

CRISTIANE MORAES MARINHO

**UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A ESCOLA RURAL
EM VIÇOSA-MG: SABERES E PRÁTICAS DOCENTES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

**VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2008**

Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV

T

M338e
2008

Marinho, Cristiane Moraes, 1978-

Um estudo exploratório sobre a escola rural em Viçosa-MG
: saberes e práticas docentes / Cristiane Moraes Marinho.

- Viçosa, MG, 2008.

ix, 115f.: il. (algumas col.) ; 29cm.

Inclui anexo.

Orientador: France Maria Contijo Coelho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 109-113.

1. Professores - Formação - Viçosa (MG). 2. Escolas rurais -
Viçosa (MG). 3. Educação rural - Viçosa (MG)

I. Universidade Federal de Viçosa. II. Título.

CDD 22.ed. 370.71

CRISTIANE MORAES MARINHO

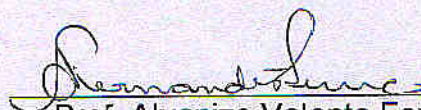
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A ESCOLA RURAL EM VIÇOSA-MG:
SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Viçosa,
como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em
Extensão Rural, para obtenção do
título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 22 de agosto de 2008



Prof^a Maria Isabel Antunes Rocha



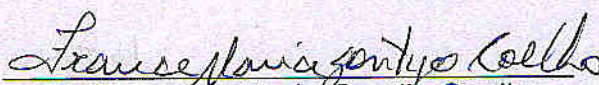
Prof. Alvanize Valente Fernandes
Ferenc



Prof. Marcelo Miná Dias
(Co-orientador)



Prof. Willer Araujo Barbosa



Prof^a. France Maria Gontijo Coelho
(Orientadora)

Dedicatória

À Helder e Ariel.

AGRADECIMENTOS

Aos professores e professoras que me acolheram nas escolas por tornarem possível esse trabalho;

À Helder por compartilhar dores e delícias sempre;

À Ariel pela força do amor que brota de mim;

À minha família (Noelia, Hélio, Neuraide, Dominique, Naomi, Marcio, Marcos, Lurdes, Ednalva, Moacir, Benedita e Uelinton);

À France pela confiança, compreensão e pelo carinho pilares em nossa convivência.

À Willer pelo carinho e atenção há longos tempos, desde os “Tombos”.

Aos amigos do mestrado, pela caminhada conjunta, solidária e divertida.

À Kátia, Gourete, Izabella, Ivani, Nena, preguinho e Doris pela caminhada conjunta.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	v
LISTA DE FIGURAS.....	vi
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUÇÃO.....	1
1. CONSTRUINDO O PROBLEMA DA PESQUISA.....	4
<i>Por uma educação do campo.....</i>	<i>9</i>
<i>Educação rural em Viçosa: problema e contexto.....</i>	<i>13</i>
2. DEBATES CONCEITUAIS.....	17
<i>Situando o debate sobre o rural.....</i>	<i>17</i>
<i>A profissão como objeto de análise.....</i>	<i>22</i>
<i>Formação e saberes: por uma epistemologia das práticas docentes.....</i>	<i>26</i>
3. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	33
<i>Município de Viçosa: “cidade educadora” e de agricultores familiares.....</i>	<i>33</i>
<i>Estratégias metodológicas.....</i>	<i>43</i>
<i>As intervenções e primeiras observações.....</i>	<i>49</i>
<i>Entrevistas e dados secundários.....</i>	<i>67</i>
4. MONOCULTURA OU ECOLOGIA DO SABER?.....	70
<i>Trajetórias sociais e concepções do espaço rural.....</i>	<i>70</i>
<i>Trabalho e origem social das famílias: o que percebem os professores.....</i>	<i>76</i>
<i>Trajetórias de formação profissional: ser professor !/ ?.....</i>	<i>78</i>
<i>Planejamento, organização e cotidiano escolar: há especificidades?.....</i>	<i>85</i>
<i>O que dizem os arquivos funcionais: trabalho e formação docente.....</i>	<i>100</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109
ANEXO.....	114

LISTA DE TABELAS

1-Dados educacionais do meio rural e urbano no Brasil.....	4
2 - Produto Interno Bruto do Município de Viçosa segundo setor produtivo.....	36
3 – Estrutura fundiária e produtiva do Município de Viçosa.....	38
4– Número de Estabelecimentos, Área e Valor Bruto da Produção Familiar por Tipo de Mão-de-Obra Utilizada.....	39
5 - Número de estabelecimentos do município de Viçosa por dependência administrativa.....	41
6 - Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) 2000.....	42
7 - Professores do Ensino Fundamental residentes com curso superior (%).....	43
8 - Dados das escolas do Meio Rural do município de Viçosa.....	46
9 - Dados das escolas do Meio Rural do município de Viçosa visitadas pela equipe ainda em 2007.....	49
10 - Sistematização de dados referentes à formação e atuação profissional dos professores entrevistados.....	72
11 - Organização das turmas multisseriadas por escolas.....	86
12 - Dados Referentes à Titulação dos Professores atuantes no meio rural.....	103

LISTA DE FIGURAS

1 - Mapa do município de Viçosa com delimitação da malha Urbana e área Universidade Federal de Viçosa.....	40
2 - Localização das Escolas do Meio Rural no município de Viçosa....	47
3 - Escola Municipal Santo Antônio (Na Comunidade Pau de Cedro), Viçosa 2008.....	52
4 - Escola Municipal Monsenhor Dimas Guimarães (Na comunidade Piuna), Viçosa, 2008.....	52
5 - Escola Municipal Dr. Jose Teotônio Pacheco, (Na comunidade Posses de Nova Viçosa), Viçosa, 2008.	53
6 - Escola Municipal Prof. Arlindo Paula Gonçalves (Na Comunidade Boa Sorte), Viçosa, 2008.....	53
7 - Escola do Paiol (1), Viçosa, 2008.....	54
8 - Escola do Paiol (2), Viçosa, 2008.....	55
9 - Escola do Paiol (3), Viçosa, 2008.....	55
10 - Escola Municipal Prof. Paulo Mario Del Giudice (Na Comunidade da Colônia Vaz de Melo), Viçosa, 2008.....	56
11 - Escola Municipal Prof. Paulo Mario Del Giudice (Na Comunidade da Colônia Vaz de Melo), Viçosa, 2008.....	56
12 - Atividade de contação de Histórias desenvolvida nas escolas, Viçosa, 2007.....	58
13 - Crianças e estagiária em visita ao entre folhas, Viçosa, 2007.....	60
14 - Crianças e professora no Parque da Ciência, Viçosa, 2007.....	61
15 - Crianças realizando atividades de pintura de Solos no Museu de Solos da UFV, Viçosa, 2007.....	61
16 - Crianças ouvindo explicações do monitor na avicultura da UFV, Viçosa, 2007.....	62
17 - Crianças em visita ao Museu de Solos da UFV, Viçosa, 2007.....	62
18 - Crianças pendurando pintura de solos no varal, Viçosa, 2007.....	63
19 - Almoço na Escola Municipal Edmundo Lins, Viçosa, 2007.....	63
20 - Criança realizando experiência no Parque da Ciência, Viçosa, 2007.....	64
21 - Visita orientada à Biblioteca Central da UFV, Viçosa, 2007.....	64
22 - Crianças acariciando coelhos no setor de Cunicultura da UFV, Viçosa, 2007.....	65
23 - Professores e cantineiras reunidos durante encontro das Escolas do Meio Rural, Viçosa, 2007.....	67
24 - Cantineiras durante atividades na cozinha pedagógica do Departamento de Nutrição da UFV, Viçosa, 2007.....	67
25 - Desenho esquemático da organização de duas salas de aula.....	92
26 - Desenho esquemático da organização de uma sala de aula.....	92
27 - Situação funcional dos Professores das escolas do meio rural de Viçosa 2007.....	102
28 - Distribuição das professoras por tempo de serviço 2007.	102
29 - Distribuição das professoras por tempo de serviço.	103
30 - Distribuição das professoras por curso superior.....	104

RESUMO

MARINHO, Cristiane Moraes. M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, agosto de 2008. **Um estudo exploratório sobre a escola rural em Viçosa-MG: saberes e práticas docentes.** Orientadora: France Maria Gontijo Coelho. Co-orientadores: Marcelo Mina Dias e Maria Izabel Vieira Botelho.

Essa dissertação versa sobre a educação no meio rural do município de Viçosa/MG e teve o objetivo geral de analisar e interpretar os saberes e as concepções que fundamentavam as práticas docentes nesses espaços. A trajetória da escola rural urbanocêntrica contrapõe-se à perspectiva de educação fomentada no bojo dos movimentos sociais do campo, que entendem a educação como elemento estratégico de desenvolvimento local sustentável. As concepções educativas do meio rural expressam relações e tensões postas entre o campo e a cidade e retomam a discussão em torno das ruralidades. Metodologicamente, este trabalho foi desenvolvido ao longo do ano de 2007, em conjunto com dois projetos de extensão universitária, e privilegiou o que se denomina interação face a face, dada a inserção do pesquisador no ambiente a ser investigado e dado o constante contato com seus informantes. Isso possibilitou compreender, por meio das análises dos dados levantados, que as trajetórias sociais dos professores remetem ao meio rural e às escolas rurais como espaço da dificuldade, fortemente marcado pelo isolamento e pela solidão. As condições de trabalho nas escolas do meio rural de Viçosa afastaram-se muito da realidade apontada pelas referências bibliográficas das concepções da Educação do Campo, pois imperavam a monocultura do saber urbano, o isolamento, a “falta de ajuda pedagógica” e “o trato secundário”, já que ainda não se “pensava a escola, o ensino da escola do meio rural”. O perfil profissional dos docentes dessas escolas pode ser compreendido pela própria trajetória social desses sujeitos, pois essa trajetória fomenta suas práticas e possibilita ou limita, de diferentes formas, a transposição de dificuldades.

ABSTRACT

MARINHO, Cristiane Moraes. M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, August of 2008. **An exploratory study about rural school from Viçosa-MG: knowledge and teachers practices.** Adviser: France Maria Gontijo Coelho. Co-adviser: Marcelo Mina Dias and Maria Izabel Vieira Botelho.

This work discusses the education in Viçosa/MG municipality rural schools and it had the general objective of to analyze and to interpret the know and the conceptions that advise the educational practices in those spaces. The urbanocentric trajectory of rural schools opposes to the social movements of field education that understand the education as strategic element of sustainable local development. Rural educative conceptions express relations and tensions between the field and city and retake the discussion around the ruralidades. Methodologically, this work was developed throughout the year of 2007, together with two university extension projects, and it privileged what is called face by face interaction, with the researcher's insert in the atmosphere to be investigated and the constant contact with their informers. This possibilities to understand, through the analyses of the informations, that the teachers' social trajectory send to the rural way and the rural schools how a space of the difficulty strongly marked by the isolation and solitude. The work conditions in the rural schools of Viçosa moved away from the reality pointed for the bibliographical references of Field Education, so predominate the urban knowing, the isolation, the "lack of pedagogical aid" and "the secondary treatment", therefore it's not thinking thought about "the school, the education of the rural school". The professional profile of the teachers of these schools can be understood by the proper social trajectory of these subjects, therefore this trajectory foment its practical, makes possible or limits of different forms the transposition of difficulties.

INTRODUÇÃO

O interesse na realização deste trabalho surge a partir da participação da pesquisadora em dois projetos de extensão universitária, financiados pelo PIBEX¹, intitulados *Escola no Campus: Aproximação diagnóstica e visitas orientadas das escolas rurais de Viçosa ao Campus da UFV* e o *Escola no campus: Inclusão social pela leitura*, que foram desenvolvidos de forma integrada, a partir do ano de 2007. Estes projetos propunham, entre outros objetivos, realizar uma aproximação diagnóstica nas escolas do meio rural do município de Viçosa, com vistas em identificar como a universidade pode contribuir com essas instituições.

Na Universidade Federal de Viçosa, fortemente marcada por uma tradição oligárquica rural, praticamente inexisteriam estudos que se propunham discutir as chamadas escolas rurais do município no qual está inserida. Tamanha produção de ausência reservada às escolas rurais tem mostrado a necessidade de abertura desse campo de investigação, não só por representar uma lacuna intencional na produção de conhecimentos, mas também como uma dívida histórica e pedagógica a ser reparada. A isso soma-se a necessidade de produzir subsídios que fundamentem, empírica e teoricamente, possíveis formulações de projetos, programas e/ou políticas públicas centradas nas necessidades e nas condições do local e de seus sujeitos.

Cientes das possíveis dimensões dessa temática e das limitações postas à pesquisa de pós-graduação sem recursos de qualquer natureza, optou-se por recortar a investigação sobre a temática do trabalho e saberes docentes nas escolas do meio rural do município de Viçosa, objetivando

1 Programa de Bolsas Institucionais de Extensão Universitária – PIBEX, financiado pela Universidade Federal de Viçosa e administrado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura que “tem por objetivo fortalecer a extensão desenvolvida na UFV, despertando na comunidade acadêmica a necessidade da interação entre pesquisadores, docentes, técnicos, acadêmicos de um lado e, por outro lado, os usuários ou atores externos à universidade, objetivando alcançar alternativas de transformação da realidade, contribuindo para o desenvolvimento sócio-econômico regional, na formação de profissionais cidadãos, na construção e fortalecimento da cidadania e na melhoria da qualidade de vida” In. Edital de Seleção N.º 001/2006 www.ufv.br/pec/files/pag/edital_pibex2006.doc

analisar e interpretar os saberes e as concepções que fundamentaram as práticas docentes das professoras nessas escolas.

E ainda especificamente buscou-se:

- Identificar e descrever a dinâmica das práticas docentes nas escolas rurais do município;
- Analisar e correlacionar as relações entre a origem social das professoras e suas práticas docentes;
- Identificar e analisar a visão que as professoras têm sobre sua vivência nas escolas rurais e suas práticas pedagógicas;
- Descrever e caracterizar a formação, limites e potencialidades com as quais contam no fazer educativo;
- Caracterizar o que há de específico nas escolas rurais de Viçosa;
- Identificar conteúdos e métodos de formação e capacitação em serviço que fundamentem possíveis implementações de políticas públicas para formação de professores rurais;

Este estudo tinha como pretensão contribuir para a compreensão e valorização de especificidades concretas das práticas educativas no meio rural do município, o que também implicaria na valorização de seus atores. Além disso, poderia oferecer pistas que possibilitasse a elaboração de políticas públicas, que tenham a escola do meio rural como elemento estratégico de desenvolvimento local sustentável.

O trabalho está organizado em quatro capítulos

No capítulo 1 procurou-se situar os debates referentes à educação no meio rural brasileiro, confrontando as concepções da “Educação Rural” e da “Educação do Campo”. Buscou-se compreender aspectos dicotômicos postos nas referidas concepções e suas implicações sociopolíticas historicamente situadas, não só, no campo da educação e da luta pela terra, como também nos projetos de sociedade. É também apresentada uma discussão sobre a educação do meio rural do município de Viçosa, seus problemas e contextos e apresentadas às questões que fundamentaram esta dissertação.

No capítulo 2 pretendeu-se oferecer fundamentos teóricos que auxiliassem na compreensão de algumas abordagens da sociologia rural

sobre a conceituação do espaço Rural, que empírica e conceitualmente representa um campo teórico de disputas. Discute brevemente, ainda, alguns fundamentos teóricos da sociologia das profissões, tornando-se importante superar o que Coelho (1999) explica como entendimento simplista da relação entre ciência-profissão, do limitar a compreensão da existência da profissão à idéia de que elas são consequência natural do desenvolvimento científico, tecnológico ou escolar.

Aborda-se também, no segundo capítulo, alguns referenciais teóricos a cerca da formação, saberes e práticas docentes. Assim, percebe-se que além da formação profissional recebida em instituições de formação de professores, outros aspectos formativos seriam relevantes, como as experiências culturais e a origem social. As experiências e expectativas sócio-profissionais reforçam o papel fundamental do docente na construção dos saberes, das práticas e das concepções do mundo rural, da escola rural e da função social desta.

Os aspectos metodológicos estão expostos no capítulo 3, onde buscou-se esclarecer tanto as opções metodológicas adotadas na condução da pesquisa, quanto os contextos específicos nos quais essas opções fundamentaram-se, além dos instrumentos de coleta de dados utilizados.

Por fim, o capítulo 4 apresenta os resultados, as análises e as discussões frutos desta dissertação. Pretende-se que estes auxiliem na superação das ausências e da produção de “não existência” dos processos educativos do meio rural de Viçosa, seus sujeitos e experiências.

1. CONSTRUINDO O PROBLEMA DA PESQUISA

De acordo com Silva (2006), as escolas do meio rural atendem aproximadamente 18% das crianças em idade escolar para o ensino fundamental. Ainda, segundo a autora, as condições educacionais constatadas na zona rural mostram-se desvantajosas em relação às da zona urbana. Nesse sentido, na tabela 1 são apresentados alguns dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em 2007 que revelam graves carências na infra-estrutura escolar e nas condições de oferta educacional no meio rural. Historicamente, o espaço social agrário têm legitimado um lugar subalterno à educação rural consolidando diferenças e estereótipos que permeiam, ainda hoje, a relação campo e cidade.

Tabela 1 - Dados educacionais do meio rural e urbano no Brasil

	Rural	Urbano
Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais (2004)	4,0	7,3
Taxa de analfabetismo da população adulta de 15 anos ou mais (2004) ²	29,8%	8,7%
Percentual de alunos que não freqüentam a escola na faixa de 7 a 14 anos (2004)	4,5%	2,5%
Taxa de distorção idade série – até a 4ª série (2005)	41,4%	19,2%
Percentual de estabelecimentos segundo a infra-estrutura disponível na escola – Energia Elétrica - (2005)	71,5%	99,9%
Percentual de estabelecimentos segundo a infra-estrutura disponível na escola – Microcomputadores - (2005)	4,2%	75,9%
Percentual de docentes que atuam nas séries iniciais (1ª a 4ª série) do ensino fundamental com formação superior (2005)	21,6%	56,4%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Panorama da educação no campo. – Brasília, 2007. 44 p.

Os dados apresentados na tabela acima abordam algumas das muitas dificuldades que envolvem os processos educativos no meio rural. A elas ainda se poderia somar a precariedade da estrutura física e

² É importante ressaltar que a taxa de analfabetismo aqui considerada não inclui os analfabetos funcionais, ou seja, aquela população com menos que as quatro séries do ensino fundamental.

pedagógica, falta de condições adequadas para o trabalho, as dificuldades pedagógicas das turmas multisseriadas, a baixa remuneração, isolamento e dificuldades com o transporte e mais recentemente, a nucleação, que propõe o fechamento de escolas com pouca demanda de alunos e a alocação dos mesmos em escolas próximas denominadas como pólo, ou núcleos. Esta é uma estratégia de gestão ainda bastante controversa, uma vez que existem argumentos tanto em sua defesa quanto contrárias, como discute Silva (*op. cit.*) :

Justificada e defendida com princípios de equidade na distribuição das oportunidades educacionais para alunos da zona urbana e rural, a estratégia tem sido também criticada, tanto por não apresentar uma relação de custo efetividade favorável quanto por ser prejudicial às crianças do meio rural que muitas vezes ficam várias horas em ônibus ou similares, realizando o trajeto de casa para a escola e vice-versa, ou por desenraizar as crianças de seu contexto cultural. Muitas vezes as crianças das escolas desativadas não são levadas para uma escola-núcleo, mas sim para qualquer escola na cidade que apresente vagas. Outras também podem evadir, caso o transporte não seja disponibilizado ou apresente problemas de qualidade e segurança. (p.75)

Assim, tudo indica que a nucleação representa um problema para a consolidação de práticas educativas que potencializem ações de valorização da cultura local e de fortalecimento da relação escola-comunidade, que tanto podem contribuir com o desenvolvimento local quanto para transformar a escola rural em espaço privilegiado de mudanças nas comunidades locais. Nesse sentido, Kremer (2006) afirma que a nucleação “contribui para o desenraizamento cultural dos alunos do campo, não apenas por deslocar o espaço físico da escola, mas por manter um modelo de Educação urbano” (p.5).

Damasceno *et al.* (2004) também apresenta dados preocupantes em relação à educação rural no Brasil. Por meio de uma pesquisa que buscou mapear o estado da arte de estudos sobre esse campo de conhecimento nas décadas de 1980 e 1990, a autora constatou um crescente desinteresse pela pesquisa na área de educação rural. Ao longo do período pesquisado, foi identificada a pequena média de doze trabalhos na área de educação rural para cada mil trabalhos na grande área da educação. A proporção de

dissertações e teses sobre a educação rural caiu de 2,1% na década de 1980, para 0,9% na década de 1990, medida que é também percebido nas produções acadêmicas vinculadas em revistas científicas que perfizera um total de apenas dois artigos sobre educação rural publicados por ano ao longo do período pesquisado.

O desinteresse generalizado pela temática da educação rural, ainda segundo a mesma autora, pode ser explicado por numa série de motivos, que vão desde a crença ‘apocalíptica’ e descabida (mas muito comum no senso comum, entre docentes e escolas de ensino fundamental e médio), de que a evolução natural do capitalismo levaria a extinção do rural e conseqüentemente dos problemas da educação nesses espaços, até dificuldades de financiamentos de pesquisas em razão do valor relativo do rural ou dos valores culturais e ideológicos atribuídos ao rural e seus atores. Esses motivos, cultural e politicamente construídos, refletem e implicam num desinteresse do Estado.

Ao pensar que papel a educação rural tem cumprido no país, muitas vezes é revelada competência excludente e conservadora. Diversos autores entre eles: Silva (2006), Molina et al. (2006), Damasceno et. al. (2004), Caldart (2000), Castro (1999), Kolling et al. (1999), Camini (1998), Calazans (1993), analisam a educação rural como instrumento de reprodução da concentração fundiária na estrutura agrária brasileira e de hegemonia do paradigma urbanocêntrico. Paradigma que, segundo Veloso e Whitaker (2006), orientou o próprio desenvolvimento teórico da sociologia que “tem sido uma ciência urbanocêntrica, cujo desenvolvimento teórico ocorreu paralelo ao industrialismo triunfante que impulsionou, a partir da Europa, um processo de urbanização, que parece até hoje – para a maioria – inexorável” (s/p).

Por isso, alguns autores discutem o papel da educação rural na propagação e perpetuação de “velhos mitos” que relacionam o rural como sinônimo de atraso e o trabalhador rural com a figura do *Jeca Tatu*, um dos personagens que contribui para a fixação dos estereótipos depreciativos do camponês no Brasil. Monteiro Lobato criou o *Jeca Tatu*, originalmente, em um artigo intitulado *Urupês*, publicado pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, em

1914. Em 1918 sob o título de *Urupês* o autor publica um livro com quatorze contos o último deles é, justamente, o *Urupê*. Nele o autor descreve o personagem *Jeca Tatu* como um sujeito preguiçoso e sem valor, e assim diz: “[...] seu grande cuidado é espremer todas as conseqüências da lei do menor esforço – e nisso vai longe”. “Quando comparece às feiras, todo mundo logo adivinha o que ele traz: sempre coisas que a natureza derrama pelo mato e ao homem só custa o gesto de espichar a mão e colher” (p.148), despolitizado “[...] vota. Não sabe em quem, mas vota” (p.151), doente, “[...] doenças hajam que remédios não faltam” (p.153). Despossuído de patriotismo, “o sentimento de pátria lhe é desconhecido. Não tem sequer a noção do país em que vive” (p.152) (LOBATO, 1982).

Esses estereótipos também são reforçados em vários personagens do cinema, dos quadrinhos e da TV, entre eles: Mazzaropi, Chico Bento (Maurício de Souza), Pedro Bó (Chico Anysio). Vários personagens da TV, embora urbanos, reciclavam esse mito que mescla ingenuidade, matutice, esperteza, malandragem, etc.: Didi Mocó, Sasá Mutema, Nerso da Capitinga, entre outros.

Nesse contexto cultural, a trajetória da escola rural brasileira nos mostra que esses estereótipos, estigmas e arquétipos do homem do campo tem fundamentado práticas escolares ao que Santos (2004) denomina de conhecimento-regulação, pois “se constrói ao longo de uma trajetória entre a ignorância concebida como caos e o saber concebido como ordem” (p.16).

É nessa perspectiva que o Estado brasileiro, a partir de 1930, começa a atuar sistematicamente sobre a escola rural buscando impulsionar o progresso e desenvolvimento nacional. Isso se reflete diretamente nas práticas pedagógicas da educação rural, pois ela **deve** “civilizar o selvagem”, desenvolver o atrasado a partir da “**monocultura do saber urbano**”. E é dessa forma que desqualifica os saberes do campo, suas tradições, seus valores e necessidades, impondo à lógica do urbano e seus interesses.

A idéia de monocultura do saber é uma contribuição importante e pertinente de Santos (2004). Para ele, essa é a mais poderosa forma de monocultura, pois transforma a ciência moderna e a “alta cultura” em únicos parâmetros de verdade e qualidade estética. Assim, a monocultura do saber

urbano representa imposição não só de conhecimentos, mas de valores da cultura urbana sobre a rural. Essa imposição, dentre outras, aparece nos conteúdos escolares, que se distanciam do mundo vivido; na disposição do calendário escolar, que não considera e/ou respeita o ano agrícola; na distância a ser percorrida até a escola, muitas vezes a pé e em condições climáticas difíceis. Outras vezes, essa imposição é sentida no longo tempo de transcurso do transporte escolar para as escolas “nucleadas” e nas ideologias manifestas que relacionam o urbano ao desenvolvimento e ao progresso e o rural ao atraso e à ignorância.

A **não existência**, ou melhor, **a produção da ausência**, é perceptível também no âmbito histórico das políticas públicas, até mesmo nas Constituições brasileiras. Na época do império, as constituições de 1824 e de 1988 não fizeram referência à educação rural. A partir da década de 1930 e mais fortemente dos anos cinqüenta, vários programas de educação são implantados e a educação rural passa a ser objeto de interesse do Estado, como afirma Damasceno, *et AL* (2004):

É somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX que o problema da educação rural é encarado mais seriamente — o que significa que paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial. (p. 75)

Assim, pode-se observar que o modelo para a escola rural era apenas uma extensão da escola urbana. Isso fica nítido quando se observa, ainda hoje, por exemplo, os calendários escolares extremamente rígidos com disposição dos dias letivos, da carga horária e das férias pensadas pelo e para o urbano. No mesmo sentido são tratados os conteúdos alimentados pela crença de que é preciso modificar as expectativas de vida das pessoas do campo e suas famílias e que a felicidade e futuro estão na cidade. Essa escola rural tem relevante papel na expansão do êxodo rural, incutindo nos alunos uma imagem negativa da vida, da cultura e do trabalho no campo e supervalorizando a vida nas grandes cidades.

A partir das discussões propostas por Santos (2004) é possível localizar a consolidação dessas visões no âmbito do racionalismo técnico científico, que a tem consolidado como hegemônica, com base num conhecimento que reduz a complexidade do mundo a leis e formulações matemáticas e objetivas, que evitam quaisquer questionamentos. Assim, “uma concepção de realidade dominada pelo mecanicismo determinista e da verdade como representação transparente da realidade”; gera uma separação absoluta entre conhecimento científico – “considerando o único válido e rigoroso” - polariza as relações entre sujeito/objeto, qualidade/quantidade, teoria/prática, desenvolvido/atrasado. Nessa concepção lógica, o campo e a cidade também são postos como antagônicos.

Para romper com esse paradigma, Santos (2004) propõe o que denomina de **paradigma emergente**, que não se limita a ser apenas um novo paradigma epistemológico, mas também político, social e, complementando-o, educativo no sentido emancipatório. Nessa construção, o senso comum assume *status* de referência importante, pois:

O conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador, mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico (SANTOS, 2002, p. 56).

Na busca por superar os paradigmas urbanocêntricos dominantes, que torna a educação privilégio de poucos e seus conteúdos distantes de muitos e limitados às práticas educativas convencionais e à reprodução das relações sociais vigentes, onde o conhecimento é apenas regulador da ordem, na qual o saber rural representa o caos e o saber urbano a ordem, que nasce o *Movimento Por Uma Educação do Campo*.

