de um trabalho desqualificado (THERRIEN, 1991). Por outro lado a identificação do sujeito com o contexto escolar em que atuava proporcionava maior aproximação do professor com os alunos e com a comunidade. Motivos como esses davam vantagem ao *professor leigo* se comparado ao professor habilitado. Este por sua vez detinha um conhecimento técnico, porém desconhecia a realidade onde se inseria (ALENCAR, 1993).

A dificuldade que os professores oriundos da cultura urbana encontravam para se identificar com a cultura do contexto rural é algo ainda presente no cotidiano escolar do campo, conforme salientou uma supervisora das escolas do campo da rede pública municipal de Pelotas/RS. Disse ela que

Existe uma resistência por parte de educadores/as que não se identificam com o campo. Existem dificuldades, os professores não se adaptam. Os professores que vão para o interior se deparam com a realidade diferente daquela que eles trabalhavam e isso é problema! (informação verbal)¹⁵

Isto exemplifica, em parte, o que diz Arroyo (2007): “um dos determinantes da precariedade da Educação do Campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades”, porque estes carregam consigo uma gama de conhecimento da realidade social, cultural, política e econômica que poderá contribuir no desenvolvimento de uma prática pedagógica contextualizada. Nesta condição, o domínio do contexto onde o professor está inserido facilita o processo de transposição da cultura local para a sala de aula.

A dificuldade de identificar-se com o contexto local também é descrita por Pérez Gómez, considerando os professores espanhóis:

Os docentes não se sentem participantes de um projeto coletivo, nem responsáveis, portanto, de seus resultados, suas responsabilidades começam e terminam em sua própria sala de aula, e nem sequer são assumidas

¹⁵ Informação fornecida por N. B. C. N. em comentário proferido no I Seminário de Educação do Campo – FETAG/STR, em Pelotas, Rio Grande do Sul (RS), em 12 e 13 de maio de 2011.

plenamente porque, na sala de aula, incidem fatores que lhes são alheios e sobre os quais não têm capacidade de decisão (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 299).

De certa maneira esta condição, que se apresenta *desafiadora* para os professores, acostumados às marcas culturais do dia a dia dos centros urbanos e que não fazem parte do cotidiano rural, pode ser caracterizada como “choque com a realidade”.

Portanto, é pertinente nos aproximarmos dos professores oriundos da zona urbana e ouvir o que eles têm a contar sobre suas experiências cotidianas de docência advindas do seu processo de inserção em escolas rurais. A expectativa é que sejam estórias de vida pessoal e profissional permeadas por situações singulares que podem servir como pistas para podermos compreender a influência do entrelaçamento de culturas escolares – urbana e rural – no processo de formação e desenvolvimento profissional docente. De forma similar ao que apontou Dóris Almeida em seu estudo, no curso de mestrado, acredita-se que esses professores “envolveram-se com dificuldades, ansiedades e alegrias da profissão, eles que enfrentaram desafios em sua realidade, para a qual, muitas vezes, não estavam preparados” (ALMEIDA, 2001, p. 145).

Metodologia da Pesquisa: Os caminhos a serem percorridos

A intenção de estudar o processo de inserção de professores oriundos da zona urbana em escolas do campo está sendo conduzida no sentido de investigar os desafios, as expectativas, o apoio recebido na escola, dentre outros elementos que poderão emergir dos relatos dos sujeitos. Ao ouvir o que dizem os professores, estamos creditando a eles, enquanto sujeitos singulares que possuem experiências peculiares, uma valiosa contribuição para o entendimento da realidade investigada, considerando que essas experiências fornecerão subsídios para melhor compreendermos o processo de inserção que acontece com esses profissionais da educação.

Para a realização do estudo, os procedimentos metodológicos encontram guarida na perspectiva da pesquisa qualitativa. Para fundamentar as escolhas, a base teórica contará com as concepções de Bogdan e Biklen (1994), Minayo (1994) e Lüdke e André (1996), dentre outros.

Considerando que a pesquisa investiga professores que atuam em escolas do campo de uma rede pública municipal, entende-se que os interlocutores são professores do Ensino Fundamental, que é o principal nível de ensino oferecido neste contexto. Para definir a

amostra dois critérios balizaram a escolha dos sujeitos: ser residente na zona urbana e ter experiência de docência em escolas urbanas.

A intenção é que sejam entrevistados aproximadamente sete ou oito professores que foram convidados conforme interesse e disponibilidade de participação no estudo.