Por uma Educação do Campo

Assim, a *Educação do Campo* constrói-se no bojo da luta de trabalhadores e trabalhadoras rurais por uma escola que valoriza os conhecimentos locais, os modos de vida, valores e perspectivas. É nessa

perspectiva que ela busca possibilitar a construção da autonomia e consolidação da emancipação, local e global, do povo do campo. A proposição é romper com os paradigmas de dominação e da exclusão no qual historicamente as políticas públicas de educação, pensadas no urbano e para o urbano, submetem a educação do rural.

A *Educação do Campo* tem sido consolidada em contraposição à educação rural e à sua racionalidade dada pela monocultura do saber urbano numa perspectiva de conhecimento-regulação. O marco inicial dessa articulação denominada originalmente de “Movimento por Uma Educação Básica do Campo” foi a “I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”³ realizada em 1998. Segundo Kolling *et al.* (1999), essa conferência possibilitou um processo de reflexão e de mobilização social em favor de uma educação que levasse em conta nos seus conteúdos e nas metodologias, as especificidades do campo. É importante ressaltar que a idéia para realização dessa primeira Conferência de Educação do Campo surgiu no “I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária” (ENERA) realizados com os mesmos parceiros em 1997. A partir daí, as discussões e mobilizações entorno dessa perspectiva educativa emancipatória vem sendo fortalecidos. Para tanto, realizaram-se vários outros encontros, inclusive em 2004, a “II Conferência Nacional por uma Educação do Campo”.

Consideramos que esse movimento tem conquistado ganhos relevantes dentre os quais se podem destacar a aprovação pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em 2001, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Outra conquista importante acontece em 2003 quando o Ministério da Educação instituiu um Grupo Permanente de Trabalho para tratar da questão da educação do campo com a missão de “reunir os movimentos sociais e as instâncias oficiais com o objetivo de discutir e definir as políticas

3 A “I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo” contou com cinco entidades promotoras: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UNB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Segundo VARGAS (s/d) “contou, também, com a participação de muitos sujeitos de escolas do campo, de ONGs, de sindicatos, associações e de outras entidades que tinham vinculação com o trabalho de educação e o compromisso com esta construção”

que efetivamente atendam às necessidades educacionais e seja um instrumento para o desenvolvimento sustentável do Brasil do campo” (MEC, 2003).

É interessante que ao longo da história dessa luta é possível observar que a escola vai progressivamente deixando de ser vista por camadas menos privilegiadas da população como dádiva de uma política populista e clientelista passando a ser exigida como direito público. Arroyo (2003, p. 30) afirma que:

O aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa. Os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos direitos. Na fronteira de uma pluralidade de direitos: a saúde, a moradia, a terra, o teto, a segurança, a proteção da infância, a cidade.

Discutindo os conflitos postos na modernidade, dentre eles questões como sustentabilidade e reflexividade, Giddens (1991)⁴ enfatiza a importância dos movimentos sociais no fornecimento de pautas e visualização de transformações futuras.

Nesse sentido, Medeiros (2002) discute a importância dos movimentos sociais em especial o MST na construção de novas concepções de direitos a partir de 1980 no cenário de emergência de novos ciclos de lutas no meio rural Brasileiro, ”com efeito, um dos mais significativos traços desse movimento é a concepção de que a demanda por terra não se esgota na obtenção de um lote” (Op. cit.,p.166).

Especificamente com relação aos movimentos sociais do campo, Silva (2006) observa que esses vêm ao longo da história se constituindo como espaços de (re) significação e valorização dos saberes das culturas, direitos e anseios dos sujeitos do campo atuando na produção de teorias e práticas pedagógicas. Principalmente ao longo dos anos 90 quando se pode observar, de acordo com Bobbio (1992), que a Sociedade Civil⁵ incorporou

4 O autor também aponta a importância de outros movimentos como os trabalhistas, os pacifistas, os ecológicos e os movimentos feministas.

5 “(...) a expressão “sociedade civil” em seu significado oitocentista e hodierno nasceu da contraposição (ignorada pela tradição) entre uma esfera política e uma esfera não política. Por isso, é mais fácil dela encontrar uma definição negativa do que uma positiva, tanto mais porque nos tratados de direito público e de doutrina geral do Estado nunca está ausente uma definição positiva do Estado: sociedade civil como conjunto de relações não reguladas pelo Estado, e portanto como tudo aquilo que sobra uma vez bem delimitado o âmbito no qual se exerce

ao seu papel reivindicatório a capacidade propositiva, deixando de assumir somente uma postura rígida de embate e oposição ao Estado, buscando criticar uma cultura particularista ou mesmo corporativista para, em muitos casos, se aliar ao Estado na busca por soluções de interesse coletivo.

Assim, segundo as proposições de Arroyo (2003), percebe-se que os movimentos sociais, lutam contra o paradigma hegemônico e contra o que Santos (2003) entende por monoculturas e suas lógicas de produção de “não existência”. Nesse contexto de luta, os movimentos buscam legitimar direitos “ocupando” os “territórios da educação”, entendida como um campo político e emancipatório. Assim:

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, op. cit. p.30.)

Percebe-se que o maior desafio posto ao *Movimento por uma Educação do Campo* seria o de promover a conscientização e articulação no nível local, municipal, micro-regional, regional, estadual e nacional que

o poder estatal. Mas mesmo numa noção assim vaga podem-se distinguir diversas acepções conforme prevaleça a identificação do não-estatal com o pré-estatal, com o anti-estatal ou inclusive com o pós-estatal. Quando se fala em sociedade civil na primeira dessas acepções quer-se dizer, em correspondência consciente ou não consciente com a doutrina jusnaturalista, que antes do Estado existem várias formas de associação que os indivíduos formam entre si para a satisfação dos seus mais diversos interesses, associações às quais o Estado se superpõe para regulá-las, mas sem jamais vetar-lhes o ulterior desenvolvimento e sem jamais impedir-lhes a contínua renovação: embora num sentido não estritamente marxiano, pode-se neste caso falar de sociedade civil como uma infra-estrutura e do Estado como uma superestrutura. Na segunda acepção, a sociedade civil adquire uma conotação axiologicamente positiva e passa a indicar o lugar onde se manifestam todas as instâncias de modificação das relações de dominação, formam-se os grupos que lutam pela emancipação do poder público, adquirem força os assim chamados contra-poderes. Desta acepção, porém, pode-se também dar uma conotação axiologicamente negativa, desde que nos coloquemos do ponto de vista do Estado e consideremos os fermentos de renovação de que é portadora a sociedade civil como germes de desagregação. Na terceira acepção, “sociedade civil” tem um significado ao mesmo tempo cronológico, como na primeira, e axiológico, como na segunda: representa o ideal de uma sociedade sem Estado, destinada a surgir da dissolução do poder político. Esta acepção está presente no pensamento de Gramsci nas passagens em que o ideal característico de todo o pensamento marxista sobre a extinção do Estado é descrito como “reabsorção da sociedade política pela sociedade civil”, como a sociedade civil na qual se exerce a hegemonia distinta da dominação, livre da sociedade política. Nas três diversas acepções o não-estatal assume três diversas figuras: a figura da pré-condição do Estado, ou melhor, daquilo que ainda não é estatal, na primeira, da antítese do Estado, ou melhor, daquilo que se põe como alternativa ao estado, na segunda, e da dissolução e do fim do Estado na terceira.

BOBBIO, N. Estado, governo, sociedade – para uma teoria geral da política. 4a ed. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 173p. (Col. Pensamento Crítico, 69).

promova o debate, implantação e gestão de iniciativas educativas concebidas na perspectiva emancipatória da educação do campo.

Para melhor visualizar o sentido dessa emancipação, na construção deste trabalho fez-se necessário um investimento sobre os conceitos de urbano e rural, resgatando o debate atual sobre ruralidades. Para tanto, buscou-se evitar a negação do urbano ou, melhor dizendo, sua negativização em prol do rural. A proposta é pensar as relações rural/urbano como cotidianas e multivariadas e por isso não se pretendeu trabalhar dicotomicamente, mesmo porque estes universos estão em constante interação e interdependência, como se poderá ver em debates conceituais, no capítulo que segue esta problematização.

Educação Rural em Viçosa: problema e contexto

Em Minas Gerais, a Rede Estadual de Educação do Campo tem sido composta pelos movimentos e organizações dos trabalhadores rurais e sem terra, pelas universidades, pastorais sociais e ONGs, que vem discutindo o tema desde 1997.

Como algumas das iniciativas educativas que integram esta Rede podem-se citar as Escolas Família Agrícola (EFA)⁶, 14 em todo estado, cinco destas localizadas em municípios da mesma região de Viçosa, a Zona da Mata, que são Acaiaca, Ervália e Araponga, Sem Peixe e Jequeri. Também compõe essa rede o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, o curso de graduação para professores da *Educação Básica do Campo: Pedagogia da Terra*⁷, realizado na Faculdade de

6 "A proposta educacional das EFAs, traz como princípio metodológico a Pedagogia da Alternância, uma idéia francesa da década de 30, que visa a construção de uma educação voltada para a valorização da vida e trabalho no/do campo. Consolidando-se com uma proposta de escola rural que visa o fortalecimento da relação escola comunidade dentro de uma perspectiva integrativa de educação, onde as freqüentes dicotomias teoria e prática, conhecimento elaborado e conhecimento popular, mundo da vida e mundo da escola, estudo e trabalho se dissolvem em uma única proposta que pressupõe garantir uma melhor formação do jovem rural em sua comunidade." In. CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. BORGES, Celma. **Escola Família Agrícola do Sertão - Entre os Percursos Sociais, Trajetórias Pessoais e Implicações Ambientais**. III Encontro da ANPPAS, Brasília-DF, 2006.

7 O curso é oferecido também em outras quatro universidades, dentre elas a Universidade de Brasília (UnB) e pelas federais da Bahia (UFBA), de Campina Grande (UFCG), na Paraíba, e de Sergipe (UFS). O curso foi iniciado em 2005 e prevê módulos presenciais e não-presenciais. Ao final de quatro anos, 60 alunos serão diplomados podendo atuar de forma interdisciplinar nos ensinos fundamental e médio, vale ressaltar que com o início desta turma representa a 17ª turma de Pedagogia da Terra no país.

Educação (FaE) da UFMG, que reúne escolas ligadas aos movimentos de reforma agrária em Minas. Essa rede tem buscado incorporar princípios da Educação do Campo.

Um dos últimos seminários regionais da educação do campo aconteceu em agosto de 2006, em Viçosa, como resultado da parceria entre a UFV, prefeituras e diversas organizações sociais ligadas ao campo da região da Zona da Mata mineira. O objetivo do seminário foi divulgar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo e estabelecer estratégias para sua implementação nos diversos sistemas públicos de ensino da Zona da Mata Mineira.

Apesar de sediar o evento, a municipalidade de Viçosa não se integra à Rede de Educação do Campo. No município, a organização e mobilização rural cidadã e propositiva mostrava-se frágil, não havendo, até a época desta pesquisa, qualquer mobilização social para discussão de uma política educativa para as escolas rurais do mesmo.

Numa imersão exploratória, ainda inicial à problemática educativa nas escolas rurais de Viçosa, foi evidenciada a tendência ao que Damasceno et al. (2004) apontava para o cenário nacional, ou seja, o desinteresse generalizado pela temática. Tanto assim que, na época do levantamento bibliográfico para esta pesquisa percebeu-se que dentro da Universidade Federal de Viçosa (UFV) a educação rural do município lhe era praticamente desconhecida, ou mesmo ignorada. Embora existam no município **oito** escolas classificadas como rurais, que atendem cerca de **627** crianças, distribuídas desde a fase introdutória (antigo pré-escolar) até a 4ª série do ensino fundamental, na maioria com turmas multisseriadas, praticamente inexistia qualquer trabalho, seja em nível de pós-graduação ou mesmo de graduação na UFV, que discutisse a realidade dessas escolas rurais. Algumas questões sobre como eram essas escolas, sua estrutura, organização, seus sujeitos ou mesmo as concepções pedagógicas nelas vivenciadas, se havia ou não especificidades, até então, não figuravam como temas relevantes para a pesquisa ou a extensão na UFV.

A partir dessa constatação, vem sendo realizados, desde 2006, alguns projetos de extensão universitária que têm possibilitado, dentre

outras coisas, uma aproximação entre a UFV e as escolas rurais. No projeto intitulado *Universidade no Paiol*, financiado pelo Programa de Bolsas Institucionais de Extensão (PIBEX-UFV), foi realizado um trabalho junto a pequenos pecuaristas quando chamou atenção uma sala multisseriada que funciona na comunidade rural chamada Paiol. Naquela época foram realizadas algumas atividades com as crianças dessa turma e depois foram feitas duas visitas da turminha à UFV.

Esse primeiro trabalho motivou a elaboração, para 2007, de dois outros projetos, também financiados pelo PIBEX, intitulados “Escola no *Campus*: Aproximação diagnóstica e visitas orientadas das escolas rurais de Viçosa ao Campus da UFV” e “Escola no *Campus*: Inclusão social pela leitura”. Desenvolvidos de forma integrada, entre março de 2007 a fevereiro 2008, ambos tiveram como objetivos construir uma metodologia de aproximação diagnóstica com as escolas rurais de Viçosa, e contribuir para reflexão, discussão e implementação de ações de intervenções sociais legitimadas no mundo vivido de seus sujeitos.

Essa aproximação foi denominada diagnóstica pela necessidade de obter informações e conhecimentos sobre a realidade estrutural, organizacional, pedagógica, administrativa, humana, entre outras, que possibilitassem uma inserção consciente e crítica de diferentes sujeitos da universidade.

O lugar do esquecimento, ou melhor, da ausência produzida e da ignorância delegada às escolas rurais do município dentro da academia, do universo científico de uma universidade agrária, tornou-se inquietante. Contudo, essa foi a motivação para a participação e o envolvimento da pesquisadora nos referidos projetos.

Nesse sentido, esta dissertação representa o esforço teórico-metodológico que buscou contribuir para dar inteligibilidade ao que Santos (2003)⁸ denominou de produção da não-existência, daquilo que não cabe nas formas hegemônicas do racionalismo acadêmico ou científico convencional. Para o autor há produção de não existência sempre que uma

8 Santos. Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Disponível em - www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf - acesso em 17/04/2003

dada entidade é tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível.

No entanto, consciente da impossibilidade de uma dissertação de mestrado abarcar todas as questões que despontavam na experiência empírica das escolas rurais do município, fez-se aqui um recorte e focou-se a figura do professor, sua profissionalização, formação, os saberes e as concepções que orientam suas práticas. Assim algumas questões direcionaram a investigação:

Qual (ais) o(s) perfil (is) e a(s) trajetória(s) profissional (ais) das professoras que atuam nas escolas rurais do município?

Quais as especificidades vivenciadas por essas professoras no exercício da profissão docente?

Quais saberes e concepções têm fundamentado a ação dessas docentes?

Quais os limites e possibilidades desse exercício?

Para essas questões foi necessário um investimento teórico na área da sociologia das profissões, buscando compreender conceitos fundamentais para melhor compreensão dos diferentes grupos profissionais e especificamente da profissão docente, que se pode ver no capítulo seguinte.

2. DEBATES CONCEITUAIS

Neste capítulo são discutidos alguns conceitos que fundamentaram o olhar da pesquisa de campo, a partir da sociologia rural, sociologia das profissões e epistemologia da educação.

Situando o debate sobre o rural

O debate em torno da conceituação do espaço rural, longe de ser uma tarefa simples exigiu revisão acurada, pois, as idéias necessárias para melhor definir o que seja o rural, não se apresentam como consenso. Para Williams, "o campo e a cidade são realidades históricas em transformação tanto em si próprias quanto em suas inter-relações."⁹

BLUME (2004) argumenta que uma simples pergunta "O que é o rural?" implica em respostas não tão simples quando investigadas, seja a luz do senso comum ou mesmo no seio da academia.

Para este autor, o rural assume, ao longo do processo histórico brasileiro e pelo senso comum, características advindas de uma ideologia que lhe era contraditória, a ideologia urbana observáveis nas buscas por se associar o rural ao tradicional, ao passado, ao atraso cultural, social e econômico, sendo estes incorporados no cotidiano ou mesmo representadas e repassadas pelos meios de comunicação. Esse "repasso" dos meios de comunicação de representações "formatadas" do rural é destacado por Xavier (2007)¹⁰ no trabalho intitulado: O rural na Veja: linguagem, imagem e poder, onde podem-se observar o papel e o forte poder da mídia na construção de feições e imagens do espaço rural.

⁹ Williams, Raymond. O campo e a cidade na história e na literatura. São Paulo, Companhia das Letras, 1989 p. 387

¹⁰ Kmillia Moreira Xavier. O rural na Veja: linguagem, imagem e poder. 2007. Dissertação (Mestrado em Economia Rural) - Universidade Federal de Viçosa.

Em termos acadêmicos o rural representa um objeto empírico de análise, composto por terminologias, noções e conceitos. Nas instituições científicas este debate insere-se num contexto de discussão empírico-normativa, já nas instituições governamentais o rural é definido como espaço físico, fonte de enumeradores demográficos que servem de base para ações político-administrativas dos governos.

O desafio de entender o rural e suas especificidades tem no início século XX seu marco inicial, quando o rural foi apreendido como realidade específica e em oposição ao urbano. Tal perspectiva tem nos estudos de Ferdinand Tönnies sobre as diferenças entre comunidade e sociedade seu alicerce (BLUME, op. cit). Esse dualismo antagônico entre rural e urbano tem sido denominado como corrente dicotômica. Nesta concepção campo e cidade são universos distintos e independentes. A ênfase recai sobre as diferenças que se estabelecem entre esses espaços sendo o campo sempre pensado em oposição às cidades. Assim, a fixação de limites rígidos entre os dois pólos rural e urbano constitui-se foco dos questionamentos sobre essa corrente.

A corrente dicotômica passa a ser questionada pela corrente teórica do *continuum* rural-urbano representada inicialmente por Sorokin e Zimmerman (1920 – 1930) e posteriormente retomada por Redfield (1947). Nessa perspectiva observou-se que os intensos debates não obtiveram consensos em termos de classificações que distinguissem o rural, uma vez que encontravam dificuldades para sistematizá-las.

Segundo Wanderley (2001) o *continuum* rural-urbano assume significados diferentes entre diversos autores. Podendo assumir um caráter urbano-centrado, que tende a privilegiar o pólo urbano do *continuum* como fonte de progressos e valores reduzindo o pólo extremo do *continuum*, o rural, a um estágio de atraso a ser progressivamente superado sob a influencia avassaladora do urbano. Segundo a autora:

Levada às últimas conseqüências, esta vertente das teorias da urbanização do campo e do *continuum* rural-urbano apontam para um processo de homogeneização espacial e social, que se

traduziria por uma crescente perda de nitidez das fronteiras entre os dois espaços sociais e, sobretudo, o fim da própria realidade rural, espacial e socialmente distinta da realidade urbana. (Idem, p. 32-33)

Por outro lado, o *continuum* rural-urbano pode ser concebido também como espaços que mantêm relações muito próximas, espaços interconectados onde suas diferenças e continuidades “não destroem as particularidades dos dois pólos e, por conseguinte, não representam o fim do rural; o *continuum* se desenha entre um pólo urbano e um pólo rural, distintos entre si e em intenso processo de mudança em suas relações”. (Idem, p. 33)

Reis (2006) salienta que existem várias regiões do mundo onde a idéia de *continuum* não traduziria de forma satisfatória a realidade, segundo o autor em vastas áreas de países em desenvolvimento e em países mais atrasados, a conceituação dicotômica poderia ser mais eficiente para essas regiões. Para ele, é impossível chegarmos à definição universal do que seja o rural ou o urbano “já que as diferentes realidades sócio-espaciais encontradas no globo clamam por adequações apropriadas e específicas” (Idem, p.06).

No contexto dos embates teóricos e das crescentes indefinições, houve um período de “descaso” para com o rural, quanto os teóricos voltaram-se para os estudos da agricultura. Nesse contexto, passou-se a questionar se era chegado o fim do rural ou das leituras sobre o rural (BLUME, Op.cit). O que foi superado por uma série de mudanças técnicas, econômicas, culturais, sociais e ambientais que passaram a reconfigurar os estudos na investigação de dinâmicas diferenciadas postas nas relações rural-urbano.

No Brasil, os estudos e debates da temática do rural são retomados a partir da década de 1980 sendo observada diferentes correntes.

Inicialmente, representada pelo que foi denominado de “o novo rural brasileiro”, no qual José Graziano da Silva, e vários outros autores ligados ao denominado “Projeto Rurbano” partindo da perspectiva do *continuum*

enfocaram a progressiva e inevitável urbanização do campo através da crescente ocupação das áreas rurais por atividades e ocupações não-agrícolas, tipicamente características dos setores de serviços e atividades industriais. A preocupação central desta vertente gira em torno das novas características do mercado de trabalho no meio rural, de geração de renda e seus efeitos sobre as economias locais. Essas reflexões sobre as transformações no mercado de trabalho rural e a distinção destes em atividades agrícolas e não agrícolas ganha projeção, sobretudo na segunda metade da década de 1990.

A partir da revelação de que o meio rural brasileiro caracterizava-se por uma dupla dinâmica do mercado de trabalho, apontando, de um lado, para a queda da população economicamente ativa ocupada na agricultura e, de outro, indicando um crescimento generalizado das pessoas e famílias ocupadas em atividades não-agrícolas, estabeleceram-se dois importantes corolários: primeiro que havia a necessidade de diferenciar a agricultura *per se*, enquanto uma atividade econômico-produtiva, da dinâmica do espaço rural *tout court*, entendido como ambiente que, além de prover formas de ocupação da força de trabalho, também se constitui em um lugar de moradia, lazer etc.” (SCHNEIDER & BLUME, 2005, p. 110).

Por outro lado, a discussão sobre a Ruralidade, tem mobilizado estudiosos, pesquisadores e instituições e pode ser dividido em duas perspectivas distintas, mas não antagônicas entre si. Schneider & Blume (2005) apontam para uma síntese, em que uma das perspectivas centra-se nos aspectos demográficos e econômicos, analisando a dinâmica social das populações rurais em separado dos aspectos econômicos e produtivos. A outra perspectiva centra-se nos aspectos sociológicos e etnográficos relacionados às identidades sociais, cultura, sociabilidade e modo de vida.

A abordagem de cunho demográfico e econômico, também denominada “territorial” foi proposta por José Eli da Veiga. Nesta, partindo de uma crítica de que “nem tudo é urbano”, Veiga (2004) aponta para uma incoerência entre a conceituação de áreas rurais e urbanas, haja vista a heterogeneidade pertinente à demografia de pequenos municípios onde as atividades econômicas são predominantemente agrícolas em detrimento da

denominação urbana dos distritos sede. Nesta perspectiva, o mesmo autor aponta para o fato de que “as possibilidades de dinamismo econômico dessas áreas não estão necessariamente correlacionadas às tendências demográficas, uma vez que as mesmas promissoras vantagens competitivas das áreas rurais são ‘amenidades’ que dependem de heranças naturais e culturais, podendo ser até melhor aproveitadas por movimentos apenas temporários”.

A perspectiva territorial, como trabalhada por Veiga, tem sido apontada por Schineider & Blume (2005) como uma abordagem que reorienta o que se entende por rural e quais os critérios podem ser utilizados para sua definição. Veiga propõe que se utilize da densidade demográfica e de níveis populacionais para que se estabeleça uma separação entre o rural e o urbano. Assim, os atributos ambientais ganhariam posição de destaque entre os critérios classificatórios, em especial aqueles capazes de medir a intensidade de uso em função da intervenção humana. Esta perspectiva tem impacto direto sobre a apropriação normativa das definições de rural, especialmente a adotada pelo IBGE até hoje¹¹, que define como rural toda área que estiver fora dos domínios do perímetro urbano e, como urbana, toda sede de município ou distrito, independentemente de outras características.

A outra abordagem teórica da Ruralidade, representadas por autores como Maria José Carneiro e Maria de Nazareth Wanderley, constituem-se na corrente de viés sociológico e etnográfico. Essa aponta para a emergência de questões pertinentes à pluriatividade, sociabilidade e identidade revelando dimensões analíticas e realidades não contempladas pela abordagem de dominação do espaço rural pelas formas de vida e relações sociais modernas constituídas no meio urbano. Deste modo, Wanderley (2000) aponta para a perspectiva de Mendras ao tratar de opções de residência no meio rural como uma escolha/busca por “um modo de vida”

¹¹ Decreto-Lei Oficial N. 311, elaborado em 1938.

na medida em que categorias sociais urbanas como classe média, operários, assalariados e mesmo aposentados optam por viver no campo.

No bojo da discussão acerca da Ruralidade brasileira as correntes teóricas aqui apresentadas têm ocupado seu espaço, inclusive na esfera governamental, haja vista as apropriações destas perspectivas no âmbito das políticas públicas. Reconhecem-se nestas diferentes perspectivas sociológicas convergências e divergências no que tange a aspectos teóricos e conceituais relevantes para o entendimento e superação das incoerências. Schineider & Blume (2005) ressaltam as divergências, entretanto chamam atenção para os consensos e perspectivas da discussão de ruralidade diante da modernidade.

Atualmente, os estudiosos já não divergem quanto à existência de uma interação ativa e recíproca do rural com o urbano e vice-versa. Embora não exista acordo em relação ao modo de classificar e definir o conteúdo e a extensão da ruralidade, [...], há consenso de que os processos sociais, as dinâmicas econômicas (produtivas e tecnológicas etc.) e os traços culturais que ocorrem no espaço rural são fluidos, permeáveis e transpassados; enfim, integrados de algum modo à sociedade contemporânea. Portanto, aquela idéia de associar o rural ao atrasado, ao isolamento e à tradição, e o urbano ao progresso, à integração e à modernidade perdeu seu sentido. (SCHINEIDER & BLUME, 2005, p. 110)

A Profissão como Objeto de Análise

De acordo com Barbosa (1993), as profissões assumem, no mundo social, um caráter específico quanto a sua estruturação, sendo responsáveis pela implementação de princípios específicos quanto à sua organização e divisão social contemporâneo, que vão além da definição dos problemas que eles são capazes de resolver. A autora afirma, ainda, serem dois os eixos centrais de análise do que genericamente denominamos de sociologia das profissões: a delimitação e posicionamento dos grupos profissionais e a coesão ou unicidade interna das profissões.

Buscando compreender sociologicamente a existência das profissões, torna-se importante superar o que Coelho (1999) denomina por entendimento simplista da relação entre ciência-profissão, que limita a

compreensão da existência da profissão à idéia de que elas são consequência natural do desenvolvimento científico, tecnológico ou escolar.

A concepção de que as profissões concentram seu poder no poder da ciência ou no ramo acadêmico de sua existência confunde mais que explica, diante de uma análise mais profunda sobre o processo de profissionalização. Voltando-se apenas para a “comunidade científica”, como um espaço de profissionalização por excelência, a prática científica passa a ser o único elemento definidor do grupo profissional. Essa espécie de “determinismo científico”, esse tipo de olhar cientificista, é ahistórico quanto à análise da relação ciência – profissão. (COELHO, 1999, p.10)

Assim, tanto Barbosa (1993) quanto Dubar (1997) e Coelho (1999) oferecem em seus trabalhos uma discussão das diferentes concepções quanto à temática das profissões e do profissionalismo a partir de diversos autores, possibilitando uma maior percepção da complexidade e das disputas conceituais aí colocadas.

Max Weber considerava que uma profissão legitima-se a partir de especialização e competências específicas, o que confere grande importância às instituições formadoras na legitimação e socialização dos saberes profissionais.

Para Durkheim, a importância dos grupos profissionais estava relacionada às suas qualificações morais, “pelas possibilidades que encerram de assegurar a unidade social, pelas funções integrativas que possam desempenhar” (BARBOSA, op. cit., p.4). A idéia de pertencimento e de deveres, postas no interior de cada grupo profissional, acabavam por regular a moralidade social. A definição durkheimiana de grupos profissionais, de acordo com Cabral e Borges (2006), inclui todas as atividades econômicas e todos os tipos de trabalhadores.