Como recurso metodológico de coleta de dados, pela sua pertinência à intenção desta pesquisa, estamos utilizando as entrevistas semiestruturadas

Com a intenção de interpretar e aprofundar o dito nas entrevistas, a análise dos dados será pautada pelos princípios da análise de conteúdo. No enfoque de Bardin (1977, p. 95), o processo de análise dos dados pressupõe três etapas: 1) Pré-análise: constitui o primeiro momento, que se caracteriza pela organização do material; 2) Exploração do material: é o momento da codificação, em que os dados brutos são transformados de forma organizada e agregada em categorias de análise; 3) Tratamento dos resultados: etapa marcada pela interpretação dos dados que conduzem o investigador às inferências, no sentido de buscar responder de fato ao problema de pesquisa.

Para este estudo o cenário investigado – a escola - é parte integrante do meio rural de um município gaúcho. A escolha da escola obedeceu a três critérios: a) A localização geográfica (distância) em relação à sede do município; b) A oferta do Ensino Fundamental completo; c) A presença de professores oriundos da zona urbana, no quadro de pessoal da escola.

Pontuando algumas (in) conclusões ...

Convivemos com um modelo na educação brasileira marcado por algumas ausências. Neste bojo incluo a ausência de preocupação com a capacitação e apoio dos professores oriundos dos centros urbanos para atuarem nas escolas no meio rural, a ausência de diálogo com os sujeitos que constituem esse grupo específico e, também, a ausência de estudos que dêem voz a esses sujeitos.

Para atender as demandas atuais da Educação do Campo as escolas precisam readaptar-se. Nesse processo de readaptação inclui-se pensar no papel do professor como elemento chave que fará o diferencial no momento da execução das ações pedagógicas porque ele é um dos atores fundamentais nesse processo, como aquele sujeito responsável na efetivação da proposta da escola, cuja principal função é o ensino. No processo de ensino e de

aprendizagem, a responsabilidade recai, principalmente, sobre esse profissional da educação. Conforme Arroyo (2004):

Os primeiros a perceber que seus saberes ficam interrogados pelos educandos são os docentes. Como se percebessem em sua sensibilidade de trabalhadores que seu trabalho e os saberes e valores de seu trabalho entrarão em jogo. Eles e elas como sujeitos de desejo e emoção, como sujeitos pensantes, culturais, éticos, corpóreos entram em jogo. Aí radicam as virtualidades formadoras das propostas pedagógicas que tocam no cerne da escola: o trabalho docente e nos saberes sobre o trabalho. Como conduzir pedagogicamente todos esses processos que entram em jogo? Uma tarefa que exige uma arte nada fácil. Se bem conduzida pode ser que as políticas, os projetos de escola ou as propostas de rede signifiquem um avanço formador. Repito, o mais importante em qualquer proposta pedagógica é a maneira pedagógica ou não pela qual os processos são conduzidos (ARROYO, 2004).

Essa visão reforça a relevância deste estudo por três motivos que consideramos pertinentes. Em primeiro lugar, voltar o olhar para os professores pode contribuir como um alerta para os gestores da educação quanto às formas de acolhimento desse profissional, apontando para a necessidade de programas de inserção na docência em escolas rurais. É preciso considerar que esses professores estão alheios a um contexto diferente daquele ao qual estão habituados. Em geral desconhecem a realidade do campo porque, além de terem a sua formação forjada em moldes urbanocêntricos, são moradores dos grandes centros urbanos, com experiência docente em escolas urbanas, quer seja esta profissional ou apenas aquela adquirida em seu período de estágio, no curso acadêmico.

Em segundo lugar, pode contribuir para a ampliação das discussões e para a implementação de políticas com vistas aos cursos de formação de professores, no sentido de repensar suas propostas curriculares quanto a possibilitar aos estudantes a tomada de conhecimento de quais diferentes contextos de atuação irão encontrar na carreira profissional. As rotinas escolares nos contextos rural e urbano apresentam diferenças e, assim como os professores trabalharão enfrentando as diversidades “naturais” de sala de aula, encontrarão contextos sócio-culturais diferenciados – por exemplo, o contexto rural dessa pesquisa que possui áreas com quilombolas e indígenas.

Em terceiro lugar, pode servir de provocação à reflexão dos professores que se encontram nessa condição. Trazer à tona essa discussão poderá funcionar como estímulo aos profissionais para que pensem sobre si, tendo em vista que é pertinente pensar em alternativas para lidar com *o diferente* (situações inusitadas), para desenvolver sua prática pedagógica de

modo a articular os conteúdos escolares com assuntos ou experiências do cotidiano dos alunos – uma realidade muitas vezes tão desconhecida por eles.

De acordo com alguns autores¹⁶, a necessidade de lidar com situações novas, ambíguas e diversas fez com que emergissem várias concepções de professor, como a de professor reflexivo e/ou professor pesquisador. A reflexão feita pelos professores a partir da sua experiência é uma ação que gera conhecimento prático, porque refletir sobre a própria prática permite rever os fatos, além de conduzir o futuro professor a uma postura investigativa e crítica sobre a sua ação docente, explica Marcelo Garcia (1999). Na mesma direção, diz Alarcão (2004) que:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduutor de ideias e práticas que lhe são exteriores [...] como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva.