Considerado por Barbosa (1993) a primeira abordagem da vida profissional, o funcionalismo foi a orientação dominante na França, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, entre 1930 a 1950, sendo que um dos seus principais expoentes foi Parsons. Em Parsons, o conhecimento adquire centralidade na profissionalização, uma vez que, a identidade profissional baseava-se em competências técnicas adquiridas em instituições científicas

e eram definidas por sua função em determinados campos. Segundo Parsons, a partir da oposição entre “racionalidade” privada e “interesse público” os profissionais tenderiam a dois tipos de orientação para ação: “um ideal de serviço que os distancia dos negociantes orientados para o mercado, e um padrão associativo diferente daquele existente nas organizações burocráticas e daquele mais orientado para o mercado” (BARBOSA, 1999, p.35). O modelo de análise das profissões por “tipo ideal” tomado por Parsons constituiu-se pelo estudo da medicina.

Várias críticas recaem sobre Parsons, dentre elas o fato do “tipo ideal” descartar outros tipos de profissões que não tinham formação superior; e o risco da focalização nos componentes cognitivos e nas instituições formadoras. Sua supervalorização da dimensão acadêmica além de induzir a idéia de diferenciação profissional apenas pela sofisticação e complexidade científica e tecnológica (COELHO, 1999).

Já Larson (1977)¹² e Freidson (1986)¹³ fundamentam seus trabalhos, sobre a organização dos grupos profissionais, em torno do controle sobre determinada área de saber. Esse enfoque tem, segundo Barbosa (1993), servido de base para boa parte dos trabalhos da Sociologia das Profissões no Brasil.

Segundo Carvalho (2003) a partir dos trabalhos de Larson, inicia-se um esforço teórico para fugir aos modelos funcionalistas ou estruturalistas, que se preocupa menos com a elaboração de conceitos genéricos de profissão e mais com a abordagem de questões referentes aos processos de profissionalização em realidades históricas no mundo do trabalho.

Nesse sentido, Larson busca descrever os processos históricos de fortalecimento dos grupos profissionais, que acabam por instaurar novas formas de desigualdades sociais, por meio do monopólio de segmentos específicos do mercado e de busca por se fazer reconhecer com o auxílio do

12 LARSON, M. The rise of Professionalism: a sociological analysis. University of California Press, 1977.

13 FREIDSON, E., 1986. Professional Power: A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge. Chicago: Chicago University Press.

Estado. Segundo Coelho (op. Cit.,) as profissões são fundamentadas por Larson em três dimensões, a saber:

na dimensão cognitiva (conjunto de conhecimentos e técnicas apreendidos no treinamento e aplicados pelo profissional), na dimensão normativa (o tipo de orientação de seu serviço, sua ética distintiva que justifica o privilégio de auto-regulação), e na dimensão avaliativa (quando se compara a autonomia e o prestígio das profissões com outras ocupações) (p.17)

Ao descrever o desenvolvimento dos campos profissionais como processos históricos e sociais, Larson entende que as bases cognitivas não são determinantes, mas tornam-se estratégicos para a conquista do monopólio profissional e pelo poder de regulação deste. Nesse sentido, Barbosa (Op. Cit.,) acrescenta que:

“O monopólio ou a exclusividade cognitiva sobre determinada área foi negociado, primeiro pelas associações profissionais e, mais tarde, pelas instituições de ensino, através de instrumentos como licenciamento, o exame de qualificação, o diploma e, finalmente, o treinamento determinado por um currículo formal unificado.” (p.11)

Também Freidson, considerado por Cabral e Borges (2006) como o principal responsável pela recuperação do estatuto das profissões e do profissionalismo, destaca o papel legitimador do conhecimento formal, pois possibilita a transformação do conhecimento em poder, o que seria função legítima das instituições educativas. Este saber institucionalizado é apontado por Barbosa (op. cit.,) como eixo que orienta as explicações para a posição dos grupos profissionais na estrutura social.

Buscando compreender a demarcação de campos de atuação dos grupos profissionais, cabe-nos destacar a contribuição de Abbott (1988)¹⁴ ao relacionar a existência de uma profissão ao domínio de um campo de trabalho, o que denominou “jurisdição”. Barbosa (op. cit.,) esclarece bem este conceito:

14 ABBOTT, A. The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor. The University of Chicago Press, 1988.

Jurisdição é o laço que liga um grupo profissional ao seu campo da divisão técnica do trabalho, sendo um conceito que estabelece vínculos mais sociais que propriamente técnicos entre os grupos profissionais e as tarefas por eles desempenhadas (cf. Abbott, 1988). Sob essa ótica, um grupo que realizasse determinado tipo de trabalho só poderia ser considerado uma profissão se estabelecesse jurisdição reconhecida, legitimada, sobre a sua área específica de atuação. Jurisdição, nesse caso, implicaria em controle autônomo sobre esta área. (p.131)

Discutindo as concepções de Abbott (1988), Carvalho (2003) afirma que para aquele, as disputas por direitos exclusivos de atuação numa jurisdição acontecem em diferentes espaços denominados “arenas”. Três destas arenas são destacadas pela autora onde as profissões tendem a reclamar o domínio sobre a jurisdição:

(i) a arena do sistema legal que, em geral, confere controle formal sobre o trabalho profissional; (ii) a arena da opinião pública, onde as profissões constroem imagens que influenciam e pressionam o sistema legal a seu favor; (iii) e a arena do espaço do trabalho, onde o controle do campo de fato se realiza, e onde podem ocorrer distorções sobre os limites oficiais da jurisdição, impostos legal e publicamente. (CARVALHO Idem, Op. Cit, p.22).

Um dos aspectos importantes a serem destacados diz respeito às relações entre o instituído (aquilo que é definido através de normas e/ou leis) e o que se dá na prática social assumido a partir de diferentes aspectos como, por exemplo, aspectos culturais e sociais do instituinte (pessoas envolvidas na vida de determinada instituição, ou grupo social) que tendem a expressar seus interesses, construindo e reconstruindo espaços de ações.

Formação e Saberes: por uma epistemologia das Práticas Docentes

Percebeu-se a necessidade de discutir o campo de formação e atuação profissional sem reduzir seu foco ao que Habermas (1988) denomina “mundo sistêmico”, ou seja, o mundo próprio da ação estratégico-instrumental visando à reprodução material da sociedade.

De acordo com o dicionário Novo Aurélio Século XXI¹⁵, a palavra formação corresponde, dentre outros significados, a: “constituição, caráter”; “maneira por que se constitui uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional”.

Ao questionar o significado do termo formação, Chauí (2003, s/p) afirma que antes de tudo, a própria palavra indica uma relação com o tempo. Assim, fazer formação é:

introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente); é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte (...) Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

Essas concepções em relação ao significado da formação apontam para a necessidade de compreensão de sua abrangência e complexidade, não limitando os processos formativos a processos puramente formais e institucionais dados em períodos determinados.

É com esta preocupação que nos propomos a compreender os processos de formação docente. Quais aspectos formativos perpassam as práticas, as concepções e os saberes das professoras nas escolas rurais do município de Viçosa. Nesse propósito, acreditava-se que além da formação profissional recebida em instituições de formação de professores, outros aspectos formativos seriam relevantes, como as experiências culturais, a origem social, as experiências e expectativas sócio-profissionais têm papel fundamental na construção dos saberes, das práticas e das concepções do mundo rural, da escola rural e da função social desta.

Assim, para realização dessa pesquisa faz-se necessário um exercício hermenêutico de busca de tradução dos sentidos e interpretação

15 FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, "Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa", 2ª edição, revista e ampliada, Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1986;

da racionalidade implícita nas falas e nas ações das docentes no universo das escolas rurais, como classifica a prefeitura do município.

De acordo com LÜDKE e BOING (2004), quando se questiona a formação inicial para o magistério, depara-se com uma variedade de instituições formadoras, inclusive de níveis de ensino diferentes, dentre eles os oferecidos pelas universidades, nos cursos de pedagogia e licenciatura, o curso normal superior nos institutos superiores de educação, e mesmo, ainda hoje, o antigo curso normal de nível médio, que segundo os autores representa uma das dificuldades para entender o magistério como profissão.

Esses autores afirmam que os professores, como grupo profissional, detêm uma história específica. Segundo Nóvoa (1991), pode-se perceber que inicialmente o papel do professor está ligado ao sacerdócio e à vocação:

Inicialmente a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo do XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (Op. cit., p.12-13).

O autor aponta ainda que a intervenção do Estado provocou a homogeneização, unificação e hierarquização em escala nacional de todos os grupos com atuação docente, e que o corpo profissional foi dado pelo enquadramento estatal e não por uma concepção corporativa do ofício.

De acordo com Lüdke e Boing (2004) e Costa (1995) pode-se entender que a profissionalização do trabalho docente tem como fator determinante a estatização do ensino por possibilitar uma ruptura da figura e da atuação docente como uma vocação ou sacerdócio, configurando-se como um corpo do Estado. Outro fator importante na consolidação da profissão docente é que o Estado passa a exigir uma licença para ensinar. Segundo Costa (1995), essa licença era concedida após exame ou concurso

“ao qual podem submeter-se todos os que apresentam alguns requisitos como conhecimentos literários, idade, bom comportamento moral etc.” (p.75).

Para essa autora, a licença cedida pelo Estado é decisiva no processo de profissionalização dos docentes, pois representa a legitimação e o reconhecimento do papel social dos professores ao definir um conjunto de competências técnicas básicas ligadas ao exercício profissional.

Buscando aprofundar nosso entendimento sobre os diversos enfoques referentes à formação e à profissão docente, situando-os historicamente, têm-se como suporte os trabalhos dos seguintes autores, alguns inclusive já referenciados: Lüdke e Boing (2004), Oliveira (2004), Weber (2003), Freitas (2002), Tardif (2000, 2002), André et. al (1999), Costa (1995) e Nóvoa (1991 1992);

Importante destacar a pesquisa de André et al. (1999) que buscou mapear o estado da arte da formação de professores no Brasil¹⁶, entre outras conclusões, aponta evidencia o “silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e **rural**, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco” (grifo nosso). E ainda que as fontes analisadas apresentaram, por um lado, um excesso de discursos sobre a temática docente, por outro, uma verdadeira escassez de dados empíricos que fundamentem políticas e programas educacionais. Este trabalho ressaltou, assim, a importância dos dados a serem observados no desenvolvimento desta proposta de investigação.

A discussão em relação aos saberes docentes é tema de trabalhos elaborados por diversos autores como: Tardif (1991, 2000, 2002a, 2002b), Nunes (2001), Borges (2002), Therrien e Loiola (2001), Monteiro (2001), entre outros que, embora não fujam da temática dos saberes, acabam por ela perpassando, alguns dos quais já foram citados ao longo deste trabalho.

16 “Com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, de 1990 a 1996, dos artigos publicados em 10 periódicos da área, no período 90-97, e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Anped, no período de 92 a 98.”

De acordo com Tardif (2002) a questão dos saberes dos professores emerge a partir de 1980 com inúmeras pesquisas no mundo anglo-saxão e recentemente na Europa, constituindo-se de teorias, métodos e concepções diversas a respeito do saber dos professores. O autor aponta ainda para a necessidade de situar a questão do saber docente “no contexto mais amplo do estudo da profissão docente, de sua história recente e de sua situação dentro da escola e da sociedade.” (p.10). Assim, a análise não se limitaria aos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação de professores.

Percebe-se que a discussão em torno da construção de saberes e concepções do trabalho docente perpassam o próprio processo identitário dos professores, como confirma (NÓVOA, op. cit., p. 15) “o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”. O autor aponta ainda, o que define como os “três A” que segundo ele sustentam o processo identitário dos professores que são: Adesão, Ação e Autoconsciência:

— A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores (...).

—A de Acção, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal (...).

—A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação (p.16).

Assim, a construção de saberes perpassa não só a história profissional como a própria história pessoal, e que, para uma melhor compreensão dos saberes e concepções que fundamentam as práticas docentes, torna-se necessário um exercício hermenêutico dessas práticas na busca por traduzir e compreender não só os fatos e ações explicitadas, como também o implícito, também reforçado por Tardif (op. cit.) ao afirmar que:

no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha 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. (p.11)

Este autor aponta ainda para a necessidade de se observar o que denomina de dois grandes perigos ao analisar e discutir a temática. O “mentalismo” consistiria em reduzir os saberes exclusiva ou principalmente a processos mentais, ou seja, a atividades cognitivas dos indivíduos. Já o “sociologismo” tende a eliminar totalmente as contribuições concretas dos atores na produção dos saberes, tratando-os como produção social em si, independente dos contextos de trabalho de seus atores.

Borges (2002) identifica a multidimensionalidade dos saberes docentes, bem como a pluralidade das fontes das quais estes se originam, além de ressaltar a importância dos saberes da experiência na constituição dos saberes dos professores.

Nossa experiência empírica nos tem demonstrado, e Silva (2003 e 2005) nos auxilia na compreensão teórica, que através das experiências pessoais e profissionais são produzidos e incorporados *habitus*¹⁷. Esses são definidos por Silva (op.cit.) como *habitus professoral*.

a natureza do ensino na sala de aula é constituída por uma estrutura estável, porém estruturante, isto é, uma estrutura estável mas não estática, que denominamos *habitus professoral*. (op. cit., p. 153)

De forma geral, o que as discussões em relação aos fundamentos das práticas docentes apontam que existe a necessidade de não reduzir sua epistemologia às experiências e conhecimentos adquiridos nos cursos de formação e mesmo das experiências da atuação docente. Inúmeros trabalhos têm se voltado inclusive para a história de vida dos professores buscando compreender em suas trajetórias de vida traços que fundamentem o agir e o pensar destes. Contudo, por se tratar aqui de uma dissertação de

17 [...] é o sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingilo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (Bourdieu, Apud SILVA 2005, p. 156)

mestrado, cujos tempos e condições concretas são limitados, não seria prudente optarmos pelo caminho das histórias de vida.

3. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O Município de Viçosa: “Cidade educadora” e de agricultores familiares

Com o intuito de facilitar a leitura e possibilitar maior compreensão deste trabalho, são apresentadas algumas informações acerca do município de Viçosa. Essas informações situam e problematizam o município econômica, sócio-culturalmente, o que melhor permite perceber relações intrínsecas desses aspectos com a educação municipal e, em específico, com o meio rural, com a formação, carreira e práticas sócio/pedagógicas de seus professores.

O município de Viçosa encontra-se situado na mesorregião¹⁸ da Zona da Mata Mineira. Esta se compõe, de acordo com dados do IBGE, de 142 municípios agrupados em sete microrregiões. Como informa Barlleto (2006) na região encontram-se alguns centros industriais, culturais e de serviços importantes (como Juiz de Fora, com 513.348 habitantes). As outras cidades-pólo da região são centros administrativos, bancários, de serviços de saúde, educação secundária e superior (especialmente Viçosa, com a UFV), comércio e indústria (Ubá, Muriaé e Visconde de Rio Branco).

De acordo com Paniago (1990) seria consensual entre vários autores situar os primórdios da colonização de Viçosa no princípio do século XIX. A partir de 1800 surge a maioria das famílias pioneiras advindas das zonas auríferas de Ouro Preto, Mariana e Piranga. Segundo a autora, esses primeiros colonizadores fixaram-se nas margens do rio Turvo e abriram as primeiras sesmarias, formando propriedades rurais onde instalou-se um pequeno núcleo populacional, origem da atual cidade de Viçosa.

18 Mesorregião é uma subdivisão dos estados brasileiros que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais. Foi criada pelo IBGE e é utilizada para fins estatísticos e não constitui, portanto, uma entidade política ou administrativa.

Ao longo da história do município, algumas mudanças administrativas aconteceram, entre elas a criação o Distrito de Santa Rita do Turvo, por meio de Decreto Imperial em 1832; a conquista da autonomia do povoado elevação à categoria de Vila, em 1871, e posteriormente sua elevação à categoria de cidade, em 1876, quando recebeu o nome de Viçosa de Santa Rita do Turvo. E em 1891 o município passa a ser nomeado Viçosa. (Cruz, *et al*, 2004),

Desde sua origem, o povoado teve as atividades agropecuárias como principal eixo econômico. Em princípio, concentrou-se em produtos para o autoconsumo da população local e víveres para venda nas áreas de mineração mais próximas como Piranga, Ouro Preto e Mariana.

Com o declínio da mineração, a expansão da cultura cafeeira e do sistema ferroviário para proporcionar um melhor escoamento da produção dão novos impulsos à economia em nível Estadual, regional e local, propiciando crescimento econômico e fortalecimento político. Nesse sentido, Resende (1982) afirma que “a cafeicultura, foi, no entanto, decisiva na aceleração de mudanças que vinham de há muito operando em território mineiro (p.24).

Entretanto, foi, sobretudo, a partir da instalação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), hoje, UFV, que a dinâmica física, social, cultural, política e econômica do município passa por grandes transformações. O desenvolvimento da cidade passa a atrelar-se ao próprio processo de expansão da Universidade, inicialmente de forma lenta, mas a partir da década de 1970, de forma mais acelerada (Cruz, 2004).

A proposta de criação da ESAV, por meio da Lei n.º 761, de 1920, teve início com articulações no governo de Arthur Silva Bernardes no Estado de Minas Gerais (1918-1922) e concretiza-se em sua gestão como Presidente da República Federativa do Brasil (1922-1926). O início das atividades didáticas ocorreu em 1927 e marcou as bases do que hoje é a Universidade Federal de Viçosa: uma escola para o ensino de uma “agricultura científica, técnica”, como se dizia na época.

A influência da Universidade na dinâmica do município é incontestável. Viçosa é a quinta maior cidade da Zona da Mata em número de habitantes, com uma população residente de 70.404 habitantes, à qual somam-se aproximadamente 12 mil pessoas da população flutuante, constituída de estudantes universitários de graduação e pós-graduação, técnicos em treinamento na UFV, participantes de congressos e eventos técnico-científicos e culturais e outros. Somados, proporcionam uma população superior aos 85.000 habitantes, distribuída em 39 bairros e nas comunidades rurais.

Não se pode deixar de apontar que, se por um lado, a expansão da Universidade que implicou em crescimento do próprio município impulsionou a economia local, em especial os setores de serviços, comércio e a indústria da construção civil, por outro, também contribui para o agravamento de problemas ambientais e sociais, expressos no crescimento desordenado, no desrespeito a questões ambientais, na concentração de renda, na segregação sócio-espacial, entre outros. Cruz (2004) afirma que apesar da renda *per capita* média dos domicílios na cidade ter crescido e a porcentagem de pessoas mais pobres ter diminuído ainda assim a desigualdade aumentou.

Casteluber (2006), discutindo a degradação ambiental no município afirma que:

A cidade de Viçosa apresenta em seu espaço uma série de problemas de degradação ambiental urbano, entre eles, podemos destacar: a ocupação desordenada das encostas e topos de morros; o comprometimento da qualidade e da quantidade de água da bacia hidrográfica do ribeirão São Bartolomeu, importante manancial do município que atravessa a região central do município; a retirada da mata ciliar; os riscos de enchentes em áreas urbanizadas que se localizam nos reservatórios naturais desse manancial hídrico, a deposição do lixo e esgotos, e outros tipos de poluições como a sonora, atmosférica e visual. (CASTELUBER, 2006, p.24)

No que se refere aos aspectos econômicos, Viçosa é fortemente marcada pelo setor de serviços¹⁹, conforme apresentado na Tabela 2,

19 Fontes: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Fundação João Pinheiro (FJP), Centro de Estatística e Informações (CEI)

atribuídos, em grande parte à presença de atividades educacionais desenvolvidas em diferentes instituições, para atender as crescentes demandas da chamada população flutuante, estimada, como já apontado, em torno dos doze mil, representada em grande parte pelos estudantes. Estes, são principalmente da Universidade Federal de Viçosa (UFV), instituição que confere maior peso na dinâmica municipal e regional, da década de 1920²⁰ até os dias atuais.

Uma visão comum entre os chamados “nativos” e estudiosos desse município é a denuncia que o entorno da cidade, ou seja, sua área rural, não apresenta uma riqueza esperada, nem em termos de produção, nem em termos de consumo e uso das tecnologias geradas ou conhecidas dentro da própria universidade. O rural de Viçosa seria o espaço social “menos desenvolvido” e de importância econômica irrisória. Essas idéias têm fundamentos empíricos, pois os dados abaixo (Tabela 2) orientam muitas dessas análises.

Tabela 2 - Produto Interno Bruto do Município de Viçosa segundo setor produtivo.

Produto Interno Bruto (R\$ 1.000,00)		
Setor	Total	%
Agropecuário	7.876	3,36
Industrial	66.219	28,27
Serviços	160.177	68,37
Total	234.272	100

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano FJP/PEA/PNUD – Ano 2000 *apud* câmara Municipal de Viçosa – MG, 2007. Org. Leandro Dias Cardoso Carvalho, 2007.

Por essa tabela, fica evidente a distância entre o desempenho dos setores agropecuário e de serviços. Essa referência ajuda a produzir a

20 A Universidade Federal de Viçosa originou-se da Escola Superior de Agricultura e Veterinária - ESAV, criada pelo Decreto 6.053, de 30 de março de 1922, do então Presidente do Estado de Minas Gerais, Arthur da Silva Bernardes. A ESAV foi inaugurada em 28 de agosto de 1926, por seu idealizador Arthur Bernardes, que na época ocupava o cargo máximo de Presidente da República. In.Síntese histórica da Universidade Federal de Viçosa – UFV em www.ufv.br acesso em 09/07/2008

ausência do campo, do rural, de Viçosa e de seus sujeitos, na dinâmica das decisões políticas de importância no desenvolvimento municipal. Infelizmente, mesmo o município de Viçosa possuindo uma renomada Universidade com forte tradição agrária, ainda assim, o campo tem sido considerado pouco relevante na definição de políticas públicas de desenvolvimento local.

Contudo, outro retrato necessita ser delineado para interpretar o significado do campo no município. Para tanto faz-se urgente utilizar outros conceitos, como os de agricultura familiar e agricultura patronal, conforme orientaram Guanzioli *et al* (2000). Esses apresentaram uma proposta de análise dos dados do censo agropecuário realizado em 1996, resultado de um Projeto de Cooperação Técnica (INCRA/FAO). Em 2007 foi realizado novo Censo Agropecuário, mas até a data de apresentação desta dissertação eles não se encontravam à disposição de forma organizada. Por isso optou-se, neste trabalho, utilizar das informações referentes à realidade de 1995, pois o que interessava era a operacionalização dos conceitos de agricultura familiar e patronal como forma preliminar, mas rica, de compreensão das diferenças existentes entre tipos sócio-econômicos do campo.

Nessa análise, não se leva em conta apenas o volume da produção ou a extensão territorial das unidades produtivas, ou seja, o tamanho das propriedades (se grandes, médias ou pequenas). Para melhor compreender e diferenciar sócio-economicamente as unidades produtivas, as relações de trabalho e de produção são fundamentais para configuração desse novo retrato da realidade agrária brasileira.

Conceitualmente, as unidades de produção da agricultura familiar têm por base o uso da mão-de-obra da família, nas quais a direção dos trabalhos do estabelecimento é exercida pelo produtor em um determinado limite de área até no máximo quinze módulos fiscais - em sua média ponderada estadual. Assim, para uma unidade de produção ser classificada como de agricultura familiar, o trabalho contratado não pode exceder ao trabalho da

família empregado ao longo do ano. Já a agricultura patronal, por sua vez, é uma forma de unidade produtiva que tem no trabalho contratado (meeiros, diaristas, assalariados, biscateiros, etc...) a base de seu processo produtivo.

Assim, conforme tabela abaixo, em Viçosa, a agricultura familiar representa 78,9% dos estabelecimentos agropecuários, sendo responsável por 40% do valor bruto da produção agropecuária. Já a categoria patronal representa apenas 20,5% dos estabelecimentos agropecuários, mas alcança o índice de 51,4% do valor bruto da produção.

Tabela 3 – Estrutura fundiária e produtiva do Município de Viçosa.

Categorias	Estabelecimentos		Área Total		Valor Bruto da Produção	
	Número	%	Hectares	%	1000 Reais	%
TOTAL	454	100,0	11.210	100,0	5.322	100,0
Total Familiar	358	78,9	7.179	64,0	2.131	40,0
maiores rendas	55	12,1	1.648	14,7	1.299	24,4
renda média	101	22,2	2.632	23,5	457	8,6
renda baixa	76	16,7	1.237	11,0	195	3,7
quase sem renda	126	27,8	1.660	14,8	180	3,4
Patronal	93	20,5	3.315	29,6	2.738	51,4
Instituições Religiosas	1	0,2	25	0,2	5	0,1
Entidades Públicas	2	0,4	691	6,2	449	8,4
Não Identificado	-	-	-	-	-	-

Fonte: *Censo Agropecuário 1995/96, IBGE.*

Elaboração: *Convênio INCRA/FAO.*

Notas: Um hífen, "-" indica valor zero. O zero "0" indica um valor muito pequeno.

Contudo, deve-se considerar que apenas a partir de 1996 é que surgiu um Programa Nacional para Agricultura Familiar (PRONAF). Em termos municipais, acredita-se que a razão para essa diferença no valor bruto da produção necessita ser apontada. Nesse sentido, pode-se destacar que, ao longo de muitos anos, a chamada política agrícola, no Brasil, direcionou os investimentos públicos, preferencialmente, para a chamada agricultura empresarial (patronal). Mesmo nessas condições, pode-se dizer

que a agricultura familiar assumiu importância relativa na produção agrícola, tanto no país como no município²¹.

Além disso, a agricultura familiar tem importância significativa no desenvolvimento local pela geração de renda e trabalho, como se pode inferir da tabela abaixo.

Tabela 4: Número de Estabelecimentos, Área e Valor Bruto da Produção Familiar por Tipo de Mão-de-Obra Utilizada.

Categorias	Estabelecimentos		Área Total		Valor Bruto da Produção	
	Número	%	Hectares	%	1000 Reais	%
Total Familiar	358	100,0	7.179	100,0	2.131	100,0
Só Mão-de-Obra Familiar	240	67,0	3.601	50,2	953	44,7
Mão-de-Obra Familiar e Temporária	9	2,5	260	3,6	146	6,9
Mão-de-Obra Fam., Temp. e Permanente	2	0,6	33	0,5	6	0,3
Mão-de-Obra Fam. e Emprego Máquinas	19	5,3	607	8,5	166	7,8
Mão-de-Obrar Fam. e demais combinaç.	88	24,6	2.675	37,3	859	40,3

Fonte: *Censo Agropecuário 1995/96, IBGE.*

Elaboração: *Convênio INCRA/FAO.*

Mesmo que esses dados sejam apenas um ensaio preliminar com o objetivo de melhor contextualizar os objetivos desta pesquisa, eles apontam para o que pode ser um novo retrato para o espaço agrário de Viçosa. Esse novo olhar exige, também, uma nova análise sobre que tipo de desenvolvimento municipal foi implementado e qual tipo é necessário ser desenhado para um futuro mais sustentável. Estes dados e outros devem ser construídos com essa perspectiva e ainda necessitam ser melhor

²¹ Para maiores detalhes sobre investimento para agricultura familiar consultar Site da Secretaria da Agricultura Familiar do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Destaca-se o crescimento no número de contratos de crédito e de volume de investimentos para agricultura familiar depois de 2003.

explorados. Contudo, os dados aqui apresentados já indicam não só a ausência de políticas públicas municipais pensadas para a agricultura familiar em suas especificidades, mas a necessidade de a Universidade e as escolas rurais serem colocadas nesse cenário como instituições importantes no sentido dessas mudanças.

A UFV, uma referência em ensino, pesquisa e extensão, possui, hoje, um total de 58 cursos de graduação, 54 cursos de pós graduação um Colégio de Aplicação de nível médio – COLUNI e o Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (CEDAF) que oferece cursos técnicos e superiores, além de dois outros campus situados nos municípios de Florestal e Rio Paranaíba.