Partimos da premissa que a inserção dos professores oriundos da zona urbana na docência em escola rural é cercada por uma série de situações que influenciam nesse processo de mudança. A sua entrada num contexto sócio-cultural diferente daquele ao qual estão habituados faz com que os professores se deparem com um ambiente desafiador, que envolve expectativas, obstáculos, cria impasses, provoca conflitos e, algumas vezes, causa impacto, exigindo constantes enfrentamentos.

Há iniciativas já anunciadas pelo governo quanto à abertura de vagas em cursos a serem ofertados por algumas IES, com o título de Licenciatura Plena em Educação do Campo¹⁷. Esta política faz parte de convênios que o MEC tem assinado a partir do ano de 2007, com universidades públicas¹⁸, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação no Campo, das Secretarias de Educação Superior e da SECAD/MEC (BRASIL, 2007).

No entanto, os professores que hoje atuam nas escolas tiveram sua formação forjada no modelo anterior, que não discutiu as diferentes realidades em que poderiam desenvolver a

¹⁶ A esse respeito podem ser consultados autores como: Schön (1983, 1987), Nóvoa (1988), Charlot (1997), Marcelo Garcia (1999) e Alarcão (2004) dentre outros.

¹⁷ A proposição de uma licenciatura específica para a Educação do Campo está respaldada na Resolução CNE/CP N° 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

¹⁸ Os primeiros convênios foram fechados com a Universidade de Brasília (UnB) e as federais de Minas Gerais (UFMG), da Bahia (UFBA), de Campina Grande (UFCG), na Paraíba, e de Sergipe (UFS). Para mais informações a respeito da iniciativa do MDA/Incra, visite o site http://www.nead.gov.br/portal/nead/noticias/item?item_id=4988031 Acesso em 30 out. 2011.

docência. No caso da zona do campo, sem a preparação para atender a diversidade de público, desconhecendo a cultura local, a tendência é que os professores se sintam despreparados para lidar com as situações decorrentes do cotidiano escolar que atravessam as relações na sala de aula no contato com os alunos. Às vezes estão discursando sobre os conteúdos e os alunos não os acompanham, porque desconhecem a linguagem utilizada por aquele professor, ou vice-versa.

Souza (2006) defende a necessidade da formação específica para professores que atuam no campo, a fim de que este “trabalhasse com os conteúdos escolares de forma articulada com os aspectos da realidade local”. Dessa forma estaria tratando o campo como “lugar de vida, trabalho e cultura”, como espaço de produção de saberes. E complementa:

As crianças, desde cedo, aprendem a responsabilidade na execução das tarefas agrícolas, bem como o tempo e o espaço para executá-las. As crianças brincam e criam brincadeiras no espaço do quintal, da produção e no trajeto casa-escola. Assim, a educação na escola do campo exige o reconhecimento dos saberes sociais elaborados no espaço da produção e no espaço da luta e prática política (SOUZA, 2006).

Semelhante ao que sugere Marcelo Garcia (1999), do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, Tardif (2002) defende que “saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula”. Nesse sentido, assim como “a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc”, precisará assimilar as demandas da escola do campo.

Para dar conta dessa ambientação, assim como ocorre nos primeiros anos da docência, o professor necessita de um período de adaptação e de aprendizagem, bem como formas de apoio. Para Marcelo Garcia (2009), as formas de apoio recebidas na escola contribuem para o desenvolvimento profissional docente. Da mesma forma Veenman (1988) salienta que o apoio dos gestores e colegas de trabalho contribuem para a satisfação dos professores iniciantes e na qualidade das relações entre eles.

É preciso considerar, contudo, que esses professores poderão ou não encontrar apoio na escola, bem como um ambiente favorável para a troca de informações com os demais colegas. A falta de apoio será um elemento que dificultará a sua integração com o meio e o desenvolvimento da sua prática docente. A quem eles poderão recorrer? À gestão escolar? Aos colegas? Aos próprios alunos? À própria comunidade?