Observando o mapa abaixo (Figura 1) percebe-se que a própria dimensão geográfica da UFV no município é bastante expressiva. Barletto (2006), considera que a presença de uma universidade numa cidade pequena ainda é um campo de investigação a ser desenvolvido, por entender que:

As transformações do espaço da pequena cidade envolvendo a presença da Universidade federal, de grande porte desde os seus primórdios, provocaram traduções que constituíram espaços e lugares ora contrastantes, ora hibridizados. (p. 254),

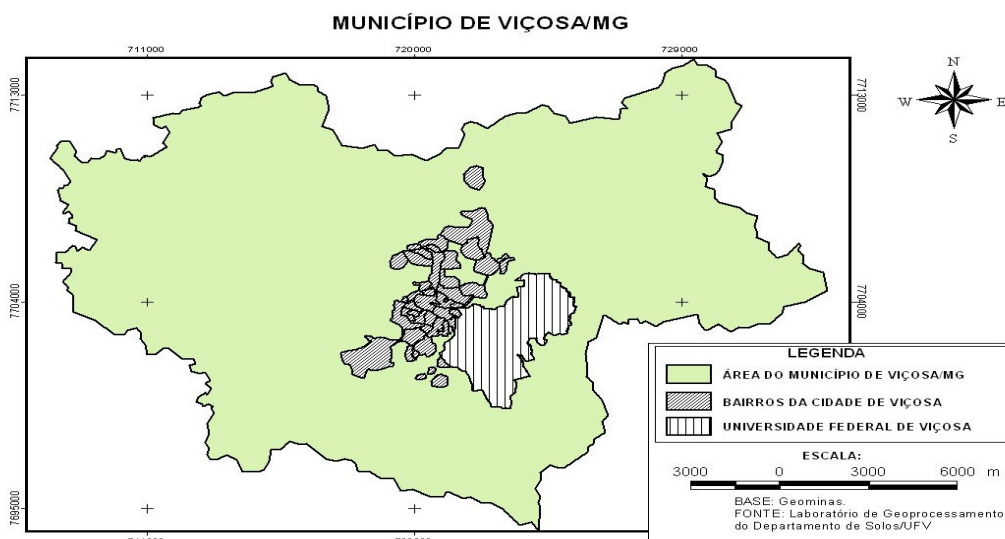


Figura 1 - Mapa do município de Viçosa com delimitação da malha Urbana e área Universidade Federal de Viçosa²².

22 Fonte: MELO (2006)

Mas para além da UFV, existem na cidade outras instituições que também oferecem ensino superior como a UNIVIÇOSA (União de Ensino Superior de Viçosa), a ESUV (Escola de Estudos Superiores de Viçosa), a FDV (Faculdade de Viçosa), a EVATA (Empresa Viçosense de Assessoria Técnico Acadêmica), e uma unidade conveniada a UNOPAR virtual (Universidade Norte do Paraná). Parece mesmo que “Viçosa” se torna uma espécie de “marca” para a Educação Superior.

Além dessas instituições, o município conta ainda com vários estabelecimentos de pré-vestibular, creches e duas escolas técnicas profissionalizantes e ainda outras instituições como observamos no quadro abaixo.

Tabela 5 - Número de estabelecimentos do município de Viçosa por dependência administrativa

Instituições	Ensino Pré-escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Municipal	13	18	0
Estadual	0	9	6
Particular	25	13	4

Fonte: Dados da pesquisa: produzidos a partir de: IBGE - <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php> - Acesso em 09 jul. 2008.

Esta condição impar entre os municípios da região tem contribuído para a propagação de uma imagem positiva do município, expressa no *slogan* “Viçosa cidade educadora” muito recorrente na atual gestão municipal.

Toda essa efervescência no campo educacional, interfere diretamente na dinâmica econômica e sócio-cultural do município, o que se pode observar, por exemplo, a partir da análise dos dados apresentados no Índice de Desenvolvimento Humano IDH²³, apresentados na Tabela 6, abaixo,

23 IDH pretende ser uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano. Não abrange todos os aspectos de desenvolvimento e não é uma representação da "felicidade" das pessoas, nem indica "o melhor lugar no mundo para se viver". Além de computar o PIB per capita, depois de corrigi-lo pelo

onde, além do município de Viçosa, é possível também ver dados referentes aos municípios vizinhos, além de Ponte Nova considerada pelo poder Estadual, cidade pólo Regional.

Tabela 6 - Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 2000

Municípios	Educação	Longevidade	Renda
Viçosa	0,929	0,756	0,741
Ponte Nova	0,862	0,747	0,690
Coimbra	0,821	0,810	0,638
Teixeiras	0,819	0,685	0,632
Cajuri	0,799	0,685	0,599
Paula Cândido	0,793	0,723	0,581
Ervália	0,748	0,724	0,629
São Miguel do Anta	0,765	0,771	0,616
Porto Firme	0,745	0,750	0,563
Guaraciaba	0,742	0,689	0,566

Fonte: PNUD / IPEA / FJP / IBGE

Nessa tabela é possível observar que Viçosa apresenta melhores índices que os demais municípios, com exceção apenas do aspecto longevidade no qual os municípios de Coimbra e São Miguel do Anta apresentam marcas superiores.

No que se refere ao indicador educação, onde são avaliados os índices de analfabetismo e a taxa de matrícula em todos os níveis de ensino. Viçosa apresenta índice 0,929 o que é considerado um índice elevado. Isto influencia, a nosso ver, no nível de titulação e formação apresentados pelos professores no município. Esta tendência vem sendo apontada desde 1991, se considerados os dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) a Tabela 7 apresentam a porcentagem de Professores do Ensino Fundamental residentes com curso superior, que são aqui apresentados com o intuito não só de apontar um crescimento considerável no município de Viçosa mas também comparar esses índices

poder de compra da moeda de cada país, o IDH também leva em conta dois outros componentes: a longevidade e a educação. Para aferir a longevidade, o indicador utiliza números de expectativa de vida ao nascer. O item educação é avaliado pelo índice de analfabetismo e pela taxa de matrícula em todos os níveis de ensino. A renda é mensurada pelo PIB per capita, em dólar PPC (paridade do poder de compra, que elimina as diferenças de custo de vida entre os países). Essas três dimensões têm a mesma importância no índice, que varia de zero a um. In: <http://www.pnud.org.br/idh/> acesso em 09/07/2008

com outros municípios do país como São Paulo e Rio de Janeiro, o que reforça a expressividade dos resultados do município de Viçosa.

Tabela 7 - Professores do Ensino Fundamental residentes com curso superior - (%)

	Ano/Porcentagem	
	1991	2000
Brasil	21,11	23,65
Municípios		
Viçosa	29,71	47,78
Belo Horizonte	33,69	42,23
Rio de Janeiro	43,82	42,44
São Paulo	40,42	45,25

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)

Neste trabalho, inclusive, no que se refere às educadoras que trabalham no meio rural do município, esses dados foram atualizados, o que evidenciou para uma titulação bem mais elevada, como se poderá averiguar nos resultados.

Estratégias Metodológicas

Como já apontado, este trabalho foi desenvolvido em conjunto com as equipes de dois projetos de extensão do PIBEX/UFV. O projeto *“Escola no Campus: aproximação diagnóstica e visita das escolas rurais de Viçosa ao campus da UFV”* que buscou, por meio da dança e brincadeiras, realizar observações sobre o desenvolvimento cognitivo bem como as relações interpessoais dos alunos dessas escolas, que vão da fase introdutória à 4ª série do ensino fundamental. E o projeto *“Escola no campus: Inclusão social pela leitura”* onde buscou-se facilitar o acesso das escolas rurais a livros; incentivar a leitura de contos e valorizar a cultura local e o prazer nos estudos de temas do campo. Esta dissertação foi conduzida a partir dos

espaços de interação construídos em meio às atividades dos dois referidos projetos.

Esta opção metodológica deu-se tanto pela necessidade de superar obstáculos estruturais para a realização do trabalho de campo e coleta dos dados quanto pela nossa concepção de que seria perfeitamente possível conjugar as atividades de pesquisa e extensão entendendo que uma atividade poderia contribuir para maior problematização, compreensão, análise, planejamento e execução de atividades comuns e/ou mesmo específicas.

Na composição do grupo de trabalho haviam três estudantes do curso de graduação da UFV, sendo duas da educação infantil e uma do curso de dança, dois técnicos e a diretora da Biblioteca Central, uma técnica da divisão de extensão da universidade, uma professora do Departamento de Economia Rural, e a autora deste trabalho, então estudante da pós-graduação na extensão rural.

Também contamos, inicialmente, com o apoio estratégico de duas técnicas da EMATER, que possibilitou inclusive a definição das escolas a serem visitadas e ofereceu informações preliminares sobre as comunidades. A participação da EMATER teve também como objetivo a possibilidade de identificar possíveis formas de atuação da entidade nas comunidades por meio da escola, esta entendida enquanto espaço estratégico de desenvolvimento local. Porém ao longo dos trabalhos a EMATER acabou distanciando-se por das atividades dos projetos ocupava muito tempo das técnicas sem necessariamente as mesmas estarem diretamente envolvidas no desenvolvimento das atividades.

Com vistas em consolidar opções metodológicas coerentes esta investigação iniciou seus trabalhos com um estudo exploratório nos termos em que define Theodorson e Theodorson *apud* (PIOVESAN et al.,(1995, p.319):

Exploratory study. A preliminary study the major purpose of which is to become familiar with a phenomenon that is to investigate, so that the major study to follow may be designed with greater understanding and precision (...) permits the investigator to define

his research problem and formulate his hypothesis more accurately. It also enables him to choose the most suitable techniques for his research and to decide on the questions most in need of emphasis and detailed investigation, and it may alert him to potential difficulties, sensitivities, and areas of resistance.²⁴

Esse primeiro momento constituiu-se importante, sobretudo se considerarmos que a temática abordada neste trabalho ainda possui pouca visibilidade de estudos e análises tanto no meio acadêmico em geral quanto na UFV especificamente. Assim, inciamos este trabalho buscando construir um arcabouço teórico que contribuisse para maior compreensão da temática da educação no espaço rural considerando sua dimensão nacional, regional e local. Também se fez necessário um levantamento das escolas do meio rural do município, buscando também informações quanto à localização, acesso, número de alunos, turmas, número de professores, entre outros dados importantes para o planejamento das atividades.

Assim, do universo de vinte uma instituições municipais de ensino de Viçosa²⁵, nove²⁶ delas tornaram-se foco desses trabalhos e eram escolas localizadas em comunidades da área rural do município. A tabela 8 apresenta algumas informações coletadas nesta primeira etapa do trabalho.

24 Tradução própria. "Estudo exploratório. Um estudo preliminar com a finalidade principal de se tornar familiar com um fenômeno que deva investigar, de modo que o estudo principal a seguir possa ser projetado com maior compreensão e precisão (...) permite definir seu problema da pesquisa e formular mais exatamente sua hipótese. Permite também escolher as técnicas mais apropriadas para sua pesquisa e decidir as questões à necessidade de ênfase e de investigação detalhada, e pode alertá-lo às dificuldades, às sensibilidades, e às áreas potenciais de resistência"

25 De acordo com documento da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais intitulado: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial Relação de Estabelecimentos de Ensino, Por Município, Segundo Nível de Ensino Todas as Redes Minas Gerais - OUTUBRO/2007 – www.educacao.mg.gov.br acesso em 2007

26 Para efeito desta pesquisa vamos considerar a turma anexa Escola Monsenhor Joaquim Dimas Guimarães, localizada na comunidade do Paiol como uma instituição escolar, pois embora administrativamente ela administrativamente não tenha autonomia, ou seja, não se compõe enquanto unidade escolar e sim como turma anexa, esta apresenta peculiaridades e representa um universo de práticas sociais e pedagógicas importantes para este trabalho.

Tabela 8 - Dados das escolas do Meio Rural do município de Viçosa

Numeração segundo mapa (figura 2)	Escola Municipal (nome oficial)	Comunidade	n.º de alunos	Forma de enturmação	n.º de profs.
1	Almiro Paraíso	Paraíso	98	Seriada	7
2	Dr. José Teotônio Pacheco	Posses de Nova Viçosa	231	Seriada	12
3	Prof. Paulo Mario Del Giudice	Colônia Vaz de Melo	83	Seriada	7
4	Prof. Arlindo Paula Gonçalves	Boa sorte	30	Multisseriada	2
5	José Lopes Valente Sobrinho	Tico-Tico	127	Seriada	8
6	Profa. Jacyra do Vale Rodrigues	Córrego Fundo	31	Multisseriada	2
7	Santo Antônio	Pau de Cedro	33	Multisseriada	2
8	Monsenhor Joaquim Dimas Guimarães	Piúna	32	Multisseriada	2
9	Escola do Paiol ²⁷	Paiol	13	Multisseriada	1
TOTAL			678		43

Fonte: Marinho, Cristiane Moraes. Dados de Pesquisa.

Outra informação importante levantada ainda nessa fase exploratória foi a localização geográfica das escolas, apresentada no mapa (Figura 2) onde é possível observar que as escolas encontram-se distribuídas por diferentes regiões do município, e que a distância da malha urbana do município também varia bastante. Assim é possível estratificá-las em dois grupos: as maiores e mais próximas à malha urbana do município e as

²⁷ Anexo da escola Monsenhor Joaquim D. Guimarães

menores e mais distantes. Tal estratificação foi primordial para a definição das estratégias de ação dos projetos de extensão e mesmo desta investigação.

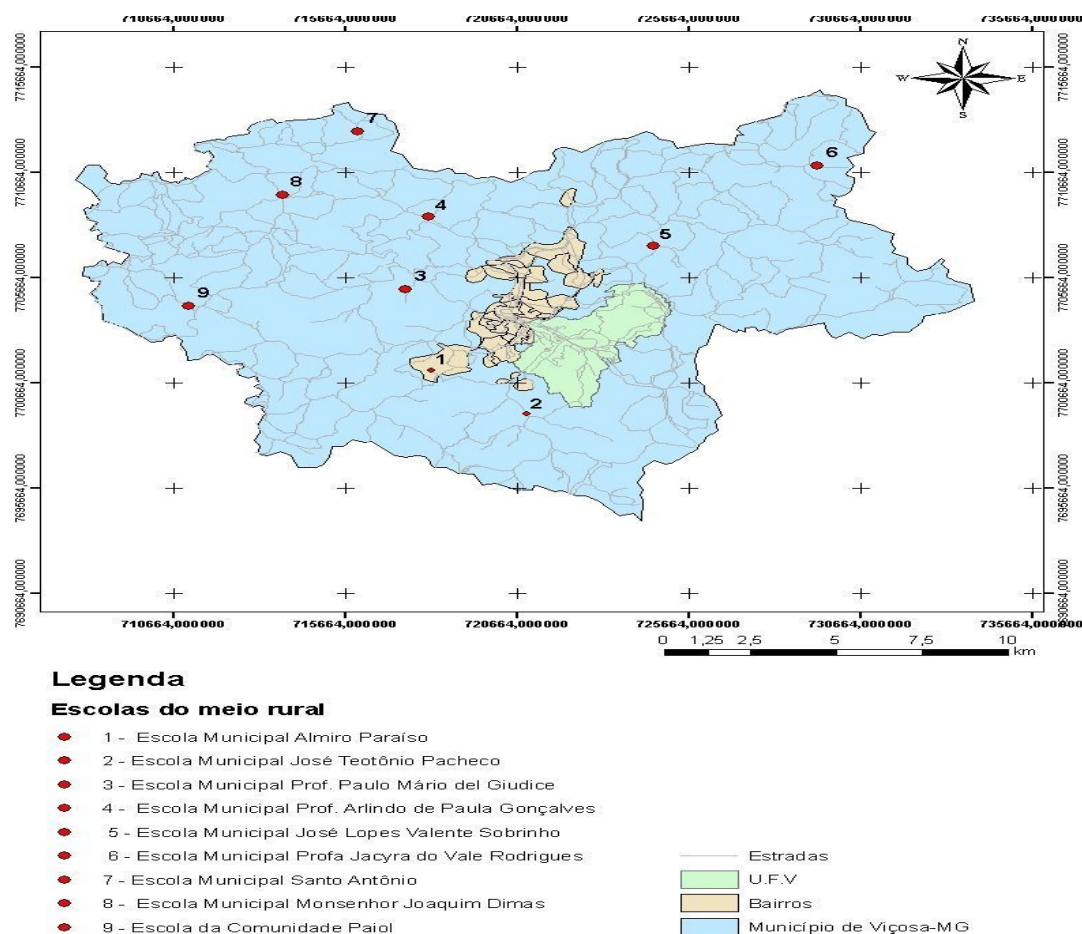


Figura 2 - Localização das Escolas do Meio Rural no município de Viçosa. Fonte: MARINHO, Cristiane Moraes. Dados de Pesquisa

Essas informações básicas eram inexistentes e ao tomar consciência das mesmas foi dado início ao planejamento e preparação para realização do trabalho de pesquisa campo. Nesses trabalhos conjuntos, as interações face-a-face tornaram-se a estratégia metodológica mais espontânea por permitir obter ou trocar informações e também partilhar sentimentos, emoções. Além disso, nesses contatos é possível construir, ou não, confiança e respeito mútuo. Para tanto, o trabalho da equipe de extensão

universitária com a presença da pesquisadora no ambiente criou um espaço de tipo pesquisa-ação.

Aproveitando o período da seca, quando teve início os projetos de extensão, priorizou-se a realização dos trabalhos nas escolas menores e mais distantes da malha urbana do município. A maior dificuldade de acesso a estas escolas no período das chuvas, que em Viçosa, acontece desde o final do ano e vai até os dois meses iniciais do próximo ano, fez com que essas escolas distantes sempre fiquem para depois nos contatos institucionais e acabem sendo mais “esquecidas”, seja pelo poder público municipal, seja por projetos de pesquisa e extensão da própria universidade. Os trabalhos começaram por elas, também, por serem escolas menores, o que facilitaria o processo de amadurecimento das atividades e da equipe.

Na tabela 9 pode-se identificar as escolas que compuseram a linha de ação segundo a estratificação menores e mais distantes, com exceção da escola Prof. Paulo Mario Del Giudice, na Colônia Vaz de Melo, onde foi realizada uma visita e uma intervenção em algumas turmas, bem como entrevista a duas professoras.

Tabela 9 - Dados das escolas do Meio Rural do município de Viçosa visitadas pela equipe ainda em 2007

Numeração segundo mapa – figura 2	Escola Municipal (nome oficial)	Comunidade	n.º de alunos	Forma de enturmação	n.º de profs.
3	Prof. Paulo Mario Del Giudice	Colônia Vaz de Melo	83	Seriada	7
4	Prof. Arlindo Paula Gonçalves	Boa sorte	30	Multisseriada	2
6	Profa. Jacyra do Vale Rodrigues	Córrego Fundo	31	Multisseriada	2
7	Santo Antonio	Pau de Cedro	33	Multisseriada	2
8	Monsenhor Joaquim Dimas Guimarães	Piuna	32	Multisseriada	2
9	Escola do Paiol ²⁸	Paiol	13	Multisseriada	1
TOTAL			222		16

Fonte: Marinho, Cristiane Moraes. Dados de Pesquisa

As intervenções e primeiras observações

Como primeira aproximação das escolas e forma de coleta de dados primários desta pesquisa foram realizados registros em cadernos de campo de observações feitas ao longo das atividades do projeto de extensão. Esses registros contemplavam observações não só do olhar da pesquisadora, mas também da percepção de outros componentes dos projetos de extensão. Por isso, tornaram-se também elemento e parte integrante do planejamento e avaliação das atividades extencionistas. Por meio de debates buscou-se compreender aspectos do cotidiano e da realidade vivenciada nas escolas, bem como compreender as relações estabelecida entre os sujeitos. Além

²⁸ Anexo da escola Monsenhor Joaquim D. Guimarães

disso, essas observações tornaram-se parâmetros utilizados na análise das informações obtidas por meio das entrevistas. As observações de campo e os debates da equipe dos projetos de extensão também eram registradas no caderno de campo.

Nesse contexto, a observação participante possibilitou perceber as ações dos diferentes atores dentro de seus próprios contextos. Como orienta Minayo (1994), sua importância “reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real”(1994, p.59-60).

Os trabalhos de extensão iniciaram-se no mês de abril de 2007, com a seguinte dinâmica: pelo menos, uma vez por semana reunião geral da equipe de trabalho para estudos, planejamento e organização do trabalho de campo, que se dava da seguinte forma:

- 1 – Visita Inicial à escola para os primeiros contatos;
- 2 – Retorno à escola para realizar atividades com as crianças e professores;
- 3 – Visita da escola à UFV;
- 4 – Retorno à escola para avaliação da visita junto aos professores e aos alunos;

Ao final do ano foi realizado na UFV um encontro dos docentes, cantineiras e gestores quando foram realizados debates, como se pode ver na programação no Anexo 2.

Visita inicial à escola para os primeiros contatos

A equipe da extensão ia à escola para apresentação das propostas de trabalho esclarecendo os objetivos comuns e específicos de cada um dos projetos e para colher sugestões junto aos professores.

Esta visita teve importância fundamental para a dinâmica dos trabalhos pela necessidade de construir relações de confiança e respeito o que facilitou a entrada da equipe nas escolas e salas de aulas dos professores. Antes de mais nada, esclareceu-se que a equipe buscava conhecer e aprender com eles como era a escola rural em Viçosa. Não se estava ali para ensiná-los a “trabalhar direito”, ou para avaliar seus erros ou levar receitas prontas, mesmo porque, com certeza, essas fugiriam às suas realidades, como em muitas vezes acontecem em ações de extensão, pesquisa e ensino que envolvem a universidade. Este momento foi, muitas vezes marcado por uma tensão inicial que logo diluía-se com os diálogos e talvez por que, de alguma forma os docentes, cantineiras e alunos sentiam ser percebidos, ouvidos e considerados em meio a tanto isolamento e solidão. Essas marcas eram perceptíveis e/ou mesmo manifestadas por eles.

Nesse processo também foi possível observar as condições estruturais e a disponibilidade de materiais didático pedagógicos das escolas. A universidade, até então, desconhecia essas condições. Com exceção da Escola do Paiol e da Prof. Paulo Mario Del Giudice na Colônia Vaz de Melo, as demais escolas tinham uma estrutura bastante parecida. Todas estavam com pintura semi-nova, em amarelo e azul, conforme fotografias apresentadas a seguir. No geral elas tinham uma salinha para cada turma e no máximo uma outra salinha ociosa, além do espaço reservado à secretaria, onde ficam os arquivos, banheiros para os alunos e funcionários, cozinha. A maioria não dispõe de refeitório, apenas algumas dispõem de espaço onde, segundo nos foi dito, instalar-se-ia a biblioteca, porém os livros, mesmo os didáticos, são escassos, ou inexistentes²⁹.

Em todas as escolas visitadas foi possível perceber que as estruturas limitam-se a espaços mínimos para funcionamento das mesmas. Faltam espaços importantes para a prática pedagógica, como por exemplo, espaços

29 Diante dessa ausência, a equipe do projeto de extensão, solicitou informações junto ao Programa Nacional de Biblioteca da Escola, no FNDE. Na ocasião foi informado que só receberiam livros as escolas com mais de 50 alunos e que as escolas deveriam estar cadastradas no Censo Escolar. Foi sugerido que a Secretaria Municipal de Educação poderia informar ao FNDE o número total de alunos dessa escolas para providenciar algum acervo.

para prática de esportes, espaços no quais as crianças possam comer sentadas à mesa, pátio, auditório, vestuário, lava-pés (como inclusive foi sugerido por professores), escovódromo entre outros.



Figura 3 - Escola Municipal Santo Antônio (Na Comunidade Pau de Cedro), Viçosa 2008



Figura 4 - Escola Municipal Monsenhor Dimas Guimarães (Na comunidade Piuna), Viçosa, 2008



Figura 5 - Escola Municipal Dr. Jose Teotônio Pacheco, (Na comunidade Posses de Nova Viçosa), Viçosa, 2008.



Figura 6 - Escola Municipal Prof. Arlindo Paula Gonçalves (Na Comunidade Boa Sorte), Viçosa, 2008.

As Escolas do Paiol e a da Colônia Vaz de Melo Prof. Paulo Mario Del Giudice apresentam aparência física bem diferente das demais. A escola do Paiol chega a ser precária em termos estruturais, paredes descascadas, vidro de janela quebrado, telhado velho entre outras dificuldades aparentes mesmo nas fotografias abaixo.

Nela estudam 13 crianças de cinco níveis de ensino diferentes (introdutório, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental) com uma única professora como regente. Esta já esteve por diversas vezes a ponto de fechar, mas por resistência da própria comunidade até este ano se mantém funcionando. Em realidade é uma salinha de extensão da Escola Monsenhor Dimas Guimarães da comunidade de Piúna e o prédio não pertence à Prefeitura é alugado de um morador da comunidade.



Figura 7 - Escola do Paiol (1), Viçosa, 2008.



Figura 8 - Escola do Paiol (2), Viçosa, 2008.



Figura 9 - Escola do Paiol (3), Viçosa, 2008.

A escola da Colônia Vaz de Melo Prof. Paulo Mario Del Giudice é a que possui prédio com maior espaço físico, mas também muito antigo e há muito estava sem reformas.



Figura 10 - Escola Municipal Prof. Paulo Mario Del Giudice (Na Comunidade da Colônia Vaz de Melo), Viçosa, 2008.



Figura 11 - Escola Municipal Prof. Paulo Mario Del Giudice (Na Comunidade da Colônia Vaz de Melo), Viçosa, 2008.

Vale destacar que foi bastante apontado pelos professores dificuldades com relação à segurança nas escolas. Relatos de arrombamentos, roubos e depredações foram uma constante. As muitas grades instaladas não são garantia de segurança. Esses relatos reforçam a compreensão da necessidade de maior envolvimento da comunidade com a escola e vice-versa.

Também chamou atenção o fato de nenhuma das escolas terem fossa séptica e seus esgotos serem lançados diretamente nos córregos.

Retorno à escola para realizar atividades com as crianças e professores

Como a maioria das escolas contava com duas salas de aula, onde em cada uma delas as professoras lecionavam para turmas multisseriadas, as atividades foram planejadas, num primeiro momento, de forma a dividir o tempo em antes e depois do horário do recreio. Alternadamente as estagiárias de cada um dos dois projetos de extensão, aqui já citados, realizavam suas atividades em turmas diferentes, ou seja, se aconteciam atividade de dança “dança” antes do recreio, depois dele era a vez das atividades de “contação de histórias” e vice-versa. Nas escolas que tinham mais de duas turmas, mais de uma visita era feita, mantendo a mesma dinâmica. Ambas atividades eram realizadas sem a presença, em sala, das professoras que ficavam liberados para facilitar a realização das entrevistas, desta pesquisa, instrumento importante de coleta de dados nesta dissertação.

No entanto, após as primeiras visitas, a equipe avaliou que no primeiro tempo, antes do recreio, o rendimento das crianças era mais satisfatório, pois elas envolviam-se e participavam mais e melhor, estando inclusive menos agitados. Muitas vezes isso não acontecia no tempo depois do recreio. Daí passou-se a realizar as atividades apenas no horário anterior ao recreio, o que resultou no aumento do número de visitas às escolas.



Figura 12 - Atividade de contação de Histórias desenvolvida nas escolas, Viçosa, 2007.

Visita da escola à UFV:

Nas escolas, dentro das atividades dos projetos de extensão, era apresentada a proposta das visitas das escolas ao Campus da UFV. Isso porque, acredita-se que ao longo do processo Por Uma Educação do Campo, a superação dos paradigmas urbanocêntricos tem colocado as universidades como ator importante, podendo inclusive contribuir para a valorização dos saberes do Campo. Assim, entre outros objetivos, a visita ao *campus* visou facilitar a tomada de consciência, por parte dos alunos, professores e demais sujeitos das escolas, de que o mundo científico também trabalha com temas do Campo, como se pode vivenciar em alguns espaços da UFV.

Assim, as visitas ao campus da universidade aconteciam depois dos trabalhos realizados nas escolas. É bom destacar que essa estratégia foi muito importante na medida em que os alunos assim puderam conhecer melhor a equipe da UFV e estabelecer uma relação de respeito e confiança, tão importantes na condução dessas visitas. Quanto aos professores, essas atividades nas escolas antecedendo às visitas, viabilizaram um contato

inicial que possibilitou a construção de um sentido de parceria e compartilhamento da proposta. Esses contatos iniciais garantiram maior segurança e fundamentação na elaboração do roteiro de visitas, que era elaborado pela equipe da UFV e debatido com as professoras, sempre buscando incorporar suas sugestões e críticas.

Alguns espaços na UFV eram estratégicos na valorização do rural que caracteriza o entorno dessas escolas, quais foram: CETAS (Centro de Treinamento e Triagem de Animais Silvestre da Zona da Mata), a sede do Grupo Entre Folhas³⁰, Museu de Solos, Aviário, Cunicultura, Parque das Ciências³¹ e Biblioteca Central. Os espaços e mesmo a ordem das visitas variavam de acordo com as especificidades da escola e de seu coletivo.

No dia das visitas, professores, cantineiras e seus alunos encaminhavam-se normalmente para a escola, onde aguardavam um ônibus da Prefeitura que os traziam a UFV e que ficava a disposição para todos os deslocamentos. Ao chegarem à Universidade, a equipe já os aguardavam. As atividades iniciavam-se por volta das 8 horas da manhã, com um café servido geralmente no primeiro espaço a ser visitado. Por volta das 11 horas todos se dirigiam para a Escola Municipal Ministro Edmundo Lins, no centro do município onde almoçavam e visitavam sua biblioteca. Depois do almoço, todos retornavam ao Campus para continuar a visita a outros espaços.

Para que tudo acontecesse conforme o planejado, essas atividades exigiam muita preparação e uma grande dedicação no sentido da operacionalização e condução do processo. Para tanto foi necessário uma boa articulação de toda equipe e com a secretaria municipal de educação, que era responsável pela alimentação e transporte das crianças. Com

30 Criado em 1989 Grupo Entre Folhas – Plantas Mediciniais tornou-se uma Organização Não Governamental, sem fins lucrativos e de caráter ambientalista cujos objetivos são: Resgatar e valorizar a sabedoria popular; Cultivar, estudar e pesquisar as plantas medicinais; Divulgar o conhecimento científico e popular sobre as plantas medicinais; Colaborar na busca pela melhoria da qualidade de vida da população. <http://www.ufv.br/teia/entrefolhas/> acesso em 10/07/08

31 O Parque da Ciência de Viçosa foi reaberto ao público em julho de 2002, em novas e modernas instalações dentro do Campus da Universidade Federal de Viçosa. Com um acervo de mais de 50 montagens interativas que mostram fenômenos divertidos e interessantes, o Parque da Ciência de Viçosa vem conquistando estudantes e professores de todas as idades com sua forma divertida de ensinar. In. <http://www.parquedaciencia.com.br/parquesdaciencia.htm> acesso em 10/07/08

certeza o trabalho de articulação teria sido menor e com menos desgaste se o transporte fosse feito pela UFV e a alimentação acontecesse no Campus. Contudo, isso não foi possível conseguir junto à administração da própria UFV. O transporte é realmente o maior limitante das atividades de extensão.

Algumas das fotos são aqui apresentadas para melhor ilustrar um pouco da dinâmica destes momentos.



Figura 13 - Crianças e estagiária em visita ao entre folhas, Viçosa, 2007.



Figura 14 - Crianças e professora no Parque da Ciência, Viçosa, 2007.



Figura 15 - Crianças realizando atividades de pintura de Solos no Museu de Solos da UFV, Viçosa, 2007.



Figura 16 - Crianças ouvindo explicações do monitor na avicultura da UFV, Viçosa, 2007.



Figura 17 - Crianças em visita ao Museu de Solos da UFV, Viçosa, 2007.



Figura 18 - Crianças pendurando pintura de solos no varal, Viçosa, 2007.



Figura 19 - Almoço na Escola Municipal Edmundo Lins, Viçosa, 2007.



Figura 20 - Criança realizando experiência no Parque da Ciência, Viçosa, 2007.



Figura 21 - Visita orientada à Biblioteca Central da UFV, Viçosa, 2007.



Figura 22 - Crianças acariciando coelhos no setor de Cunicultura da UFV, Viçosa, 2007.

Retorno à escola para avaliação da visita junto aos professores e aos alunos

Esta etapa do trabalho era prevista para acontecer não só na observação de todo o processo da visita ao Campus como também através do retorno da equipe às escolas para, em conversas com as professoras, cantineiras e os alunos separadamente, elencarmos os aspectos mais e menos interessantes, os pontos positivos e negativos de toda visita.

Contudo, o limitante transporte foi crucial na dificuldade de retorno às escolas. Após a primeira visita, da escola da Comunidade Boa Sorte, o retorno às escolas para avaliação tornou-se praticamente impossível. E a avaliação passou ter como parâmetro as observações da equipe e dos professores ao longo das visitas.

De modo geral pude-se observar que os espaços onde há um contato direto com os animais, cunicultura, granja, CETAS, despertam maior interesse das crianças e surpresa dos professores, uma vez que alguns não conhecem a estrutura da universidade e surpreendiam-se com a valorização de atividades relacionadas ao meio rural nas dinâmicas da visita.

Outro aspecto destacado pelos professores foi à pintura de solos realizada no museu de solos. Muitos se mostraram interessados em conhecer e dominar a técnica da criação de tintas com terra. Além disso, muitos afirmaram que encontraram nas visitas motivações para trabalhar diversas temáticas com os alunos, como por exemplo, o meio ambiente, animais, literatura, entre outros temas.

Aspectos negativos como o cansaço ocasionado pelo longo tempo de atividades, a dificuldade de acompanhar toda a visita, uma vez que muitos professores trabalhavam em outras escolas no período da tarde, foram apontados pelos professores.

A equipe do trabalho apontou ainda dificuldades quanto à adequação das falas em alguns dos espaços visitados, quanto à idade das crianças ou à bagagem que possuíam por viverem no meio rural. Além disto, o fato de alguns professores assumirem posturas completamente passivas, ao longo das visitas, gerou questionamentos na equipe dos projetos, quanto à incorporação da importância e dos objetivos das atividades do projeto para dentro do trabalho pedagógico nas escolas. No entanto, no encontro realizado no final do ano esses questionamentos foram melhor discriminados.

Encontro dos educadores das escolas do meio rural

Este encontro aconteceu durante os dias 05 e 06 do mês de dezembro de 2007 e representou uma experiência única por conseguir reunir todos os professores e cantineiras das escolas do meio rural do município além de gestores da Secretária Municipal de Educação. Nele foi possível trocas de experiências, debates, discussões e ainda a realização de mini-cursos. Nesse momento possibilitou maior visibilidade às escolas do meio rural do município e de seus sujeitos.



Figura 23 - Professores e cantineiras reunidos durante encontro das Escolas do Meio Rural, Viçosa, 2007.



Figura 24 - Cantineiras durante atividades na cozinha pedagógica do departamento de nutrição da UFV, Viçosa, 2007.

Entrevistas e Dados Secundários

Para além do acompanhamento das atividades de extensão, o que contribuiu para possibilitar a estrutura necessária para a realização do trabalho de campo e levantamento de informações necessárias para as análises postas nesta dissertação, foram realizadas ainda entrevistas e pesquisa em fontes secundárias.

A opção pela modalidade de entrevista semi-estruturada justifica-se por possibilitar uma maior flexibilidade e espontaneidade à informante enriquecendo a investigação. Nesse sentido, foi elaborado um roteiro de entrevista (em anexo) que orientou os diálogos ao longo das entrevistas. Para Triviños (1987) a entrevista semi-estruturada constitui-se um dos principais meios para realização da coleta de dados, pois: “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebe as respostas do informante” (p.146).

Desde o início do trabalho sabia-se impossível, bem como desnecessário entrevistar todas as professoras que ao todo somavam 43, contabilizando apenas as professoras que realizavam efetivos trabalhos em sala de aula. Nesse total são excluídas as eventuais e outras que se encontravam em desvio de funções ou em cargos eletivos ou de licença médica.

Assim, ao todo foram visitadas cinco das nove escolas do meio rural e entrevistadas um total de nove professores. Além disso, conversas informais com outras duas implicou na não realização de entrevistas por acreditar que um momento mais formal não contribuiria para a obtenção de informações que já haviam sido colhidas na conversa podendo inclusive constrangê-las. Das nove entrevistas, duas foram realizadas em pares, com a dupla de professoras da escola, o restante foi realizado individualmente. Esta dinâmica obedeceu às condições de acesso e permanência na escola.

As entrevistas tiveram o intuito de caracterizar o perfil sócio-profissional das professoras, além de buscar identificar aspectos referentes às práticas pedagógicas e às relações estabelecidas dentro da escola e na comunidade. As entrevistas foram gravadas, com autorização dos entrevistados, resultando num total de nove fitas cassete, transcritas em 160 páginas digitadas (fonte times New Roman, 12) quando optou-se por respeitar o ritmo da linguagem oral. O sigilo dos nomes dos depoentes foi

acordado com estes por acreditar que assim se favorece o diálogo por não comprometer opções e concepções dos entrevistados, evitando-se avaliações parciais e possíveis constrangimentos.

Por último foi realizada uma pesquisa com fontes secundárias compostas pelas pastas funcionais das professoras nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação. Essa análise documental teve por objetivo identificar aspectos da formação e carreira dos professores de todas as nove escolas rurais sem excluir os que encontravam-se em desvio de funções, os eventuais, os que atualmente ocupam cargos eletivos (direção e vice-direção). Estes dados foram sistematizados e analisados em contraposição a outras fontes como o censo escolar 2007. Esse levantamento forneceu elementos importantes para compreensão de aspectos específicos à realidade local em contraposição a realidade estadual e nacional. Esses dados estão apresentados no capítulo 4 dessa dissertação de forma sistematizada.

4. MONOCULTURA OU ECOLOGIA DO SABER?

Nesta parte do trabalho, as falas dos entrevistados são postas em evidência. As análises da pesquisadora intercala seus discursos. O diálogo com autores apropriados na discussão teórica anteriormente apresentada e com outros, que foram incorporados diante das temáticas motivadas pela pesquisa de campo, visou melhor compreensão e/ou discussão dos depoimentos.

Assim, as falas dos professores e professoras das escolas do meio rural do município assumiram, nesta dissertação, importância fundante, pois, os depoimentos são reveladores de aspectos que, muitas vezes, estavam, ainda, no universo do impensável. Acredita-se que assim o foi, não somente para este trabalho, como para outros profissionais da educação ou da extensão rural, dentre tantos que trabalham no campo. Ao dar a conhecer essas falas percebe-se em que termos são produzidos e ou reproduzidos valores, sentimentos, histórias, explicações e expectativas.

Como já apontado, ao todo foram realizadas nove entrevistas, sendo que em duas dessas, os professores deram suas declarações em pares, em razão, provavelmente, da dinâmica do trabalho de campo. Na tabela a seguir, estes depoimentos estão computados como 1 e 2 e 3 e 4. O restante dos depoimentos foram colhidos individualmente na escola onde esses professores trabalhavam durante o tempo em que as crianças participavam das atividades dos projetos de extensão.

Trajetórias sociais e concepções do espaço rural

Entre os nove entrevistados, apresentados na tabela 10, constata-se, com exceção de apenas um professor, que todos os demais têm origem familiar no meio rural. São filhos de agricultores e lavradores, segundo

denominação dos próprios entrevistados. Ao longo das entrevistas, percebeu-se que a própria trajetória social destes profissionais têm ou teve a “roça” como um de seus ambientes de formação.

Tabela 10 - Sistematização de dados referentes à formação e atuação profissional dos professores entrevistados

Entrevistado	Ocupação familiar	Formação de nível Médio/Ano	Formação Superior/ano	idade	Tempo de magistério	Tempo de prefeitura	Outro trabalho
1	Pais Funcionários Públicos	Magistério - 1995	Pedagogia – UFV - 2000	29	11	4	Escola Particular de grande porte
2	Pai lavrador, mãe dona de casa.	Magistério - 1995	Normal superior – UFV 2005	30	12	11	Escola particular de pequeno porte
3	Agricultores	Magistério 1979	_____	50	26	26	Não
4	Agricultores	Magistério - 1991	Filosofia	37	17	16	Não
5	Professora rural leiga Pai Agricultor	Científico - 1989	Pedagogia – UFV - 1999	40	14	14	Não
6	Mãe foi professora rural Pai lavrador	Magistério - 1991	Normal superior – UFV 2005	33	12	3	Escola do Meio Rural de outro município
7	agricultores	Magistério - 1982	-----	47	17	7	Não
8	Agricultor Mãe do lar	Magistério - 1982	Normal Superior – UFV 2005	43	23	13	Não
9	Agricultores	Magistério - 1995	Pedagogia – UFV - 2003	32	11	9	Escola particular de grande porte

Fonte: Marinho, Cristiane M. Dados de pesquisa referentes ao ano de 2007.

A origem familiar do campo marca socialmente essas docentes, como se pode evidenciar na sistematização do quadro anterior e como se pode depreender dos depoimentos que seguem.

“Sou de Viçosa mesmo, sou viçosense, nasci na Colônia, comunidade rural. Eu já morei alguns poucos tempos fora daqui, mas pouco tempo, coisa de 6 meses, questão de trabalho, mas sempre morei em zona rural. Tive toda a minha infância na zona rural.” (ENTREVISTA 5).

“É assim: meu pai mora na cidade de Viçosa também, só que agente tem um terreninho na roça onde eu fui criada e ele vai prá lá todo dia. Se ele não for pra lá, ele fica doente. E essa roça é no município de Guaraciaba. Aí, é tão engraçado... eu falo que eu sou de vários lugares, eu nasci no hospital de Viçosa, fui registrada em Teixeiras e fui criada em Guaraciaba. Na roça de Guaraciaba, na cidade não! Eu tive muito contato com a cidade de Guaraciaba, quando eu era pequena, por morar lá.” (ENTREVISTA 2).

“Eu morei em zona rural até os quinze anos de idade, trabalhava na enxada, tenho uma vivência, assim, de roça”. (ENTREVISTA 9)

Essa descrição saudosa e orgulhosa de si e de sua origem rural, contudo, não foi unanimidade. Uma das duas docentes com as quais apenas mantivemos conversas informais demonstrou descontentamento com essa origem rural. Ela que já havia morado, durante a adolescência, em Belo Horizonte, referia-se a Viçosa e a comunidade na qual trabalhava como “esse buraco aqui”. E afirmava constantemente que buscava orientar as crianças a saírem “desse buraco”, porque “a cabecinha deles é um buraco!”.

Expressões como essas necessitam ser interpretadas antes que julgadas ou condenadas. Por isso, é bom que se diga que esta docente muito dedicada acreditava estar, assim, orientando da melhor maneira possível seus alunos. O modo de vida idealizado por ela como sendo “o melhor” orientava sua prática como professora. As condutas morais, os valores e as relações que os docentes estabelecem com os alunos refletem expectativas criadas a partir das vivências pessoais. A análise que o docente faz de “como é a sociedade e onde estou ou quero estar nela”, implica numa definição do que seja uma “boa vida”.

Assim, se de um lado, o saudosismo, o orgulho próprio e de sua origem são claramente observáveis nas falas de vários entrevistados, por outro, pode-se também evidenciar uma concepção de meio rural como o espaço da dificuldade. Isso pode ser visto quando os entrevistados remetem

à memórias do passado vivido na roça, ou mesmo das experiências atuais como professores. No cotidiano de sala de aula e a partir do que observam nas famílias e nas comunidades onde trabalham, vêem muita dificuldade. A memória comum da “roça como o espaço da dificuldade, dos sacrifícios e de privações”, é posta ainda hoje como referência em suas práticas. As dificuldades do transporte, de sol à chuva, a precariedade física e estrutural das escolas, das comunidades e das famílias, o isolamento e a falta de assistência técnico-pedagógica, dentre outros, mantém essa visão do meio rural.

Essa concepção do rural, da vida no meio rural e mesmo do trabalho no campo manifesto pelos docentes, distancia-se do espaço idealizado de boa vida e de boa sociedade. Essa visão do rural que o professor carrega e orienta sua prática docente é a mesma que tem orientado as políticas públicas do município em relação às escolas consideradas rurais, haja vista a precária assistência a elas destinada. Essa é uma concepção que também é comumente disseminada entre docentes e técnicos da própria Universidade que, muitas vezes, relega o entorno de Viçosa a um pejorativo tradicionalismo e miséria e prega como solução a modernização tecnológica do campo.

Essa concepção do espaço rural que deprecia as “pessoas da roça foi”, inclusive, debatida no encontro geral com os docentes realizado no encerramento das atividades dos projetos de extensão. Na ocasião foi apresentado o vídeo intitulado: O rural na Veja: linguagem, imagem e poder, produzido por XAVIER (2007) ³², onde é possível observar que a representação do rural na revista Veja limita-se a dois extremos: O primeiro representado pelo *Agrobusiness*, a monocultura, um rural altamente tecnologizado, com maquinários e equipamentos de ponta e dominado pelas pesquisas *in vitro*; e o segundo, marcado pela “violência” de movimentos sociais “armados” que, entre outras coisas, “invadem” terras e “fazem pessoas reféns”. Ao final da exposição foi questionado aos professores o

32 Xavier, Kmilla Moreira Xavier. O rural na veja: Linguagem, imagem e poder. Vídeo produzido por ocasião de defesa da dissertação intitulada: O rural que a imprensa mostra: poder simbólico, linguagem e mídia. 2007

que elas viam de comum entre o rural da Veja e o rural no qual elas trabalhavam?

Muitas professoras apontaram que a visão apresentada pela Veja não correspondia ao rural por elas vivenciado, e que talvez, por isso, essa visão balizasse a desvalorização do rural no qual trabalhavam. Além disso, observou-se durante este encontro, e mesmo durante todo o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa e extensão, a necessidade de promoção de políticas de formação conceitual específica para esses professores. Uma formação que promova a discussão e compreensão histórico-cultural das relações entre campo e cidade, compreendendo inclusive a configuração do campo em sua configuração local.

Depois das visitas às escolas, das observações, dos momentos de estudo e debates no projeto de extensão e do diálogo com os docentes, foi possível melhor perceber a complexidade que implica a compreensão das ruralidades vivenciadas nas escolas do município. Seu entorno rural compõe-se de comunidades com características histórico-sociais muito distintas. A distância entre as comunidades e a malha urbana do município é uma variável importante para compreensão das famílias e conseqüentemente dos alunos em seus desempenhos, interesses e expectativas. Analisar o contexto escolar isoladamente torna-se extremamente limitado e estigmatizante.

Dentro do que se pode observar, os alunos das escolas rurais de Viçosa podem ser caracterizados a partir da ocupação que garante a sobrevivência familiar. As identificações das atividades produtivas desenvolvidas pelas famílias e suas implicações nos modos de vida das comunidades podem oferecer pistas nesse sentido. Diferenças há, é necessário também defini-las pois observou-se que algumas comunidades como Paiol, Córrego Fundo e Piúna, em grande parte, desenvolvem atividades mais direcionadas a agropecuária, já na comunidade da Colônia encontram-se muitos assalariados do setor de serviços e comércio da cidade. Por outro lado as comunidades Boa Sorte e Pau de Cedro são marcadas por filhos de biscateiros ou trabalhadores rurais eventuais, com pouquíssima terra ou nenhuma. Essa condição de falta de acesso a terra e

os altos níveis de desemprego podem, por exemplo, explicar a incidência de maiores problemas com a violência entre estudantes na escola.

Essas distinções perceptíveis ao longo do trabalho de campo, dos debates e discussões do grupo de trabalho, apontam para a necessidade de pesquisas mais detalhadas sobre as comunidades rurais de Viçosa buscando caracterizar o tipo de ocupação agrícola, ou não agrícola, da população que vive no entorno dessas escolas. Aqui são apenas registradas pistas a serem dirimidas por pesquisas mais sistemáticas de diagnóstico sócio-econômico e cultural do espaço agrário do município. Faz-se necessário melhor definir os tipos sociais desse espaço. A denominação de senso comum de que em Viçosa tem muitos “pequenos produtores ou pequenos proprietários”, mais confunde que explica. O tamanho das propriedades deve ser apenas um indicador a ser analisado em sua correlação com o tipo de relação de produção na qual a família está envolvida, pois muitas famílias não têm acesso à terra, como se pode evidenciar numa reunião com os pais de uma das escolas. Um outro olhar sobre a configuração social do município se faz necessário e as professoras e a escola rural, com boa orientação e um instrumental conceitual adequado e esclarecedor, podem ser peça chave nesse diagnóstico.

Trabalho e origem social das famílias: o que percebem os professores

Nos relatos feitos pelos professores a cerca da origem social das crianças, a ocupação dos pais e renda das famílias, evidenciou-se certa dificuldade de alguns professores em caracterizar ou descrever a ocupação dos pais. Contudo alguns aspectos são comuns nos relatos de professores de diferentes comunidades, como “carência financeira”, “dependência de programas governamentais” como o bolsa família, “falta de terra”, “ausência de plantações domésticas” como horta. Enfim, os relatos remetem à idéia de que trabalham com “comunidades carentes”, fragilizadas socialmente, com pouca ou nenhuma estabilidade financeira. Nessas condições, manter os

filhos na escola, só se isso for ajuda a manter um orçamento familiar fixo. Os depoimentos abaixo evidenciam essa percepção:

A maioria dos nossos alunos são... assim...são filhos de empregadas domésticas, são retireiros, pessoas que tiram leite (...) eu num vou falar que é a maioria, mas uma grande quantidade, sobrevive hoje do bolsa escola , bolsa família, a num ser aquele cartão cidadania, né cartão. É um povo também assim, num é de plantar muito não. Muito acomodado, né? Pode ter um pedaço de chão que não tem horta, num tem um pé de fruta, num tem nada. Mas, assim, eu num sei precisar a maioria da profissão dos nossos pais não. É mas assim, na época de panha de café. A gente tem muito pouco a presença dos pais na escola. Mas as mães, a maioria das mães ficam em casa, do lar. Tô vendo algumas domésticas (...), autônomo (...) e tem muita gente que faz bico trabalha dia, sabe. É dia pro vizinho, proprietário da terra. Mas assim, são famílias até certo ponto assim, culturalmente, social, são famílias carentes (ENTREVISTA 9).

São crianças filhos de trabalhadores, que tem no máximo 4ª série, certo? Os pais têm no máximo 4ª série. São expropriados ao máximo. Alguns trabalham como autônomos plantando horta, vendendo produtos na cidade, outros são diaristas, safristas... **Na cidade?** Não, aqui na roça mesmo, ora na cidade, ora aqui na roça mesmo, mas safristas. Então é uma... os pais aqui são pessoas de baixa renda, de baixa escolaridade e pelo como você vê isso na reuniões, com baixa auto-estima também. O pai coloca o filho na escola hoje, no nosso caso aqui, é por causa que a ampla maioria recebe a bolsa família. Então isso é uma garantia da bolsa família. Aliás o que se ... pra essa permanência aqui... o que se faz de chantagem com os pais. Às vezes é a forma que eu tenho. Eu acho uma forma muito mesquinha, mas é a forma que eu tenho. (ENTREVISTA 5)

Olha Cristiane, tem de tudo. Todas as classes mais ou menos. Uns com a renda baixinha lá, às vezes vivem só com esse bolsa família. Trabalha em tempo de panha de café, esses tipo de coisa, têm outros tem uma rendazinha. Depois, os outros é mais ou menos. Os pais trabalham na roça mesmo, mas às vezes a mãe ajuda, vende as coisinhas e têm outros que num tem. Dá pra viver, mas num é tão assim folgado, é apertado também mesmo. (ENTREVISTA 7)

Desses discursos pode-se observar que, em alguns casos, os professores fundamentam suas descrições naquilo que lhes é possível observar, fazendo inclusive menção a seus trajetos até a escola. Se considerarmos o fato de que dos nove professores entrevistados, apenas três moravam na mesma comunidade que trabalhavam, quatro moravam na área urbana do município e dois moravam no meio rural, porém em comunidades diferentes de seu local de trabalho. Para a maior parte dos professores as relações que eles estabelecem com as comunidades restringem-se ao espaço da escola, aonde chegam, trabalham e vão embora. Os conhecimentos referentes à origem social das crianças, das famílias ou mesmo da comunidade, são limitados.

As mães ficam à toa. Ficam em casa e os pais são lavradores mesmo. Alguns trabalham, falam que trabalham assim na Mundial [loja da cidade]. Alguns são de

carteira assinada (...) eu acho que é o mesmo pessoal da Mundial. Eu não tenho certeza não. Pessoal da Mundial tem sítio aqui, tem sítio aqui pelas redondezas. Aí plantam aquela coisa toda né, no sítio do pessoal da Mundial e alguns trabalham lá, são assalariados. Só tem ali, o lugar onde moram, não plantam nem uma horta nem horta. Os pais, no caso né, os homens, trabalham em outras roças. Agora, os pais normalmente... só aqueles que não tem serviço fixo, que pega pra pegar café nessa época, né. Do contrário eles continuam trabalhando no serviço deles mesmo. Os homens aqui na vila... é tão engraçado, o que tem de homem à toa, que não trabalha e vive das bolsas dos filhos... Aí você passa, tão lá bêbados na beira da estrada, cedo. Não é? Você vai embora, tão até caindo. Mas ficam lá de papo. Passa um dia, tá lá, no outro, tá lá também. (ENTREVISTA 1 e 2)

Em um único relato, a professora afirma que as famílias têm “seu pedacinho de terra”:

A maioria tem seu pedacinho de terra. Eles trabalham, muitas vezes pra eles mesmos. As mães trabalham em casa. Na época de panha de café é que elas saem pra panhá café prus outros. (ENTREVISTA 3)

Novamente, fica evidente que, qualquer tentativa de desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação no meio rural do município passa, necessariamente, pelo conhecimento da história das comunidades e suas famílias, seus modos de vida e suas práticas sociais. Não dá para definir políticas públicas conseqüente sem boa fundamentação conceitual e empírica vinculada. Essa é a única forma para ir além daquilo que nos é perceptível de imediato. Os dados obtidos a partir de estratégias conceituais poderão compor os conteúdos de formação dos professores.

Infelizmente neste trabalho não foi possível fazer esta investigação. No entanto, se realmente pretende-se que a escola do meio rural contribua com a valorização do rural como espaço de vida digna, políticas de formação específicas devem ser implementadas em conjunto com políticas públicas de desenvolvimento local sustentável.

Trajetórias de formação profissional: ser professor !/ ?

As indagações em torno das trajetórias escolares dos entrevistados, em sua quase totalidade, a exceção de um deles, remetem às experiências pessoais relacionadas às escolas do meio rural. Uns por terem iniciado sua

escolarização em alguma escola rural, outros por terem que sair da “roça” e irem para as escolas da “cidade”.

Eu estudei na zona rural. Eu não... igual eu vejo esses meninos aqui hoje, que não fazem pré-escolar. Eu também passei por essa mesma situação. Eu não fiz pré-escolar eu já comecei estudar já na primeira série. Aí eu já comecei a estudar na primeira série na roça mesmo. Aí eu fiz, na roça, até a quarta série. Então, na escola que eu estudava tinha até a terceira. Era a escola que tinha onde eu morava. Aí, eu estudei até a terceira no município de Guaraciaba. Aí quando foi à quarta série, eu fiz a quarta série, sabe onde? No Pau de Cedro. É, eu fiz quarta série lá. Aí, de onde eu morava, de onde é esse terreno do meu pai, até o Pau de Cedro, agente andava assim uma hora, uma hora e meia (ENTREVISTA 2)

O primário a gente estudou na roça mesmo. Era pertinho lá de casa. Mas o colégio a gente estudou na cidade. A gente vinha da roça prá cidade, a pé, todos os dias, andava doze Km (ENTREVISTA 7).