Por isso a relevância de focar o estudo no professor de origem urbana para poder compreender como esse profissional lida com as situações que enfrenta no processo de inserção na docência rural, ou seja, poder conhecer sua perspectiva, caracterizada por Becker como “um conjunto coordenado de idéias e ações que uma pessoa utiliza para enfrentar uma situação problemática; se refere ao modo ordinário de pensar, sentir e atuar e em tal situação” (1961 apud PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Alguns questionamentos emergem: os professores confirmam o sentimento de despreparo para trabalhar nesse contexto com condições desconhecidas? O que eles expressam em suas narrativas sobre os desafios enfrentados? Quando eles se deparam com essa realidade, o que sentem? E como agem? Onde vão buscar soluções para esses desafios? Quem os auxilia nesse momento da inserção na escola, esclarecendo-lhes sobre essa nova realidade? Quais saberes poderão acionar?, etc. Ocorre que às vezes acabam optando por voltar pra cidade, desistindo da experiência; no entanto, outros permanecem. Quais argumentos servem como justificativas para a permanência em escolas do campo e o enfrentamento aos desafios? Para responder essas e outras perguntas é preciso ir ao encontro das vozes desses sujeitos, porque esses indicativos funcionam como pistas para a escrita deste projeto.

Pensamos que se a legislação e as concepções de educação preconizam a garantia de um processo educativo no qual, como resume Arroyo (2004), “a escola e o educador necessitam articular a realidade sociocultural de seu aluno a uma educação formal, tendo como base para o projeto educativo, a cultura na qual seus alunos estão inseridos”, este seja um dos grandes desafios da educação no momento, especialmente da Educação do Campo, porque uma das exigências desse modelo é a desconstrução dos paradigmas que orientaram secularmente as relações entre os sujeitos e o conhecimento. Com base nessa análise, pergunto: Como o professor urbano que desconhece a realidade do aluno do campo se organiza para desenvolver a docência nessa condição com a qual se depara?

Referências:

ALARÇÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 3. ed., 2004

ALENCAR, José F. de. A professora leiga. In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (coords). **Educação e escola no campo**. Campinas, Papirus. 1993.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores.** Dissertação de Mestrado. UFRGS/PPEDU. 2001.

AMARAL, MARIA T. M.. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria Nacional de Educação Básica. **Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar?** São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb; Caderno 3, 1991. p. 37-83.

ARROYO, Miguel G.. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Campinas: **Caderno Cedes**, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 30 abr. 2008.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (orgs.). **Por uma Educação do Campo.** Vozes. Petrópolis, RJ. 2004.

ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M.. **A Educação Básica e o Movimento Social no Campo** (coleção Por uma Educação Básica do Campo). Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999, V. 2.

BAPTISTA, F. M. C. **Educação Rural: das experiências a política pública.** NEAD/CNDRS/MDA. Brasília: Editorial Abaré, 2003

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Ed. Porto, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A relação entre a cultura do campo e a escola rural.** São Paulo: FTD, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.** De 11 de agosto de 1971.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF Secretaria de Educação Fundamental, v. 1, 1997.

_____. **Parecer nº 23/2007.** Brasília: MEC/SECAD, 2007.

CALAZANS, Maria J. C.. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (coord.). **Educação e Escola no Campo.** Campinas, Papirus. 1993. 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.. **Por Uma**

Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas (coleção Por uma Educação do Campo). Brasília, 2002, V. 4., p. 25-36.

CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

DAMASCENO, Maria N.; BESERRA, Bernadete. **Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas.** Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1.pdf>> Acesso em 13 nov. 2006.

FERNANDES, Bernardo M.. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel G. e FERNANDES, Bernardo M.. **A educação básica e o movimento social do campo** (coleção Por uma Educação Básica do Campo). Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999, V. 2, p.53-70.

_____ Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel G., CALDART, Roseli S. e MOLINA, Mônica C. (orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004 a.

FERNANDES, Bernardo M.; MOLINA, Mônica C.. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A. de. (Org.). **Por uma Educação do Campo.** 1 ed. Brasília: NEAD, 2004, v. 5, p. 53-89..

FERNANDES, Bernardo M.. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

LEITE, Sérgio C.. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora. 1999

_____. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista iberoamericana de educación**, n.19 jan/abr 1999.. Disponível em www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a03.htm Acesso 20 dez. 2009.

MDA/ INCRA. **Manual de Operações do Pronera.** Brasília: MDA/INCRA, 2011 Disponível em http://www.incra.gov.br/portal/images/arquivos/manual_pronera_e_portaria_publicados.pdf Acesso em jul. de 2011.

MINAYO, Maria C. de Souza (org). **Pesquisa social – teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, A. . **Historia da educação.** Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994 [Tese de livre docência].

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2 ed. 1995.

_____. Formação de Professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.) (1997). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 3 ed. 1997.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I.. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

_____. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 36 set./dez. 2007, p. 443-458.

_____. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em 31 Ago. 2011.

THERRIEN, Jacques. A “professora” leiga e o saber social. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria Nacional de Educação Básica. **Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar?** São Paulo: Cortez; Brasília: SENEB; Caderno 3, 1991. p. 13-26.

THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (coord.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas, Papirus. 1993

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid – Espanha: Narcea, 1988, p. 39-69.