Um dos entrevistados relata, com entusiasmo e detalhadamente, um pouco da sua trajetória escolar, lembrando que fez até a 3ª série na “roça” e a partir daí teve ainda mais dificuldades em permanecer estudando, como se pode ler no depoimento que segue:

(...) Como não tinha quarta [série] eu tinha que estudar em Teixeira. Só que eu não tinha companhia, por que a minha irmã mais nova tava em uma série anterior. Antes, uma série, antes da minha. Ela tava na 3º e eu já tinha tirado a terceira. Aí eu repeti a terceira série e nós fomos prá estudar a quarta série em Teixeira. Aí a gente acordava cedo e saia todo dia cinco horas da manhã. Porque a aula era sete horas e demorava duas horas pra chegar à escola. Não tinha condução na época. Cinco horas da manhã. E era escuro e tinha uma capoeira... prá gente... hoje já desmatou ela todinha. Tinha um trecho que passava numa capoeira fechada... era uma mata fechada, a estrada era no meio da mata, entendeu? Aí a gente ia. Já ia de manhã eu, minha irmã e mais dois colegas nossos que estudavam também quarta série. Aí tinha o só Zé Luiz que morava em Teixeira. Era um homem de rua que ficava andando lá Teixeira com um saco nas costas. E ele, não sei por que, resolveu vir pro lado de cá com esse saco nas costas. E quando nós chegamos no início dessa capoeira aí tava uma pessoa deitada lá. Aí, gente... nós passamos o maior aperto. Ficamos com medo, começamos voltar. Peguei falei: ô gente acho que é Zé Luiz. Dele nós num tinha medo não. Que ele era só um homem de rua. Mas ele não faz nada não. Aí nós fomos aproximando, olhando o coitado. Ele tava deitado com o saco. Nós fomos aproximando. Aí nós passamos. Aí na hora que voltamos Zé Luiz já estava voltando. Acho que ele viu que estava no lugar errado e voltou para Teixeira. Aí fizemos a quarta. Aí depois fiquei sem estudar por que, prá fazer quinta a minha irmã não queria estudar. Os outros dois que ia com a gente, não quis estudar. Então não tinha companhia prá fazer a quinta série. Mas aí eu sempre pedi a Deus: Eu não quero ficar sem estudar, eu tenho que estudar. Deus ajuda que arruma um jeito prá mim estudar. E ficava só pensando naquilo. Aí chegou um dia, chegou uma comadre minha lá em casa. Eu tava lá na cozinha e eu vi ela falar assim: Compadre Carlito eu fiquei sabendo que tem uma filha sua querendo estudar. Eu vim aqui fazer uma proposta prá ela, se ocê deixar, e ela quer estudar? Ela fala sempre que quer estudar. Num sei, eu vou chamar ela. Aí chamô. Mais aí eu tava, por dentro com uma alegria, com uma vontade de pular. Aí eu fiz de conta que num tava muito satisfeita. Só prá num... aí meu pai perguntou se eu não

queria estudar. Aí eu falei quero! Aí ela falou eu quero que ocê vai lá prá casa e toma conta da casa, arrumar, fazer as obrigações de casa. Porque ela era costureira e ela costurava o dia inteiro e naquela época tinha muita costura...e ela era boa costureira. Aí ela falo que dava todos materiais, uniforme, na época tinha que comprar uniforme, comprar calçado, comprar livro, comprar caderno, governo não ajudava como hoje, ai fui pra casa dela ela me ensinou fazer as coisas. Eu ainda tava falando pra ela outro dia [referindo-se à outra professora] que eu tava acostumada com casa da roça, aqui o chão sem ser de piso, parede só passava barro, cheguei lá tinha azulejo,cerâmica esses negócós tudo, ela falava pra mim varrer eu tinha, eu via essa casa limpa desse jeito. Ai eu ia varrendo assim mesmo de repente dava aquele montim de poeira. (ENTREVISTA 3)

Ao considerar a trajetória de formação profissional dos professores entrevistados, observa-se (Tabela 8 onde?) que, para a maioria, a profissionalização teve início no Ensino Médio com a realização do curso normal, antigamente denominado magistério. Assim, buscando investigar os fatores que levaram esses sujeitos ao magistério, os depoimentos apontam que estas profissionalizações têm motivações deterministas e/ou circunstanciais. Assim, pode-se dizer que os depoimentos retomam a idéia de vocação de Weber. Alguns depoimentos explicitam motivações dadas pelas condições concretas da vida. No entanto, não se pode simplesmente considerar que o ingresso no magistério nestas circunstâncias seja uma mera atitude impensada.

Por que lá a gente só formava prá isso. Não tinha outra coisa. Prá gente formar prá outra coisa, a gente tinha que sair prá Viçosa. Prá outras coisas,... a gente não tinha condições. Então a gente tinha que fazer o que tinha na cidade, né? Era única coisa que tinha lá era isso. (ENTREVISTA 7)

A princípio foi por falta de... de. opção, né? Por que só tinha magistério. Não tinha o científico. Aí eu me formei. Aí, prá você ver como era as coisa, é cargo político. A minha irmã já trabalhava. A minha irmã era professora. Só por que eu fui aceitar, aí ela foi ter nenê. Aí meu pai foi conversar com o Prefeito. Aí ele me colocou no lugar. (ENTREVISTA 6)

Olha, é prá ser bem sincera mesmo. Por que era mais fácil, né? (ENTREVISTA 8)

Quando eu era pequena sempre meu pai falava né que queria que eu estudasse prá ser professora. Aí tinha aquela coisa assim, onde eu morava ninguém estudava, né? Todo mundo fazia a quarta série e aí acabou, né? (ENTREVISTA 2)

Ah, eu não pensava em ser professora não. Na verdade eu nem sei o quê que eu queria ser, entendeu. Mas professora, eu não queria ser não. (ENTREVISTA 4)

Contudo dois relatos evidenciam que a docente “queria ser professor desde pequena” ou ainda que “ser professora era um sonho”. Esses assumiram o magistério como uma opção.

(...) porque eu gostava, queria ser professora desde pequena. Eu queria ser ... Ah. Isso é um dom que DEUS me deu. Vem de dentro deu [sic]. Eu pequena, eu já sabia que eu ia querer ser professora. Por que num sei... entendeu? Sempre lá em casa eu era única que quis ser professora. O resto, nossa senhora. Fala sempre comigo assim: num sei o que quê cê acha desse negocio de mexer com esse tanto de menino. Fico boba como que cê gosta. Deus me perdoe, num gosto nem de ver essa meninada na minha frente. E eu sempre gostei. (ENTREVISTA 3 – 26 anos de magistério)

(...) lá eu trabalhava em comércio. Mas né, o sonho era ser professora. Eu cheguei aqui, não conhecia ninguém em Viçosa e tinha que terminar o magistério já. Eu tinha uma filha. Aí eu fui terminar o magistério no Effie Rolfs à noite. Trabalhava de manhã de doméstica. (ENTREVISTA 9 – 11 anos de magistério)

Interessante é observar que embora a maioria dos entrevistados não assuma o magistério como opção intencionada, a formação de nível superior destes acabam por reafirmar a docência como uma profissão, uma vez que os cursos de pedagogia e normal superior têm no magistério seu grande campo de atuação no cenário atual.

(...) aí, quando eu terminei o magistério eu fiz vestibular prá pedagogia e passei. E... mais, aí eu fiz vestibular prá pedagogia, porque já que eu tinha entrado na área. Eu falei assim: Então agora eu vou seguir. Mas antes tinha, de criança, aquela coisa de querer ser professora. Como depois queria ser dentista, queria ser veterinária e nunca nem pensei em fazer o magistério porque sabia que tinha prova aberta de química. E... e... nunca... mas foi meio assim, entrei sem pensar. Aí depois eu quis continuar, eu fiz pedagogia. (ENTREVISTA 1)

(...) E eu achava isso também: eu vou entrar na pedagogia vou tentar lá dentro passar prá outro curso, Engenharia Florestal, que eu gosto muito, educação ambiental, essas coisas. Só que eu não quis. Teve a oportunidade de fazer prova, aí eu enrolava, falava com ele [marido] que num tinha jeito. Que tava difícil. As vagas tava difícil. Mas não, eu que não queria. E hoje ele ainda fala prá mim fazer outro curso. (ENTREVISTA 9)

Em três casos esta reafirmação deu-se através da implementação de uma política pública que possibilitou o ingresso no curso normal superior via Projeto VEREDAS³³. Que foi elaborado e implementado em 2002 pelo Governo do Estado de Minas Gerais em parceria com municípios e grandes universidades. O Veredas visava a qualificação em serviço, em curso de graduação plena, na modalidade de educação à distância, com momentos presenciais, de professores com formação de nível médio, atuantes em classes das séries iniciais do ensino fundamental das redes municipais e estadual de ensino.

33 O Projeto Veredas foi criado, em primeira versão em 2002, tendo a UFV graduado quase mil, dos 14 mil estudantes em todo o Estado. Passou, entre 2006 e 2007, por uma reestruturação institucional, quando foi criada a Rede Veredas, atualmente composta por 15 instituições de ensino superior de Minas Gerais. A Rede obteve do governo estadual a concessão dos direitos para ministrar o curso em parceria direta com os municípios. FLORESTA, Maria das Graças Soares. Projeto Veredas - UFV inicia atividades no Norte de Minas. In. www.ufv.br – acesso em jul-2008

(...) Aí eu tentei vestibular umas três vezes e não consegui. Desisti. Desisti mesmo por que assim (...) tentei na UFV. Tentei umas três vezes, num consegui. Aí eu comecei a fazer cursinho. Aí foi quando surgiu o Veredas. Aí eu optei pelo Veredas. Aí fiz, graças a Deus, eu fui bem. (ENTREVISTA 6)

Quando questionados sobre as contribuições dos cursos de formação para o cotidiano de trabalho nas escolas, as opiniões dos professores oscilam desde a negação total da formação, “as coisas são muito lindas no papel”, até a aprovação a - crítica “porque o material é muito bom”. Perceptível nos depoimentos abaixo.

Eu acho que me ajudou muito. Por que o material é muito bom, né? A gente aprendeu bastante coisa prá aplicar em sala de aula mesmo. Ah. Até falei num vou ficar emprestando. Nós fizemos Procap. Tinha um material riquíssimo. Bom prá trabalhar na sala de aula com o aluno. Acabou que a gente empresta um, empresta outro fica pela metade. Eu falei assim: esse do Veredas não vou emprestar mesmo. Prá mim como formação, como professor, tem muitos textos muito bons e mesmo também algumas atividades. (ENTREVISTA 8)

As coisas são muito lindas no papel. São muito lindas, muito bonitas, né? Quando se fala, quando cê vai num congresso, quando cê vai numa palestra que fala lá assim. Aí você ouve aquilo assim. Aquilo é muito bonito. Mais na hora que cê vai ver mesmo a realidade que você trabalha, as coisas não funcionam realmente como que é aqui falado. Mas é o tipo da coisa: Daquilo que você ouviu, daquilo que você aprende, você tira alguma coisa e adapta a realidade que agente tá vivendo. É isso que eu penso com relação à formação e o que agente tem aqui prá tá oferecendo. Até do que o poder público oferece prá gente também, por exemplo, a gente não tem uma ajuda de supervisora, a gente trabalha sozinha. (ENTREVISTA 2)

Uma das professoras entrevistadas, apesar de afirmar que a formação que teve a ajuda em seu trabalho no sentido de oferecer um suporte pedagógico que lhe dá segurança nas ações do dia-a-dia, também reconhece que esta formação ainda encontra-se distante da realidade vivenciada na escola.

Com certeza ela ajuda né. Mas que a realidade, nossa realidade aqui é totalmente diferente do que agente vê durante o curso de pedagogia. Eu já tinha uma vivência, assim, porque no curso de pedagogia eu participei do programa alfabetização solidária, alfabetização de adultos. Então, eu já sabia um pouquinho e por eu já estar na sala de aula, também eu via que era totalmente diferente. As meninas que nunca tinham entrado numa sala de aula, tinham uma visão do curso, via as coisas assim, em trabalhos e tudo... Eu achava que elas fantasiavam muito. E olha que a minha realidade era uma escola particular e eu já achava que era muito diferente do que eu tava aprendendo lá. Muita coisa tinha a ver, mas a realidade era muito diferente. E a daqui então! É totalmente diferente porque a gente aprende na universidade que muitas vezes é errado você fazer, até em questão de método, não existe tal método. Mais você chega aqui você tem que usar aquele método... Esse suporte pedagógico prá gente é muito importante. Até prá tá dando segurança para o que você tá fazendo porque eu sei que eu não tô testando trabalhando [...] por eu ter essa bagagem pedagógica. Eu, o que eu faço aqui eu faço isso com segurança. Que não é, às vezes o que tá no livro, mas eu sei que dá certo. Se eu não tivesse

essa formação eu estaria insegura. Será que eu tô trabalhando errado? De uma maneira errada? É lógico que agente tá sempre buscando vê, né? Procurando melhorar algumas coisas. Podem tá erradas assim... Procurando adequar. Mas eu faço com segurança, né? O que eu faço, eu faço com segurança. (ENTREVISTA 1)

De acordo com as professoras, as contribuições apontadas pelos professores dos cursos feitos por elas limitaram-se a aspectos gerais, suporte teórico, pedagógico e de material bibliográfico, mas em momento algum foi apontada contribuições específicas para o trabalho docente cotidiano no meio rural. Do contrário, foi bastante comentada a distância entre a realidade considerada nos cursos de formação e a realidade vivenciada pelos docentes. Um professor chegou a afirmar ser “preciso que haja dentro da universidade uma para-universidade”, por considerar muito significativas as experiências vivenciadas paralelamente à formação universitária.

Ao responderem a respeito do “sentir-se professor”, alguns professores descreveram as experiências iniciais em sala de aula demonstrando que a inserção em sala de aula foi fator fundamental para construção de um *habitus* próprio, ou seja, o processo pelo qual passavam, guia-os ao longo de suas práticas. Nas falas dos nossos entrevistados, este “sentir-se professor” passa a ter uma dimensão processual de reconhecer-se professor, não simplesmente limitado ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado, mas nos moldes em que aponta Tardif (2000), passa também pela autonomia e discernimento. Ser professor não se limita a domínio de conhecimentos técnicos. O padrão exige, inclusive, certas doses de improvisação e a necessidade de reflexão e discernimento nas situações novas e/ou problemáticas e ser capaz de apresentar soluções.

E quando eu entrei na sala de aula pela primeira vez, pensei: meu sonho está realizado. Eu queria ser, estou sendo professora. Só que dentro deste trabalho a gente enfrenta algumas dificuldades, como sempre teve. Mas a gente vai vencendo e pronto. E aprendendo um montão de coisa. Nunca que sabe tudo. (ENTREVISTA 3)

Olha, sentir professor, eu me senti no primeiro dia, quando eu entrei numa sala de aula. Eu me senti professor, porque naquele momento... aí é o seguinte, porque a essa concepção de sentir professor, tinha uma concepção formada. Eu estava apenas ali, eu achava que eu tinha capacidade de ensinar. Hoje, essa concepção de professor, ou seja, professor prá mim em 93 era ensinar... que era o conteúdo que eu dominava. Hoje, professor prá mim ele é aquele que ensina, aquele que aprende, aquele que vive com as pessoas. (ENTREVISTA 5)

Prá mim, sentir professora mesmo, foi só depois que eu entrei na sala de aula. Que até então... era meio aquela coisa assim, tô indo mas tô indo porque tá me levando, entendeu? Não é que eu me sentia assim não, sabe? Aí depois quando você entra também na sala de aula também você tem aquele choque, né? Pelo menos eu tive, né? Porque na teoria é uma coisa quando você pega na prática é outra muito diferente, né? E eu ainda fui trabalhar lá no Nova Viçosa. E quando você chega em escola grande que tem várias turmas, você pega só aquela que ninguém quer. Assim, eu já tinha conseguido colocar o pé no chão que até então eu fiquei meio aérea, sabe? Por que uma sala é muito difícil, né? É... é...alunos muito indisciplinados e agente assim com uma carga muito pequena prá poder enfrentar aquilo tudo, cê entendeu? Então assim, a primeira coisa que veio a minha cabeça... é desespero sabe. Aí depois eu fui me acostumando com a turma. E aí cê vai aprendendo com a turma também. Vai começando a por um ritmo, aquela coisa toda e aí eu consegui vencer o ano naquela turma. Daquela mesma turma. (ENTREVISTA 2)

No primeiro dia eu cheguei: mãe, eu num volto lá mais não, num vou de jeito nenhum, que eu não vou dar conta, e todo mundo vai ficar em cima de mim, e num sei o que... Aí as menina falo... “não ninguém vai ficar em cima de você, você num tem que ficar com medo. Você tem que ter consciência de que num vai dar prejuízo prá aluno.” Por que ela até falou assim, “a sua ferramenta de trabalho são seres humanos, aí você vai ter que se virar, e reaprender tudo o que você aprendeu, não é por aí! Ela já tinha me falado, realmente já tinha me falado. Aí fui. Fiquei aquele semestre, depois entrou outro prefeito, eu já num fui. Aí teve concurso, aí eu fiz passei e comecei a trabalhar no ano seguinte. (ENTREVISTA 6)

Este é um processo de construção da autonomia, da incorporação do discernimento e de reflexão constante, como apontados por Tardif (2000). Essas são características ainda mais valiosas num ambiente marcado pelo isolamento e solidão constatados nos depoimentos e conversas com os professores do meio rural pesquisado. No mesmo sentido, alguns autores, já referenciados neste trabalho, percebem que esses problemas encontram-se situados na própria concepção de “campo” e “cidade” construídas ao longo da história. Tal isolamento e solidão são fortemente manifestos no depoimento abaixo, quando a docente é indagada sobre o que achava que seria necessário para melhorar o trabalho dos docentes das escolas rurais:

[...] que a gente tivesse mais assistência, né? Que a gente fosse mais lembrada. Assim, pelo poder público principalmente, entendeu? Que a gente tivesse mais assistência, que eles acompanhassem o trabalho da gente. A gente fica isolada. Que eles acompanhassem o trabalho da gente. É o tipo da coisa... que houvesse cobrança né e eles dessem assistência encima dessas cobranças. **Você acha que eles cobram mais o quê?...** Não, esse é que é o problema, nem cobram, você entendeu? Nem cobram. A gente faz. Se a gente faz é por que quer fazer. Não é porque cobra também não, né? E então é difícil prá gente, eu gostaria muito que agente tivesse assistência. (ENTREVISTA 2)

Quanto ao tema valorização profissional, nas falas dos professores é possível encontrar elementos que apontam para a desvalorização ou o não

reconhecimento de seus trabalhos. Muitos destacam a questão dos baixos salários, do não reconhecimento dos esforços e das dificuldades que enfrentam no dia-a-dia como elementos que comprovam sua desvalorização profissional.

Eu acho que eu me sinto valorizada por mim mesmo. Eu acho que eu dou o melhor de mim. Tudo que eu posso fazer, eu faço, sabe? Tento fazer o melhor mesmo. Agora, pelos governantes, assim, eu acho que não. (ENTREVISTA 6)

De maneira alguma, aqui não. [...] Na particular eu me sinto. Sinto muito. E agora aqui na escola eu não me sinto reconhecida nem pelo órgão público, nem pela prefeitura, nem pelos pais, sabe. Num... nada que agente oferece... Eu sinto um desrespeito tão grande com a gente. E é como... você nunca entrou e chegou ao ponto de às vezes você fala assim: ô não cai aqui de pára-quadras não e... eu realmente comecei sem pensar. Mais eu tomei gosto e tô aqui por isso porque eu gosto. Porque... só que é impossível um professor fazer um bom trabalho se ele não gostar. (ENTREVISTA 1)

Planejamento, organização e cotidiano escolar: há especificidades?

A partir dos diferentes instrumentos de coleta de dados, pode-se afirmar que um dos princípios básicos que orientam a organização e planejamento dos trabalhos nas escolas pesquisadas refere-se à forma como os alunos são enturmados.

Das seis escolas pesquisadas, apenas na Prof. Paulo Mario Del Giudice, na Colônia Vaz de Melo, a enturmação acontece pela seriação, onde cada professor assume uma única turma de uma determinada série dos primeiros anos do ensino fundamental. Nas demais, a enturmação é multisseriada, característica comum quando se trata de escolas rurais, também denominadas unidocentes, pois têm um único professor lecionando ao mesmo tempo para mais de uma série de escolaridade num mesmo espaço. A organização das turmas nas escolas pesquisadas acontece conforme demonstrado na tabela 9, onde aleatoriamente enumeramos as escolas de 1 a 5.

Nesta tabela ainda é possível observar que em todas as escolas multisseriadas existe a figura do professor/coordenador, que compreende aquele professor que, além de assumir a regência de uma turma, ainda

acumula funções de direção, coordenação e secretaria escolar. Assim, este professor além de responder pelo desempenho dos alunos em sala de aula, ainda responde por toda movimentação administrativa e organizacional de toda escola.

Tabela 11 - Organização das turmas multisseriadas por escolas

Escolas	Turmas	Nº. de alunos	Professor
1	Introdutória, 1 ^a e 2 ^a	20	Professor
	3 ^a e 4 ^a	10	Professor/coordenador
2	Introdutória, 1 ^a e 2 ^a	16	Professor
	3 ^a e 4 ^a	15	Professor/coordenador
3	Introdutória e 1 ^a	19	Professor
	2 ^a , 3 ^a e 4 ^a	14	Professor/coordenador
4	Introdutório, 3 ^a e 4 ^a	17	Professor
	1 ^a e 2 ^a	15	Professor/coordenador
5	Introdutório, 1 ^a , 2 ^a , 3 ^a e 4 ^a	13	Professor

Fonte: Marinho, Cristiane Moraes. Dados de pesquisa referente ao ano de 2007.

Observamos que os critérios utilizados para a enturmação em algumas escolas são fixados independentes do número de matrículas. Isto se considerarmos as observações e falas de alguns professores. Assim, estes entendem que é importante manter uma aproximação entre as séries a fim de facilitar o planejamento e a seleção de conteúdos e a relação entre os alunos. Em outros casos, a enturmação obedece a uma “certa hierarquia” quando os professores mais velhos na escola têm o privilégio de escolher a turma. Interessante é observar que há preferência pelas turmas finais, 3^a e 4^a.

Eu sempre gostei mais de terceira e quarta, por que... nuum ... sei lá. Eu já gosto mais assim, de menino que já tá indo e resolvendo as coisas. Mas também já trabalhei muitas vezes com primeira série, gosto muito de trabalhar. (ENTREVISTA 3)

Em geral, a organização das turmas permite que faixas etárias próximas permaneçam na mesma turma. Contudo, isso não aconteceu com a turma introdutória (pré-escolar) da escola da Piuna que foi enturmada junto

aos alunos da 3ª e 4ª séries. Segundo professores, isso aconteceu por necessidade de equilibrar o número de alunos entre as turmas, e mesmo porque, segundo os mesmos, não havia a obrigatoriedade de alfabetizar os alunos do nível introdutório. Conforme relatado abaixo.

Primeiro pelo número de alunos. Eu ia trabalhar com 23 alunos e ela ficaria com 9 alunos, 9 ou 10 alunos. Não... ela ficaria com 11 alunos. Se eu continuasse com a série introdutória, na época da matrícula e outra coisa de separar a série introdutória da 1ª. Pelo seguinte, até ano passado falava o seguinte, você deveria instrumentalizar o aluno da série introdutória para o conhecimento, para o aprender. Mas se ele aprendesse a ler, ótimo, se não aprendesse a ler... Entendeu? Se ele fosse alfabetizado ótimo. Se não fosse, não havia problema. Mesmo porque a série introdutória não retém ninguém, certo? Acontece que a partir desse ano essa coisa mudou, com a nova exigência do Estado. Agora o menino já tem que tá alfabetizado. Agora eu acho que fica impossível colocar a 1ª. A série introdutória na 1ª. (ENTREVISTA 5)

A professora da turma onde os alunos da fase introdutória foram enturmados considerou que o trabalho com estes seria mais facilitado se fossem enturmados junto com a 1ª e 2ª séries. Conforme exposição abaixo apresentada:

Você trabalha com 3ª, 4ª e... Fase introdutória. E você acha que essa divisão ela favorece? Eu acho... Eu acho que isso foi por número de alunos. Eu num acho não. Eu acho que a introdutória deveria tá com a primeira série, entendeu? Se fosse o caso colocar até segunda, terceira e quarta série, né? Aí, melhor, por que muita coisa que a introdutória vê, principalmente no segundo semestre agora. E essas mudanças que é prá alfabetizar, né, na introdutória e facilitaria o trabalho da gente e muitas coisas que a fase introdutória vê, de repente, é dúvida da primeira. Na série introdutória, ele já tem que tá lendo, de forma diferente, pequenos textos (ENTREVISTA 6)

Nas escolas pesquisadas praticamente inexistem tempos ou espaços de trabalho pedagógico, ao longo do ano letivo, sem a presença dos alunos. Assim, os tempos para planejar ou pensar conjuntamente suas práticas são escassos. É perceptível nas falas dos professores que não há planejamento elaborado, debatido ou mesmo registrado individualmente que oriente os tempos, os conteúdos e projetos para o trabalho em sala. Em alguns casos, há até a intenção de realizar algum planejamento, mas, por motivos diversos, este não se concretiza.

Nesse contexto, quando indagávamos sobre a seleção dos conteúdos, as falas remeteram muito ao livro didático, mas também foram apontadas as orientações dos PCN's, programas de outras escolas do meio

urbano, e algum programa recebido há algum tempo atrás. Como demonstram os depoimentos:

Olha, isso aí eu sigo mais os livros, e também, de vez enquanto, a gente faz o planejamento. Esse ano mesmo agente já juntou prá fazer o planejamento, mas não conseguimos fazer ainda. Mas eu sigo, mais ou menos, o que tem que trabalhar durante o ano, nos livros... E também o planejamento... Mas mais ou menos a gente já tem as idéias de que vai trabalhar durante o ano. Nas turmas iniciais, eu não trabalho com livro. **Como você trabalha com eles?**[entrevistadora] Eu trabalho de acordo com o planejamento mesmo, o que você dá durante o ano. **E esse planejamento vocês fazem como? É conjunto este planejamento? Como é que é esse planejamento? Você falou que esse ano vocês ainda não fizeram?**[idem] Esse ano a gente juntou prá fazer, mas num teve como fazer. Eu peguei o processo, o mesmo processo dos anos anteriores. Eu já tinha o planejamento dos anos anteriores, aí fui trabalhando. (ENTREVISTA 7)

Assim, é mais assim, É dentro do programa que agente recebe né. É assim. Tem muito tempo. Tem um programa. Ele é meio antigo. Sabe que vem as matérias que devem ser trabalhadas dentro de um ano. (ENTREVISTA 2)

É esse programa é mais e baseado nos PCN's (ENTREVISTA 3)

Os conteúdos são selecionados da seguinte forma... eu, a primeira coisa que eu fiz com o livro didático foi lá e... eu seleciono aqueles conteúdos que tem a ver, que eu acredito, "eu todo poderoso", acredito que tenha a ver com a crianças do meio rural. Aqueles que estão um pouco mais afastado ou eles são deixados de lado ou eu tento ver se há possibilidade de adaptá-los. Mas isso significa que o livro didático ele é todo, um assim, a seqüência do livro didático não é cumprida, não tem nada a ver. Então, aquele trecho ali se tiver alguma coisa condizente com o planejamento anual que a gente faz... Esse planejamento anual... ele é extremamente é... assim, difícil prá ser efeito por essa falta de acompanhamento que a gente tem. Então eu, por exemplo, sigo o planejamento de uma outra escola. (ENTREVISTA 5)

Uma professora destacou que "Geografia e História é que pega":

Porque, assim, eu num concordo com, sabe com o jeito que é pedido. Aí... O... Nesse bimestre que passou agora eu trabalhei a cidade de Viçosa, com aquele livro... E esse bimestre, sinceridade, eu nem trabalhei História e Geografia ainda, por que eu tô tentando planejar ainda alguma coisa (ENTREVISTA 6).³⁴

Com base nos depoimentos, pode-se perceber que a seleção dos conteúdos restringe-se à reprodução de parâmetros urbanocêntricos presentes em livros didáticos e programas de diferentes escolas, inclusive particulares. Raras foram as manifestações da percepção da inadequação dos livros didáticos às realidades vivenciadas nas escolas. Essa seleção carece de problematização neste sentido.

³⁴ Cabe destacar que apenas em 2001 é que foram criadas na UFV os cursos de licenciatura em História e Geografia. Até pouco tempo e por muitos anos, a formação da maioria dos professores dessas disciplinas no ensino de 5a a 8a e ensino médio (e, provavelmente, formaram os docentes do ensino fundamental de hoje) se fez por meio das licenciaturas curtas em Estudos Sociais cursadas, com todo o sacrifício, em escolas particulares, muitas de fins de semana. Muitos desses docentes dos Estudos Sociais chegavam nas escolas para dar aula e nunca haviam lido outra coisa que não fossem os livros didáticos publicados durante o regime militar. Relativamente, até pouco tempo, na região e no município, nas escolas estaduais e municipais, e até mesmo na tradicional Universidade agrária de Viçosa, era notória a deficiência de formação nesses dois conteúdos, pois eles não eram concebidos como duas ciências de respeito e sim como conhecimentos "genéricos" ou generalíssimos, adereços dispensáveis ou perigosos, quando muito críticos.

Contudo, a falta de um apoio pedagógico, crítico nesse sentido, também era, na época da pesquisa, apontada como dificuldade para a organização, avaliação e mesmo suporte para diversos temas:

Eu acho assim, a gente deveria ter essa ajuda pedagógica. Além de tá ajudando, né, na questão da sala de aula e tudo, né... E ninguém vem assim também depois... prá... Teria que ter a ajuda e depois vim prá saber se aquilo realmente tá dando certo. As idéias que as pessoas trouxeram está dando certo, né? De acordo com a realidade que a gente tem. Então ninguém vem, nem dá idéia e nem saber se a gente tá funcionando bem, se não funciona, se vai se não vai. (ENTREVISTA 2)

Tinha até supervisoras aqui que vinha toda semana. E era ótimo quando vinha. Vinha com um material diferente, coisa diferente. Tinha pesquisado em tal lugar sobre isso, sobre aquilo. Sobre isso que às vezes a gente não tinha informação. Por que aqui na roça se a gente for ficar só com os livros que tem aí na escola, a gente fica num mundinho ali limitado. (ENTREVISTA 3)

Nesse debate, na época, foram apontadas algumas críticas quanto à atuação de “pessoas da secretaria”. Segundo apontavam os professores, alguns gestores, acabavam por impor formas de trabalho sem levar em consideração suas realidades. Como observado nas falas abaixo:

ENTREVISTA 1: e quando aparece alguém aqui da secretaria eles querem...

ENTREVISTA 2: impor.

ENTREVISTA 1: impor que agente trabalhe é... de acordo com o que nos aprendemos na universidade. Não tem... eles vêm totalmente fora. Normalmente a gente fica até irritado. Eles vão embora e a gente fica assim: Já entro numa sala de aula na zona rural prá vê... vê o que eles falam prá gente. Não porque tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, não tem nada haver com a nossa realidade.

ENTREVISTA 2: então agente pensa assim que eles teriam que ter um contato maior com a gente prá tá conhecendo o que a gente vive, prá depois tá dando opinião a respeito.

Com relação à elaboração das atividades a serem realizadas pelos alunos no cotidiano da sala de aula e/ou em casa, os docentes informaram que não há tempo disponível para que estes trabalhos sejam feitos durante o tempo escolar. Por isso os professores acabam levando essas atividades para serem produzidas em suas casas. Esta é uma tarefa que diariamente consome tempo de trabalho não remunerado.

Eu tenho meu serviço de casa também. Por que eu não tenho ninguém prá ajudar. Pego meu serviço, pego o de aula um pouquinho depois né... Tem serviço de casa, você sabe que tem hora, né?(...) Tem que fazer uma janta, tudo que fizer tem hora. Aí faz a janta volta prá as atividades de aula de novo. Juntando isso tudo deve dar umas três horas de serviço de aula e tal. (ENTREVISTA 7)

À noite. Eu não tenho computador. Não tinha computador até bem pouco tempo, em casa. Então eu ia prá casa [de outra pessoa] fazer as atividades lá. Lá tem impressora matricial dela. Aí que eu vou preparar as atividades pro dia seguinte, certo? Então, à noite é que vem a preparação pro dia seguinte, certo? Não é à tarde

ou depois da aula. É à noite que eu faço isso. Então essa é a rotina prá mim, sempre a noite é... (ENTREVISTA 5)

Eu tenho em mente o que vou dar no outro dia. Aí eu chego em casa e vou procurar, livro. Igual a gente tá estudando sobre lixo. Aí se eu não procurar prá... e como que e o tratamento do lixo, como é lixo, quais os tratamentos que tem de lixo, o que tá... eu num vou saber chegar aqui e assim... sem tá preparada prá coisa. Aí eu faço estêncil. Procuo em casa e faço estêncil, que a gente às vezes num tem livro em casa prá todo mundo seguir (ENTREVISTA 3).

Quanto à organização do tempo destinado a cada disciplina, ao que parece, fica a cargo dos próprios professores. A maioria afirma que não costuma estabelecer um horário fixo para trabalhar com cada disciplina, “dá prá trabalhar duas, três disciplinas dependendo do que agente estiver trabalhando”, “Duas disciplinas por dia. Às vezes...”, “É três, de acordo com o rendimento”.

As expressões “antes e depois do recreio” costumam também orientar as medidas do tempo de trabalho com algumas disciplinas “O tempo é, matemática sempre nos primeiros horários, matemática... e geografia, história e ciências depois do intervalo, temos aqui educação física também é depois do intervalo”³⁵.

Não, eu faço assim: eu nunca tive conhecimento se tava correto ou não. Eu começo uma atividade, enquanto eu não termino, eu não paro. (ENTREVISTA 6)

Eu trabalho às vezes com duas, assim matemática antes do recreio e português depois do recreio, mas quando eu estou estudando ciências, história e geografia, aí eu interio com português (ENTREVISTA 7).

O primeiro período vamos dizer, antes do recreio, é sempre um português ou uma matemática. O peso aqui desses conteúdos é, eu acho que tem, é exagerado. (ENTREVISTA 5)

Observamos que cada professor busca desenvolver estratégias de condução da turma para melhor desenvolvimento das atividades em sala de aula. Essas estratégias vão desde a organização do espaço físico (disposição e agrupamento de fileiras por níveis de aprendizagem, utilização de mais de um quadro de giz) até a dinâmica didática, como por exemplo, o desenvolvimento de atividades de forma tal que eles (os alunos) orientem-se quando o professor estiver trabalhando com outros grupos.

Uma dessas estratégias foi relatada pela professora que assume a turma que tem em uma única sala cinco séries diferentes (fase introdutória,

³⁵ As frases em aspas foram são trechos das entrevistas de diferentes professores.

1ª, 2ª, 3ª e 4ª). Ela costuma trabalhar com atividades dos livros e exercícios “rodados” (mimeografados). Ela ainda costuma dividir o quadro de giz ao meio e dispõe as carteiras dos alunos em fileiras por séries. Ela ressalta que sempre tem ajuda dos alunos. Inclusive afirma que ensina os alunos maiores a ensinar os menores.

Bom eu trabalho bastante com livro, com exercício rodado. Aí a turma maior ajuda a menor. Eu sempre tenho ajuda dos alunos. Alias, às vezes quando chego no princípio, que tem que trabalhar muito oral, com as turmas menores, a turma maior já tem o livro, já tem os exercícios, eles mesmos pegam e vai fazê. Perguntam o que quê vai fazer, e já começa as atividades deles sozim. A gente orientando, mas sozim prá lá. Aí eu fico trabalhando com a turma menor aqui. Aí, depois que a turma aqui já tá entrosadinha, já vai começar as atividades deles, aí vou trabalhando, assim, particular nas carteiras (ENTREVISTA 7).

Essa professora revelou, ainda, como costuma orientar os alunos maiores como ensinar os menores.

[...] eu ensino também como ensinar, sabe? Por que às vezes os meninos vão ensinar e aí vai fazer, um exercício lá, vai lá e simplesmente fala daqui: é um mais um, então coloca o dois aqui. Aí ensino prá ele, não pode ensinar deste jeito, por que aí ninguém vai entender. Aí, então ensino prá ele, então vamo ensinar prá ele com material dourado, assim, assim, assim. Eles ensinam direitim. (ENTREVISTA 7)

As formas de organização do espaço da sala de aula variavam de acordo com a própria disponibilidade de materiais como o quadro de giz. Nas figuras 25 e 26 buscou-se apresentar três diferentes formas de organização do espaço da sala de aula observado nas escolas. Nas primeiras, havia disponibilidade de dois quadros em cada uma das salas, no entanto existem casos onde só resta ao professor dividir o quadro ao meio, em partes como era o caso da sala apresentada na figura 26. Uma professora inclusive relatou que costuma iniciar o ano letivo utilizando-se de dois quadros de giz, mas que vai progressivamente passando a utilização de apenas um.

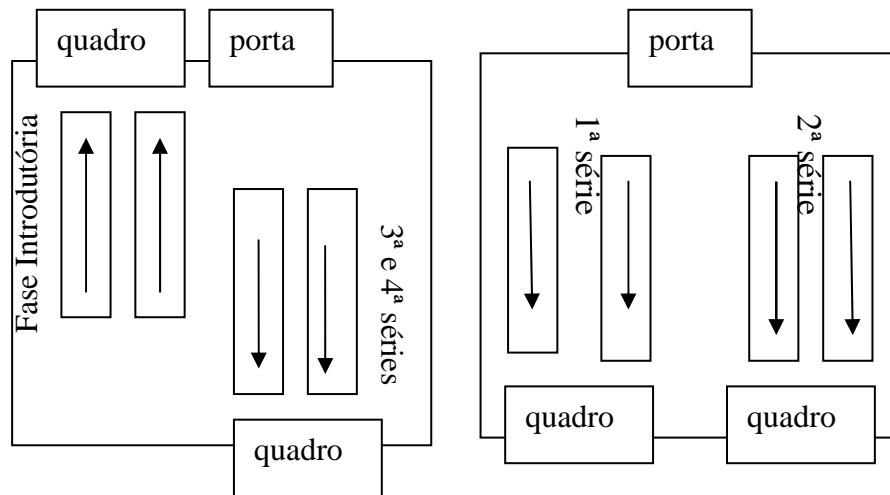


Figura 25 - Desenho esquemático da organização de duas salas de aula.

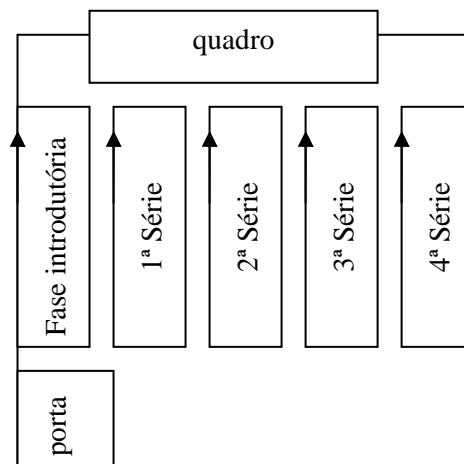


Figura 26 - Desenho esquemático da organização de uma sala de aula.

Ao longo das observações e entrevistas percebeu-se que a dinâmica de desenvolvimento das atividades nas condições de salas multisseriadas exige grande esforço e habilidades diversificadas, tanto dos professores quanto dos alunos. Nesse sentido uma das professoras inclusive afirmou ter, ultimamente, o desejo de mudar de profissão justamente por conta da multisseriação, que ela considera ser o maior problema por ela enfrentado:

Ultimamente, até que eu tenho...sabe, ah, mas por causa de trabalhar, assim, em escola multisseriada desse jeito, cansa demais. Se eu trabalhasse numa sala sozinha, sabe, ficar com segunda série, com terceira série, quarta série que é o meu privilégio na turma maior... E eu acho que... que queria continuar nessa profissão, mas ultimamente eu penso em mudar, por isso, por que a gente trabalha sempre com a turma desse jeito. Então eu trabalho mais em casa com educação, do que na escola praticamente (ENTREVISTA 7).

No entanto, houve também o caso de uma professora que revelou enxergar não só aspectos negativos, mas positivos na multisseriação. Como um dos pontos positivos ela aponta:

Por que, assim, uma turma ajuda a outra, né? Ano que vem, por exemplo, quando for à primeira série, a fase introdutória já vai tá sabendo um monte de coisas que a quarta sabe, que a terceira sabe, que a segunda sabe, entendeu? Então num... num...mesmo com tudo, a gente tem ponto positivo (ENTREVISTA 6)

Dois depoimentos contribuem para uma melhor visualização da dinâmica de trabalho nas turmas multisseriadas. Neles os professores descrevem como costumam desenvolver as atividades com as diferentes turmas, quais instrumentos costumam lançar mão e mesmo as dificuldades enfrentadas.

Olha, aqui na minha sala, por exemplo, com os alunos todos já lendo, se eu vou trabalhar português, vou trabalhar dificuldades de ortografia, vou trabalhar essa questão de gramática, eu trabalho tudo junto, tudo junto né. Agora, por exemplo, eles têm o livro de português, de matemática né e tal. Aí o dia, quando eu tô trabalhando o livro de matemática com a terceira, eu também, tô trabalhando, o livro de matemática com a quarta. Porém o assunto é diferente, né? O assunto aí tá sendo diferente agora também. Se eu tô trabalhando geografia/história com uma turma, eu também tô trabalhando com a outra, só que os assuntos são diferentes, né. Às vezes pode acontecer dos assuntos serem iguais, parecidos, mas a maioria é diferente né. Porque o livro de uma série traz uma coisa, o livro de outra série tá trazendo outra coisa. É aí eu pego e falo assim: - Ó enquanto eu tô explicando tal coisa aqui prá tal turma, vocês vão tá lendo aí. Ou vão fazer tal atividade, qualquer dúvida me pergunta. Eu falo assim com eles. (ENTREVISTA 2)

Por que, assim, quando a gente tá lá, lá na terceira e quarta, a introdutória tá fazendo outra coisa, aí quando eu terminei aqui às vezes, eu nem terminei aqui, aí a introdutória, ô tia vem num sei o quê... sabe? Assim, a gente é... muito dinamismo, sabe? E isso às vezes, assim, fica um pouquinho a desejar, por que, de repente, eu nem terminei de... De orientar numa atividade aqui, a outra já quer, aí eu venho aqui o menino não entendeu, aí o menino vem atrás de mim. (ENTREVISTA 6)

Observou-se que os saberes profissionais que orientam as práticas dos professores nas escolas pesquisadas refletem em muito a temporalidade discutida por Tardif (2002): são saberes adquiridos ao longo dos tempos, advindos não somente da formação profissional escolar mas, também, de sua própria história de vida e opções escolares. No caso da

maioria dos professores entrevistados essas trajetórias estão fortemente marcadas pelas relações e tensões entre o campo e a cidade.

Essas tensões aparecem quando os docentes são questionados sobre os maiores problemas enfrentados no desenvolvimento de seus trabalhos. Eles identificaram vários e diversos aspectos: “o desinteresse, a falta de colaboração e apoio dos pais”, “os materiais didáticos mais propícios prá cidade”, “o nível de aprendizagem” e a falta de materiais. Numa das escolas, ao debater o tema com as professoras, foi apontado também problemas com relação à violência entre as crianças em sala de aula e entre os moradores da comunidade. Esse problema foi apontado de tal maneira que as professoras tinham certo “medo” de realizar atividades de educação física com os alunos, pois nessas atividades as brigas eram muito comuns. Nas falas que seguem são explicitados alguns dos problemas apresentados nas entrevistas transcritas:

Eu acho que é a falta de colaboração de presença dos pais e também a falta de apoio. (ENTREVISTA 1)

(...) a gente ser uma escola pequena, muitas vezes a gente quer trabalhar alguma coisa que num... num tem como trabalhar. Porque a gente num tem uma televisão, um vídeo, uma parabólica e como hoje em dia tudo tá envolvendo tecnologia, a gente ta... ta... meio aí no tempo, assim... Um pouco atrasado em relação a isso. (ENTREVISTA 3)

“é o desinteresse dos pais porque reflete nos aluno, eu acho” (ENTREVISTA 4)

A minha maior dificuldade é com material didático. Eu acho que os materiais didáticos são mais propícios prá cidade. Os livros de Geografia e História, por exemplo, sabe, trazem assim muitos estudos sobre o bairro, estudos sobre num sei o que, num sei o que essas coisas de cidade, e no campo, do campo não fala quase nada, nada. (ENTREVISTA 6)

Eu acho que o nível de aprendizagem sei lá, na minha opinião, a gente acha que encontra mais dificuldade, do que na cidade assim, na zona urbana. Num sei se é por que no dia-a-dia eles tem mais contato com leitura, com placas o meio de vida deles, sei lá. Igual, eu não trabalho em outra escola, mas as outras todas trabalham aqui e trabalham também na cidade. Elas falam que aqui encontram mais dificuldade em ensino-aprendizagem em si, por que, às vezes o menino fica lá só com o pai, num tem é... num conversa muito, num tem hábito de leitura nenhum, né? Às vezes num assina um jornal, num tem um jornal, uma revista num tem nada. Então quer dizer, que eles ficam, mais, é só no trabalho. Quer dizer, eles também num conversa com aluno também. Televisão tem mais coisa que não ajuda do que ajuda então eu acho que por esse motivo eles tem dificuldade de ensino aprendizagem (Entrevista 8)

Falta, é uns jogos, um sonsinho, que a gente precisa de uns brinquedos, jogos né, esses jogos mais criativo, a gente não tem opção prá esses tipos de coisa. A

turminha menor, a gente podia dar umas atividades assim, né, num tem (ENTREVISTA 7).

As dificuldades na relação com os pais foram muito ressaltadas por quase todos os professores, a exceção daqueles que moram na mesma comunidade em que trabalham. Tais dificuldades revelaram certa tensão na relação dos professores com as comunidades e das comunidades para com as escolas e seus professores.

O mais comum é a comunidade não utilizar o espaço da escola. Os pais só costumam freqüentá-la em caso de recadastramento da bolsa família ou quando são convocados para alguma reunião. Ainda assim, nas reuniões gerais a presença dos pais é baixíssima. De acordo com os docentes, eles têm receio de vir a escola e ouvirem reclamações em relação aos filhos. Essas tensões dificultam a construção de laços de colaboração entre escola e comunidade, o que, de certa forma explica os constantes arrombamentos e assaltos. É notória a tendência à depreciação das instalações das escolas e a não reação ou estranhamento dos moradores diante desses fatos.

Um professor fez o seguinte depoimento, que em certo sentido pode indicar a origem de alguns dos problemas apontados anteriormente por seus colegas.

São dois grandes problemas que ocorrem simultâneos. Ser tratado de forma secundária e o segundo é a questão de não pensar a escola, o ensino da escola rural. Ele é sempre pensado no sentido extra [inaudível] O discurso é esse: vocês lá, vocês tem que adaptar. Eu costume... Às vezes eu penso comigo nessas reuniões pedagógicas. Nas reuniões de diretores, quando eu vejo essa fala, eu fico lembrando... eu adapto, eu adestro um cachorro, um cavalo, mas se eu não construir alguma coisa pras crianças não tem sentido. Então eu tenho isso muito claro e vejo que até hoje ainda nesse um ano e meio nosso, prá você ter uma idéia, num ano e meio, você pode pegar as pautas das reuniões de diretores. Não tem um item de escola rural. Aí já tive duas reuniões de escolas rurais, em separado. Dentro da reunião de diretores não tem espaço prá discussão e colocação dos problemas da escola rural, certo. (ENTREVISTA 5)

Na pesquisa foi indagado se haveria algum aspecto positivo em trabalhar em escolas rurais. O comportamento e as relações estabelecidas com as crianças foram apontados pelos professores como aspectos positivos do trabalho em escolas rurais. Nesse sentido, alguns professores remetiam-se à experiências passadas em escolas da “cidade” para apontar aspectos positivos relacionados às crianças, pois essas “tem um jeito

diferente [referindo-se de forma positiva], são “mais sentimentais”, “respeitam mais” ou porque “na cidade não adianta falar”.

É acho que é a aproximação mesmo, contato com eles. São muito apegados na gente. Sentimentais, se você briga com o aluno, igual eu brigo com outros alunos lá do centro, ele chora, ele fica sentido, por que eu briguei. Ontem tinha uma aluna que não fez dever, aí eu tava mandando bilhete, falando duro com ela da importância que ela tá na quarta série, a importância desse dever que eu tinha mandado quer dizer ela ficou sentida. Chorou de soluçar. Se fosse outra realidade, não tava nem aí. (ENTREVISTA 9)

“O jeito dos meninos.... são diferentes (...) na rua cê fala, não adianta” (ENTREVISTA 4).

Também foram apontados como aspectos positivos os temas relacionados ao trabalho em escolas pequenas, como é o caso das escolas rurais, que costumam contar com poucos funcionários, o que segundo os professores, contribui para uma melhor interação entre professores e outros funcionários.

Eu gosto muito mais de trabalhar na zona rural, gosto mesmo, igual eu te falei, o compromisso dos meninos, apesar de que num tá muito, mas mesmo assim, é maior do que na zona urbana, é o respeito, sabe? A gente, o próprio relacionamento da gente, o funcionário, isso porque a escola é pequena, a gente brinca sabe, e escola grande é geralmente escola em centro é escola maior, né? é e assim: nem entre os profissionais tem aquele respeito, aquele entusiasmo, acho que a gente fica entusiasmada. Acho que nos da zona rural somos mais entusiasmados, nós queremos mais que nossos alunos aprendam, sabe? Justamente prá ter esse valor, por que eu acho que zona rural ela tem que acompanhar. (ENTREVISTA 6)

E também aspectos relativos a uma formação mais integral, de valores e hábitos, e não uma formação limitada à expectativa de aprovação em exames de seleção. Alguns depoimentos ilustram este universo.

O que tem de positivo? É você ter essa você estar cumprindo uma função social, da educação como promoção de pessoas, não uma educação prá formar é... Não é uma educação prá formar é... Meros... Candidatos aos vestibulares (ENTREVISTA 5)

Dentre as escolas visitadas para esta pesquisa, uma única escola era seriada, a escola Prof. Paulo Mario Del Giudice, na Colônia Vaz de Melo. Ela é a mais próxima da área urbana do município. Essa proximidade permite um contato mais constante com a cidade e com a Secretaria de Educação, o que afasta, em parte, o sentimento de isolamento, tão apontado por colegas de outras escolas. Além disto, há mais facilidade para obtenção de auxílio técnico para a implementação de projetos, como por exemplo, aulas de

dança, que já acontecem há quatro anos na escola. Nesse projeto as crianças têm, uma vez por semana, aulas de dança com profissional qualificado da área.

Pelas entrevistas é possível perceber, nessa escola, certo distanciamento da abordagem do rural, do trabalho rural, da vida rural e das singularidades do campo. Na fala das professoras o campo já não aparece. Na época da pesquisa, tudo indicava que os docentes percebiam-se menos em uma realidade rural que de periferia urbana.

Por isso, acredita-se que nas escolas mais próximas à malha urbana do município, justamente nas escolas maiores e que não foram visitadas durante esta pesquisa, podem apresentar características distintas das escolas aqui analisadas e descritas, apensar de serem classificadas como Escolas Rurais. Essa interpretação deve ser problematizada e muito do que aqui é apresentado como reflexão baseia-se em observações sobre essa condição de escola de periferia, feitas neste ano de 2008, por outro projeto de extensão universitária³⁶ financiado pelo Fundo Estadual de Cultura que pretendeu dar continuidade aos projetos Escola no Campus. Nesse novo projeto foram modificados alguns aspectos da proposta metodológica. Em contato com os participantes dessa nova proposta, algumas observações corroboram com essa caracterização de que algumas escolas rurais maiores seriam escolas de periferia urbana, mesmo sendo denominadas rurais. De acordo com os estagiários, seu público não é necessariamente composto de moradores do campo ou trabalhadores rurais. Os alunos são filhos de moradores da periferia do município e vivem de atividades urbanas (comércio, serviços e construção civil) na condição de assalariados, formais ou não. Com certeza nessa área de transição sócio-geográfica alguns pais vivem tanto de atividades agrícolas eventuais, quanto de atividades não agrícolas.

Essa característica diferenciada foi evidenciada quando da visita das escolas ao *campus* da UFV. A disciplina das turmas durante a visita foi algo de difícil mediação além da recorrente recusa dos alunos em voltar para

³⁶ Este novo projeto financiado pelo Fundo Estadual de Cultura iniciou seus trabalhos justamente com as escolas que ficaram de fora deste trabalho, ou seja, as maiores e mais próximas à malha urbana do município.

escola no ônibus da Prefeitura ao final da visita. A familiaridade com o *campus* (os alunos já conheciam bem esse espaço por visitá-lo aos domingos e feriados) e a própria cidade foi demonstrada o que deixou claro que se tratava de outras crianças e outros pais. A cidade, mais que o campo, lhes são espaços familiares.

A configuração de periferia urbana significa que os laços de coesão comunitária ou são muito fracos ou muito diferentes dos laços tradicionais existentes entre o “povo da roça”. Além disso, esse contexto espacial pode comportar famílias que não têm nas atividades agrícolas a base de seu sustento. Tudo indica que as famílias são moradoras da área considerada não urbana, mas não se trata de trabalhadores rurais exclusivos. Essas condições podem configurar certos comportamentos diferenciados às crianças e jovens dessas escolas. O rural pode ser para muitos pais, algo virtual ou algo do qual querem se ver livres. Qualquer trabalho que valorize o rural na escola, com certeza, tem de estar bem fundamentado, pois, nesses casos, corre-se o risco da inadequação, pois tocará em valores e questionará concepções. Para acertar mais que equivocar-se, é prudente saber sociologicamente, quem são essas famílias, seu histórico e em que acreditam. Afinal, o que esperam da escola. A tudo isso, será necessário problematizar verdades socialmente construídas e que não as tem ajudado a levar uma boa vida em sociedade. Acredita-se que esse seria o caminho de construção de uma escola crítica e construtiva, uma pedagogia da autonomia, como diria Freire. Mas, para isso, é preciso uma pesquisa-ação sistemática e conceitualmente fundamentada. Só boa vontade não dá conta da educação. É preciso pesquisa de qualidade e política pública fundamentada.

Foi também questionado aos professores entrevistados se estes possuíam algum sonho ou desejo em relação à escola onde trabalhavam. Através de alguns depoimentos pode-se observar que os sonhos/desejos expressos manifestavam a esperança de superação de diversos problemas já apontados pelos professores, tais como: a multisseriação, a falta de materiais, a precariedade da estrutura física das escolas, a ausência de

assistência por parte do poder público e mesmo as limitações quanto à capacitação docente.

Além disso, foi possível observar que há no imaginário de alguns professores uma preocupação “com a promoção dos alunos enquanto pessoas”, além da compreensão e vontade de valorização das especificidades das crianças da roça, que têm como direito, uma escola de qualidade na roça.

O meu sonho é que a escola não fosse multisseriada... (risos) é o sonho que eu tenho. (Entrevista 1)

Eu gostaria, assim... que ela não fosse multisseriada e a gente recebesse maior apoio do poder público. E que essa ajuda além de ser uma ajuda pedagógica viesse voltada, não só prá gente, voltada prós alunos também. Que eles investissem na área da escola, construíssem mesmo que não construíssem, por exemplo, brinquedos... essas coisas todas, um parquinho, por exemplo. Mesmo que não construísse, mas oferecesse é...é...tais materiais que fossem funcionar como brinquedos: uma corda, uma bola. Tudo isso é a gente que tem que comprar. Não vem... você entendeu? A gente tem que comprar. Que oferecesse, sei lá, uma cerca melhor prá gente fazer uma horta. Se você faz uma horta aqui, no outro dia você chega, você acha uma camisinha lá no meio da horta. Que fosse diferente do que é hoje. (Entrevista 2)

A meu sonho que ela [a escola] voltasse como era antigamente. As salas tudo bunitinha, separadinhas. (Entrevista 7)

O meu sonho mesmo é de fazer essa escola aqui ... que tenha, que ofereça um ensino prá essas crianças de acordo com a realidade delas. Que promova eles [os alunos] enquanto pessoas. Eu não quero adaptação de currículo, eu não quero professores, inclusive eu, me considero, desqualificados. Que nós somos desqualificados pra trabalhar com esse público. (...) meu sonho é esse: uma escola de bom nível, com professores politizados, conscientes do público que ele atende, capacitados tecnicamente e politicamente pra fazer uma escola boa. Que aqui seja uma escola boa e uma boa escola, certo. Porque a boa escola é aquela que ensina, mas, uma escola boa é aquela que ensina o que a comunidade precisa, que a comunidade ache que tem valor. Então esse é o meu sonho. Fazer esse, não um trocadilho, é uma postura. (Entrevista 5)

Eu tenho um sonho que eu acho até que é ousado... de não tirar os alunos daqui. Tentar melhorar a qualidade do ensino aqui, pra eles num terem que ir pra cidade. Por que aqui tem só até quarta série. Eu acho que eles saem daqui de uma realidade que é de zona rural e vão prá cidade. Isso assim é comprovado, por que eu recebi esses alunos lá [na escola do centro da cidade]. Eles ficam dois, três anos na quinta série reprovados por que os professores de lá não reconhecem a realidade daqui. Não conhecem, então não tem atendimento, numa sala de quarenta estudantes, eles [os professores] não têm como atender individualmente. Igual eu tenho, eu tenho nove alunos na quarta série eles vão pra uma quinta série de quarenta alunos, então se eles ficassem aqui da quinta a oitava. (...) Falta interesse, falta investimento, mas estrutura tem e num falta aluno não, por que os ônibus vão lotados de alunos pro centro, de quinta a oitava [série]. Então era só buscar nas comunidades distantes e trazer pra aqui ao invés de levar pro centro. E trazer professores capacitados pra trabalhar aqui com a realidade deles. Por que, o que eu acho, eles chegam no centro eles começam a ter uma outra visão, eles

começam a sonhar morar no centro. E não se preparar. Eles querem morar lá e querem... acaba até abandonando o estudo pra poder trabalhar e morar lá. (Entrevista 9)

Tenho, o meu sonho, assim, é que todos os alunos tivessem muita, bastante vontade de aprender mesmo. Que a gente propõe a ensinar e nem sempre o que a gente ensina pra eles, eles passam realmente saber aquilo. E tenha assim uma formação melhor pra eles, eles saírem uns meninos assim...mais....mais capacitados, mais decididos de ter sua própria opinião formada. Ter uma direção de pensar assim: eu quero um futuro pra mim. Eu sempre converso com eles, pensar nisso, sonhar e ser alguém coisa na vida, por que se a gente num sonha, né, e não tiver um sonho, pra querer realizar, num vale a pena. (Entrevista 3)

Dos sonhos fica claro aquilo que Freire (2005) chamou de necessária amorosidade pedagógica. Nesse componente afetivo, mora, talvez, o sentido e a motivação primeira da condição de ser professor. Muitas vezes, esse componente é exageradamente exaltado como uma marca geral da prática docente. Contudo, sabe-se que essa generalização pode gerar mitos que não correspondem às práticas efetivas de todos os docentes. Entretanto, como se sabe, todo mito sustenta-se em algo que o valida constantemente. Mesmo sabendo do perigo do mito do professor amoroso, ficou evidente que sem afeto, respeito e, enfim, amor pelos meninos da roça, o preconceito e a produção da não existência de uma escola do campo como espaço de vida digna e educação adequada torna-se uma perspectiva muito pouco provável.

O que dizem os arquivos funcionais: trabalho e formação docente

Aqui são apresentados alguns resultados da pesquisa feita junto às pastas funcionais de todos os professores lotados em escolas do meio rural do município, no ano de 2007. Este levantamento foi realizado com o intuito de analisar aspectos relativos à formação, situação funcional e trabalho dos professores. Destaca-se a importância dessa sistematização, uma vez que essas escolas inexistiam enquanto espaços singulares e concretos, cujas especificidades não eram reconhecidas e nem problematizadas como marcas distintivas.

Inicialmente torna-se necessário esclarecer que o quantitativo de professores variou ao longo da pesquisa. Em alguns momentos os números

informados pela secretaria de educação e/ou pelas escolas aparecem de forma contraditória. Além disso, nos arquivos da Secretaria de Educação nem sempre foi possível localizar todos os documentos e/ou pastas pessoais necessárias para as análises. Esse parece ser um problema geral em prefeitura de cidades pequenas do interior dos estados.

Na análise e na sistematização não foi feita qualquer distinção entre professores eventuais, que são aqueles professores que estão na escola mas só assumem a sala de aula em casos emergências. Nem tampouco a distinção dos professores que se encontravam em cargos eletivos (diretores e vice-diretores) ou mesmo se estariam em “desvio de função” ou em afastamentos ou licenças. O recorte foi, apenas, a lotação destes profissionais com vistas em evidenciar a existência significativa de um corpo de profissionais em escolas classificadas como rurais.

O primeiro aspecto analisado diz respeito à situação funcional dos professores. Conforme figura 27, é possível perceber que a grande maioria dos professores do meio rural são efetivos(82%), ou seja, foram aprovados em concurso público. Essa condição contribui efetivamente para a consolidação não só de uma carreira profissional, mas também para a constituição de um coletivo de educadores que podem e devem acumular conhecimentos e experiências nas suas práticas.

Nesse contexto, o investimento do poder público local em formação continuada junto a esses professores representaria um investimento com resultados não só positivos e rápidos, mas também de médio e longo prazo.

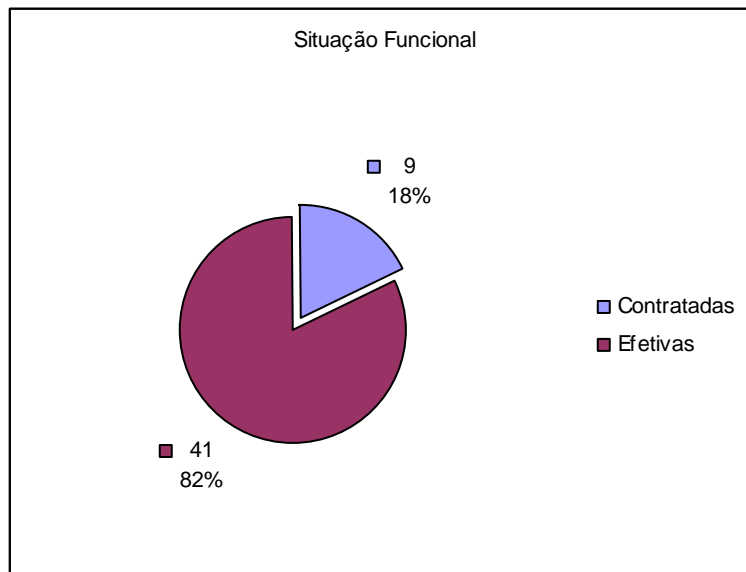


Figura 27 - Situação funcional dos Professores das escolas do meio rural de Viçosa 2007. Fonte: Dados de Pesquisa, com referência ao ano de 2007.

Outro dado interessante diz respeito ao tempo de serviço dos professores que atuam nas escolas do meio rural do município. Nas figuras 28 e 29, pode-se perceber que a maioria possui mais de cinco anos de carreira. São, assim, professores que se encontram em diversas fases de desenvolvimento de suas carreiras e certamente contam com grande bagagem de conhecimentos e experiências, provenientes da prática.

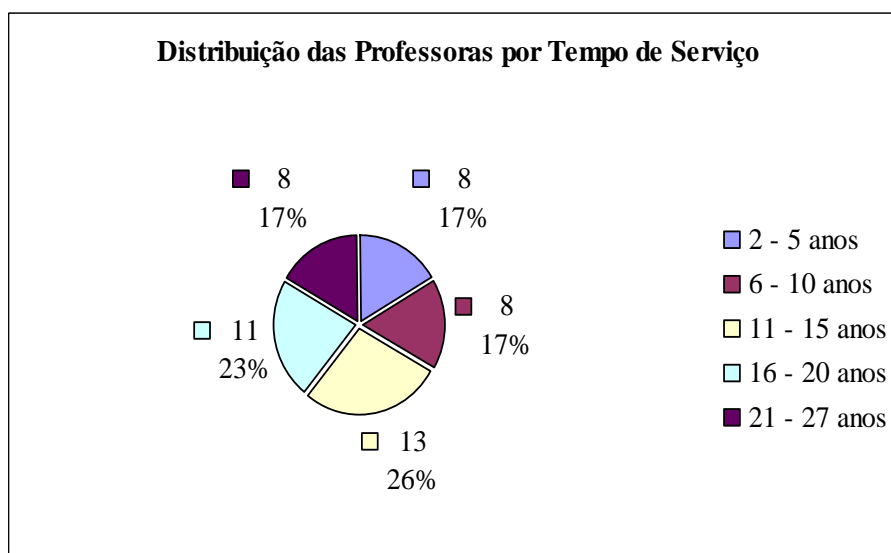


Figura 28 - Distribuição das professoras por tempo de serviço 2007. Fonte: Dados de pesquisa com referência ao ano de 2007.

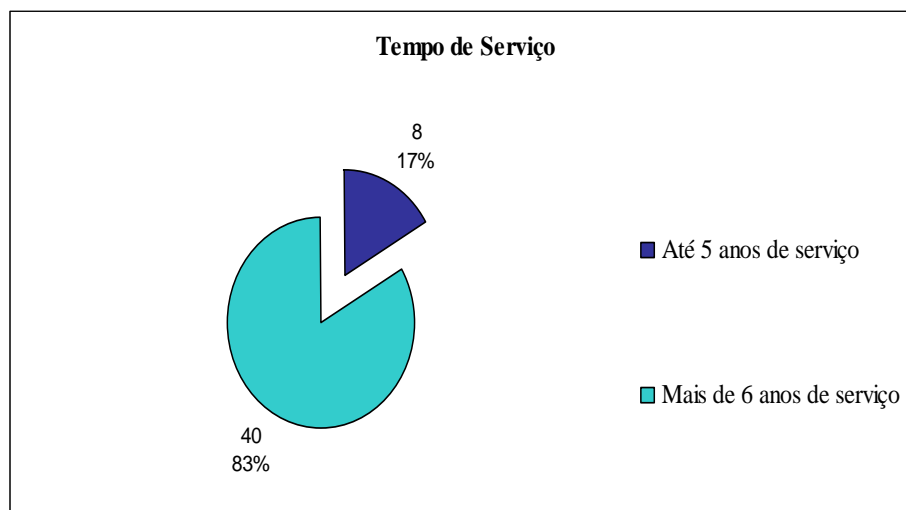


Figura 29 - Distribuição das professoras por tempo de serviço. Fonte: Dados de pesquisa com referência ao ano de 2007.

Qualquer ação que venha a incentivar reflexões coletivas sistemáticas e registro de práticas acumuladas, com certeza trará ricos resultados para a educação rural no município.

Outro dado que merece ser apresentado aqui é referente ao nível de titulação dos professores do meio rural de Viçosa. 78% deles já possuem titulação superior, abrindo uma diferença de 48,34% em relação ao percentual nacional e 24,57% do percentual atingido pelo Estado de Minas Gerais, conforme se pode observar na tabela abaixo.

Tabela 12 - Dados Referentes à Titulação dos Professores atuantes no meio rural

Total de Funções Docentes no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série no Meio Rural com Percentual dos que Possuem Titulação Superior		
	N.º	% com titulação superior
Brasil	204.915	29,66
Minas Gerais	19.008	53,43
Viçosa	50	78,00

Fonte: Resultados do censo escolar 2006 – MEC/INEP e Dados de pesquisa com referência ao ano de 2007.

Ao se indagar quais eram os cursos de formação superior realizados pelos professores percebe-se que a maioria tem optado por cursos de licenciatura, Pedagogia e Normal Superior.

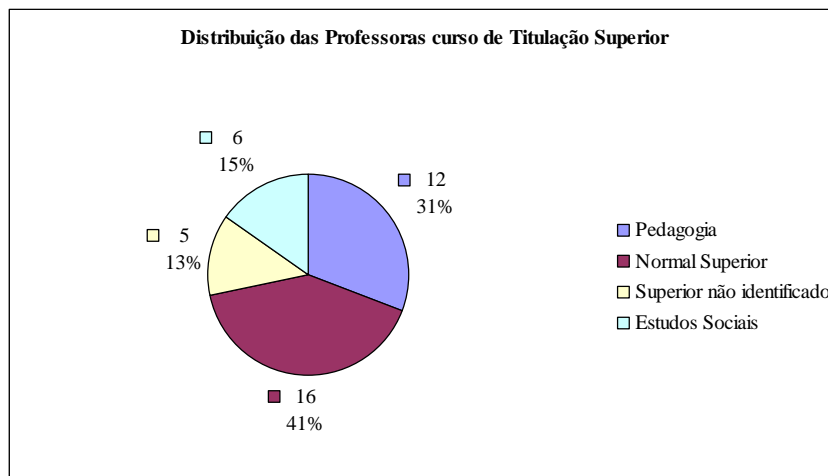


Figura 30 - Distribuição das professoras por curso superior.

No entanto, cabe questionar até que ponto esses cursos têm oferecido formação que contribui com as práticas desses profissionais, sobretudo no meio rural?

Por isso, destaca-se a denominação de “**titulação**” ao invés de “**formação**”. Essa não é apenas uma expressão ingênua. Conforme referido anteriormente, segundo Chauí (2003,2), formação:

Acontece quando há obra de pensamento e há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta problema, dificuldade.

Quando aqui se fala em titulação pretende-se discutir a designação de autoridade atribuída a um indivíduo, um reconhecimento social, um credenciamento de qualificações, que podem ser de natureza acadêmica, religiosa, profissional, eletiva entre outras. E isso, pode implicar em incorporação das competências necessárias ou não.

Assim, a titulação pode contribuir para o processo de formação, mas, não constitui necessariamente, formação adequada ou necessária. No contexto desse trabalho, pode-se observar que em nível de titulação os índices municipais são muito bons. Contudo, a partir dos próprios depoimentos dados pelos docentes e se considerarmos a perspectiva urbancista da formação escolar recebida, fica a dúvida sobre as condições dadas aos professores para que sejam “capazes de elevar ao plano do

conceito o que foi experimentado como questão, pergunta problema, dificuldade”. Por isso, o campo é fértil, mas ainda há um longo caminho a ser trilhado. Daí a necessidade da implementação de políticas de formação continuada marcada com essa intenção de professores que constroem problemas, elaborem perguntas e consigam, com suporte institucional, superar as dificuldades.

Depois do início dos projetos de extensão e pesquisa, em meados de 2007, a Secretária de Educação criou um cargo de Coordenadora Pedagógica das Escolas Rurais. Para tanto, foi contratada uma pessoa com longa experiência em “escolas rurais” e que tem, procurado aproximar as escolas rurais em reuniões com os coordenadores das escolas. Esse foi talvez o primeiro sinal de um longo caminho na superação das ausências e da produção da não existência da educação do meio rural no município. No entanto, essa orientação é de uma “educação rural” ainda dá seus primeiros passos no sentido de uma concepção “do campo”, que ainda necessita ser construída como orientação política e pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, inicialmente, evidenciou-se não haver, até aquela época, no município de Viçosa, qualquer política pública, programa ou projeto que atendesse às especificidades das escolas do meio rural. Além disso, quanto maior a distância entre a escola e a sede do município, maior também eram as manifestações dos docentes sobre o isolamento e a solidão. As condições de trabalho nessas escolas não se afastavam muito das análises apontadas pelas referências bibliográficas sobre educação no meio rural. Em Viçosa impera(va) a monocultura do saber urbano, o isolamento, a “falta de ajuda pedagógica”, “o trato secundário”, pois ainda não se pensa(va) “o ensino da escola do meio rural”.

Contudo, ao longo do desenvolvimento da pesquisa desta dissertação observou-se a emergência de diversas iniciativas que procuravam redefinir o lugar e a importância da Educação no meio rural do município, com foco específico nas escolas do meio rural, seus sujeitos e práticas. Dentre as iniciativas pode-se apontar os dois projetos de extensão universitária aqui descritos; o projeto de extensão financiado pela Fundação Estadual de Cultura que desenvolve atividades na área da literatura e que possibilitará a aquisição de um acervo literário pelas bibliotecas escolares; a criação pela Secretaria de Educação do cargo de coordenador das escolas rurais; a realização do I e II Encontro de Docentes e Cantineiras das escolas; merecem destaque ainda a iniciativa de realização de reuniões, quase quinzenais, entre os coordenadores escolares e representantes da Secretaria de Educação. Vale também ressaltar a existência de grupos de pesquisa cadastrados no CNPq do qual participam alguns professores da UFV e que se propõem articular esforços na consolidação do projeto político pedagógico de uma Educação do Campo no município de Viçosa.

Se realmente pretende-se que a escola do meio rural contribua com a valorização do rural como espaço de vida digna, políticas de assistência técnico-pedagógica, formação, e valorização profissional específicas podem

ser feitas, mas essas devem estar acopladas a outras políticas públicas de desenvolvimento local sustentável e não de desenvolvimento para a modernização tecnológica como tem sido a maioria das políticas públicas local. De pouco adiantaria fazer todo esse discurso com os professores dentro das escolas, se as condições concretas de vida e trabalho nas comunidades continuarem a ser pautadas pela negligência e desvalorização dos agentes do poder público. A grande dependência das famílias a programas de assistência social como o bolsa família, deixa claro que mais ações com outro sentido necessitam ser feitas.

A concepção do rural como espaço da dificuldade e do isolamento é perceptível entre os professores quando esses analisam o trabalho nas escolas rurais, o que sinaliza a necessidade, propriedade e justiça de medidas públicas com vistas no incentivo à docência no meio rural. A valorização por meio de uma quantia adicional no salário dos docentes é o mínimo que se espera. Segundo os docentes em Viçosa esse adicional existe, mas representa uma quantia praticamente irrisória. Se o campo tem uma importância dentro da política pública geral do município, esse incentivo deveria ser maior até porque, entre outras coisas, as estradas da roça representam, segundo vários relatos, risco à integridade física dos docentes, principalmente em períodos de chuva.

Um conteúdo de formação necessário para os professores seria aquele que permitisse melhor entendimento da origem social das comunidades, das famílias e conseqüentemente dos alunos. Nesse sentido, seria importante adequar denominações que permitiria distinguir, por exemplo, agricultor familiar com terra, trabalhador rural sem terra, empresário rural, assalariado rural, e outras possíveis denominações, que de alguma forma compõem o sentido de ruralidade e/ou urbanidade desses espaços. Para tanto seria necessária a realização de pesquisas mais aprofundadas para caracterizar as famílias com referência nessas categorias sociais.

A estratificação das escolas em maiores e mais próximas a malha urbana do município e menores e mais distantes nos permitiu indicar que, ao buscar compreender e caracterizar o cotidiano nessas escolas, faz-se

necessário observar entre os docentes, nas famílias e comunidades as concepções e as relações estabelecidas entre campo-cidade, urbano-rural e/ou ruralidade. A distância do centro da cidade é um indicador importante nessa caracterização mas, por isso só, pouco contribui para compreensão das ruralidades vivenciadas nesses espaços.

Assim, não é possível falar de um “tipo ideal”, ou traçar um perfil único das escolas do meio rural do município, uma vez que o próprio rural em Viçosa compõe-se certa diversidade. Se por um lado é possível identificar comunidades e escolas com maior interação com atividades e a vida na sede do município (como é o caso do Paraíso, Posses e Tico-Tico e Colônia), por outro lado, algumas comunidades e escolas mantêm mais vínculos com atividades produtivas e culturais do campo (como Piúna, Paiol, Boa Sorte, Pau de Cedro e Córrego Fundo).

A diversidade também caracteriza a atuação dos docentes nessas escolas. Para entender grupos profissionais não se pode ter a expectativa de uma coesão total nos procedimentos, condutas e valores. Essa coesão um tanto quanto fluída, não permite definir um perfil estendido, em razão da própria trajetória social desses sujeitos que ricamente fomentam suas práticas, possibilitando ou limitando, de diferentes formas, a transposição de dificuldades e a aplicação de estratégias pedagógicas.

Muitos temas foram despertados ao longo desta pesquisa. Alguns deles, inclusive, colocam-se como demandas para novos trabalhos. Vale citar, como exemplo, o percurso histórico-social das famílias, de suas comunidades e das próprias escolas; as representações dos espaços cidade e campo no imaginário dos professores e gestores da educação municipal e mesmo o papel da universidade frente construção de políticas públicas de educação do Campo em municípios onde não há atuação direta de movimentos sociais do campo autônomos e politicamente organizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRE, M. E. D. A. et. al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas,SP, v. XX, n. 68, p. 301-309, 1999.

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. N. 11, Abril de 2001. p. 9-20.

_____. Pedagogias Em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, Jan/Jun, 2003

BARBOSA, Maria Lígia Oliveira, A Sociologia das Profissões, in: **BIB**, ANPOCS, nº 36, 1993.

_____. **Para onde vai a Classe média - um novo profissionalismo no Brasil?** Tempo Social, v. 10, n. 1, 1998.

BARLETTO, Marisa. **Uma experiência de curso de formação de pedagogas: diálogos entre diferentes trajetórias**. 2006. 262p. Tese (doutorado em Educação) - Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

BLUME, R. **Território e ruralidade: a desmistificação do fim do rural**. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural. 2004

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade – para uma teoria geral da política**. 4ª ed. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 173p. (Col. Pensamento Crítico, 69).

BORGES, Célia Maria Ferreira. **O professor da Educação Básica de 5a. a 8a. série e seus saberes profissionais**. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2002. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. 2002

CABRAL, Manuel Villaverde. BORGES, Vera. **Relatório Profissão: Arquitecto/a** Nov. 2006

CALAZANS, Julieta. Para compreender a educação no meio rural: traços de uma trajetória. In THERRIEN, Jacques; DAMACENO, Maria. **Educação e Escola no Campo**. Campinas (SP); Papyrus, 1993p.15-42.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2000. 276p.

CAMINI, Isabela. **O cotidiano pedagógico de professores e professoras de uma escola de assentamentos do MST: limites e desafios**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

CARVALHO, Leandro Dias Cardoso **A Interface da Ruralidade e da Urbanidade em Perspectiva: Uma Proposição Metodológica para a Aferição do Município de Viçosa – MG.** 2007. Monografia (graduação em geografia). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa – Mg. 2007

CASTELUBER, Daniel Louzada. **A Degradação Ambiental de Viçosa-MG e o Pensamento Sistêmico. Estudo de Caso: Bairro Centro Viçosa - Minas Gerais.** 2006. Monografia (graduação em geografia). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa – Mg. 2006

CASTRO, Elisa Guaraná de. A escolarização nos assentamentos rurais: uma caracterização comparada. **Estudos Sociedade e Agricultura.** 12, abril 1999: 80-103.

COELHO, F. M. G. **A construção das profissões agrárias.** 1999. 303 f. Tese (Doutorado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Universidade de Brasília, Brasília/DF.1999

COSTA, M.C.V. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre.: Sulina, 1995.

CRUZ, T. A. et al. **Currículo de Viçosa.** Viçosa, MG. CENSUS, 147p. 2004

CHAUÍ, Marilena. Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social **Seminário:** Universidade: Por que e como reformar? MEC/SESu: 6 e 7 de agosto 2003

DAGNINO, E. (Org.) . **Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil.** S. Paulo: Paz e Terra, 2002. v. 1. 364 p.

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

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto Editora, 1997.

FERENC. Alvanize. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional.** 2005.Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.2005.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 31ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2005.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, 2002.

GIDDENS. Anthony. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.1991

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 4a. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDBERG, Miriam. **A arte de pesquisar.** Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências. Sociais. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1999.

GUANZIROLI, C.H. *Et Al.* Novo Retrato Da Agricultura Familiar: O Brasil Redescoberto. Brasília: INCRA/FAO, 2000. (projeto de cooperação técnica incra/fao)

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1988.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Panorama da educação no campo**. – Brasília, 2007. 44 p.

KOLLING, E. J.; et. al. **Por uma educação básica do campo: memória**. Unb, n. 1, 1999. 96p.

KREMER, Adriana. Educação e desenraizamento: processo de nucleação das escolas no município de Bom Retiro – SC. **29ª. Reunião Anuais da ANPEd**. Caxambu/MG, 2006. <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm> 10/04/2007

LERVOLINO, S.A. PELICIONI, M.C.F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev Esc Enf USP**, v. 35, n.2, p.115-21, jun, 2001.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. 26 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982

LÜDKE, Menga. BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MEDEIROS. Leonilde Servolo de. Os trabalhadores do campo e desencontros nas lutas por direitos. CHEVITARESEO, André Leonardo (org). **O Campesinato na História**. Rio de Janeiro. FAPERJ/Relume Dumará, 2002

MELO, Leonardo Vaz de. **Questão Ambiental Em Viçosa – Mg: Uma Análise da Legislação Municipal no Período de 1970 – 2004**. 2006. Monografia (graduação em geografia). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa – Mg. 2006

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLINA, Mônica. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para Reflexão**. 1ª ed. Brasília: NEAD, 2006, v. 1, p. 40-49.

MONTEIRO, A.M.F. Professores entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**. v. 22, n. 74. Campinas, abr. 2001. Acesso: www.scielo.br, 17/04/2006.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto Editora, 1992

_____ (Org.). **Profissão Professor**. Porto Editora, 1991

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. XXV, n. XII, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas - SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PANIAGO, Maria do Carmo Tafuri. **Viçosa – mudanças sócio-culturais; evolução histórica e tendências**. Viçosa: UFV. Imprensa Universitária, 1990.

PIOVESAN, Armando. TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública** v.29 n.4 São Paulo ago. 1995

RIBEIRO. Marlene. **educação básica do campo: um desafio aos trabalhadores da terra. s/d.**
<http://www.ufrgs.br/tramse/perural/artigos/educacaodocampo.rtf> visitado em 07/09/06

SANTOS. Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia as emergências.** www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_auseencias.pdf - acesso em 17/04/2003

_____. **Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e de outro.** IN. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra.2004.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Afrontamento, 2002

SCHNEIDER, Sergio; BLUME, Roni. **Ensaio para uma abordagem territorial da ruralidade: em busca de uma metodologia.** Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, n. 107, p. 109-135, jul./dez. 2004.

SILVA, L. H. ; MORAIS, T. C. ; BOF, A. M. . A Educação no Meio Rural do Brasil: Revisão da Literatura. In: Alvana Maria Bof et all. (Org.). **A Educação no Brasil Rural**. Brasília: INEP/MEC, 2006, v. 01, p. 57-115.

SILVA, L. H. et al. Alfabetização de Jovens e Adultos na Reforma Agrária Perspectivas do PRONERA no Vale do Rio Doce, MG. 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. **Anais**. Belo Horizonte. 2004.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: habitus professoral e didática.** 1.a. ed. Bauru: Editora da Universidade Sagrado Coração - EDUSC, 2003. v. 1. 150 p.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto de estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 152-163, 2005.

SILVA. Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimento sociais e a escola do campo. In. MOLINA, M. C. et al . **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: NEAD, 2006. v. 1000. 152 p.

TARDIF, M. Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. de Educ**, jan/fev/mar/abr, 2000, nº 13.

_____. LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2002.

THERRIEN J. & LOIOLA, F. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, nº 74, abr. 2001, p.143- 160

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Maria Cristina. Uma história em construção: EJA no campo. In: **TV Escola, Salto para o Futuro**. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 set. 2004.

VEIGA, J. E. **Destinos da ruralidade no processo de globalização**. Texto apresentado no Seminário da Rede Iberoamericana de Investigadores sobre Globalização e Território. Anais. Rio de Janeiro, 2004.

VELOSO, Thelma Maria Grisi. WHITAKER, Dulce C. A. Sustentabilidade e meio ambiente: as contribuições dos assentamentos de Reforma Agrária. VII Congreso Latinoamericano de Sociologia Rural. Quito, Equador. 2006. <http://www.alasru.org/inscri/alasru2006.htm>. Acessado em 25/03/2007

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. In.: **Estudos Sociedade e Agricultura**, Pernambuco, 2000.

_____. A ruralidade no Brasil moderno: Por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In.: GIARRACCA, Norma (coord.). **Una nueva ruralidad en América Latina?** Buenos Aires, CLACSO, 2001, pp. 31ss.

WEBER, Max. **A Ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira,1992.

WEBER, S. **Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil**. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-11154, 2003.

ANEXO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

1. Apresentação do pesquisador

2. Solicitar que a professora se apresente:

Nome;
Local e data de nascimento;
Origem e profissão dos pais;
Lugar onde cresceu;
Local de moradia;

3. Formação profissional:

Grau de instrução?
Onde estudou?
Como e quando se tornou professora?
O por quê da escolha do curso?
Desejaria exercer outra função na escola?
Qual o papel da formação inicial frente ao cotidiano?
Costuma participar de alguma atividade de formação continuada?
Sente-se reconhecida enquanto profissional?
Tem vontade de mudar de profissão?

4. Atuação na escola:

Tempo de serviço na escola?
Situação funcional? Se efetiva ou contratada?
Como chegou a escola?
Gostaria de mudar de escola?
Trabalha em outras escolas? Percebe diferenças entre elas? E em que são iguais?
Como descreveria o que poderíamos chamar de origem social das crianças?
Como é a relação com as crianças?
Como é a relação com os pais e com a comunidade?
Quais as maiores problemas enfrentadas no desenvolvimento da profissão em escola rural?
Quais os pontos mais positivos de ser professora de escola rural?
Enquanto profissional quais são as suas maiores aspirações atualmente?
Tem algum sonho, algum desejo em relação à sua escola?

5. Prática pedagógica:

Como são enturmados os alunos?

Como você organiza e planeja as atividades?
Como são selecionados os conteúdos?
Há algum apoio da secretaria, de algum especialista?
O que considera mais positivo em você que facilita o trabalho?
O que considera ser uma dificuldade pessoal?
Há disponibilidade de materiais?
Fale-me sobre a rotina de trabalho?

6 . Sugestões do entrevistado: