



Recebido em:  
04/07/2017  
Aprovado em:  
06/07/2017  
Editor Respo.: Veleida  
Anahi  
Bernard Charlort  
Método de Avaliação:  
Double Blind Review  
E-ISSN:1982-3657  
Doi:

## A REELABORAÇÃO DE CONCEPÇÕES DE PROFESSORES RURAIS NO ÂMBITO DA DOCÊNCIA-ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVAS DAS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

BALTAZAR CAMPOS CORTEZ

EIXO: 3. EDUCAÇÃO NO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS

Eixo Temático: 3. Educação no Campo, Movimentos Sociais.

**RESUMO:** Objetiva-se, por meio deste texto, discutir a reelaboração de concepções de professores rurais no campo da docência-ensino-aprendizagem nas suas práticas pedagógicas. Este é um fragmento de projeto de pesquisa voluntária – Pedagogia - UFPI. Optou-se em fazer destaque para os aspectos bibliográficos, como o histórico da educação rural/campo, a formação docente no Brasil, bem como fazer reflexões a partir do conceito de prática pedagógica. O estudo está baseado em LEITE (2002); MAIA (1992); NUNES (2007); PIMENTA (2002); dentre outros. No decorrer do texto são apontadas leis, decretos e outros documentos que serviram como embasamento para discussão e reflexão das ideias aqui explicitadas. Como metodologia, usou-se a produção de depoimentos e de histórias de vida e, para realização das análises, na perspectiva de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999).

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Rural. Práticas Pedagógicas. Formação Docente. Professor Rural.

**ABSTRACT:** The purpose of this paper is to discuss the re-elaboration of concepts of rural teachers in the teaching-learning field in their pedagogical practices. This is a fragment of a voluntary research project - Pedagogy - UFPI. It was decided to highlight bibliographical aspects, such as the history of rural education / field, teacher training in Brazil, as well as to make reflections based on the concept of pedagogical practice. The study is based on LEITE (2002); MAIA (1992); NUNES (2007); PIMENTA (2002); among others. Throughout the text are pointed out laws, decrees and other documents that served as a basis for discussion and reflection of the ideas explained here. As a methodology, the production of testimonies and life histories was used and, for the analysis, from Poirier, Clapier-Valladon and Raybaut (1999).

**KEY WORDS:** Rural Education. Pedagogical practices. Teacher Training. Rural Teacher.

### 1 INTRODUÇÃO

O estudo apresentado propõe discutir a vivência da prática pedagógica de professores rurais como elemento integrante de pesquisas realizadas no Programa de Doutorado em Educação da UFPI.

A proposta ora manifestada tem origem em vários aspectos significativos das nossas vivências e experiências junto à educação rural, assim como em atividades de pesquisa realizadas ao longo dos anos.

O estudo tem como desenho inicial, nesta produção, o anúncio da proposta de investigação, um breve histórico da educação do campo/educação rural, reflexões e histórico sobre a formação docente e as práticas pedagógicas dos

professores rurais, contendo representações de fragmentos das falas de professores, os quais atuaram como sujeitos participantes da respectiva pesquisa.

Desse modo, articula-se o artigo em introdução, desenvolvimento (histórico e reflexões), metodologia (discute-se os percursos da investigação) e conclusões (resultados atingidos) a partir dos estudos propostos.

## **2 APORTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL**

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

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

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

A educação rural necessita estar adequada ao contexto do homem do campo. Desse modo, existe uma intenção de constituir-se um elo entre os elementos de uma política efetiva de redistribuição da propriedade fundiária e da garantia de justiça social entre os trabalhadores rurais. O que se percebe são conteúdos, condições, currículos e escolas ditas “rurais”, totalmente inadequadas e ineficientes quanto ao seu trabalho e a sua produção no meio em que está inserido, apenas um modelo de escola urbana no contexto rural.

Nessa perspectiva, destacam-se na presente discussão os anos 1932, quando o movimento em favor da criação de Clubes Agrícolas Estaduais, que intencionaram tornar a escola um grande núcleo da atuação no meio rural. Em seguida, em 1937, veio a Sociedade Brasileira da Educação Rural, tendo como propósito a propagação da educação rural e a difusão do folclore.

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

No entanto, a preocupação com uma educação rural, necessariamente adequada à realidade do contexto campesino é uma luta de tempos atrás. Segundo Silva e Souza (1997), identificam-se os respectivos elementos inseridos na primeira legislação educacional do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 4.024/61. Esta preocupação se revigorou na atual legislação educacional, a LDB 9.394/96, no seu artigo 28, o qual orienta que as medidas de adequação da escola do campo deverão promover adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, principalmente com relação aos currículos e metodologias condizentes com os interesses e necessidades dos alunos da zona rural.

Desse modo, pode-se orientar quanto ao processo histórico da educação rural os anos 1910/1920, aqui explicitado pelo estudioso Sérgio Celani Leite, como um dos pontos mais importantes em que a sociedade brasileira “despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno [...] quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo” (LEITE, 2002, p. 27). Este movimento foi denominado, na época como “Ruralismo Pedagógico”.

Aqui, a ideia de ruralismo pedagógico é explicada sob a ótica da corrente de pensamento articulada por estudiosos os quais, na época em destaque, conceberam pensamentos e hipóteses previamente estruturados e discutidos no período que compreende a década de 1930. A proposta ora concebida se instituiu na perspectiva de defesa de uma escola adequada e necessária aos verdadeiros interesses da população rural.

As respectivas intenções estavam, necessariamente, distribuídas entre os interesses de ordem das classes e grupos de capitalistas rurais e outras organizações, como, por exemplo, muitos políticos que almejavam seus interesses junto à sociedade urbana. Por outro lado, no reforço das ideias e pensamentos em defesa dessa questão, que, por sua vez, reforçavam essa condição também, estavam intelectuais ligados à educação, alguns estudiosos da questão da educação rural do período em discussão, bem como evidenciando as marcas e escolhas que a escola deveria possuir e assumir, primordialmente, no sentido de difundir a proposta ampla, que era o Estado Nacional.

É a partir do ano de 1930 que os pioneiros do ruralismo pedagógico concretizam suas ideias e projetos, segundo apontamentos de Calazans (1993), sendo no período do Estado Novo, que esta discussão vai ganhar maior fôlego, garantindo, para muitos, respostas ao problema em questão.

O debate acerca da díade homem rural e escola, no referido período em destaque, foi pontuado a partir de inúmeros quesitos. De forma aberta e declarada, os participantes da discussão enredavam o propósito educacional de “preparar indivíduos, oferecendo-lhes a eficiência material e a ideologia do poder constituído” (PRADO, 1982, p.60). Todavia, a discussão não deixava de ser uma intenção generalizada, a qual permeava todo o viés ideologizador da educação do Estado Novo. No entanto, ficou uma incógnita evidenciada nas particularidades de um discurso constituído para o homem rural daquela época, cuja referência encontrava-se na identidade talhada a partir das prioridades presentes no bojo dos grupos hegemônicos.

Machado (2000) comenta que não aconteceu a adequação da escola para a realidade rural, tendo em vista não ter sido levado em conta que o projeto de educação tem dimensões amplas, possui inúmeras possibilidades, tem variedades e está em conformidade com o espaço humano e racional. Daí, os inúmeros tipos e modos e formas educacionais, operadas de forma diversificada, destacando, dessa maneira, a educação rural.

Até o ano de 1930 o Ruralismo Pedagógico foi predominante, todavia, foi ocorrendo um fracasso evidente nos seus objetivos. No Estado Novo, no período que corresponde ao ano de 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, “com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais [...]. Era preciso alfabetizar sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo” (LEITE, 2002, p. 31 apud MAIA, 1982, p. 28).

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

Nos anos de 1960, o Brasil viveu o início da crise do modelo desenvolvimentista, através do desenvolvimento das ondas migratórias das populações carentes, do golpe militar de 1964, da anulação dos direitos civis e da cidadania, do desenvolvimento do “milagre econômico” e da aproximação do país com o Fundo Monetário Internacional (FMI). A partir desse contexto, foi dado aos Estados a responsabilidade de manutenção, organização e funcionamento do ensino primário e médio, assim como a garantia da obrigatoriedade escolar para crianças com idade de 7 anos.

Outro agravante foi a implantação das classes multisseriadas, sendo disseminado, no período seguinte, a ideia de que a educação é o único instrumento a conduzir o agricultor à modernidade. Desta feita, são criados alguns programas para a educação rural que também fracassaram por não levar em consideração as verdadeiras necessidades e especificidades das populações rurais.

É a partir da década de 1980, de acordo com Machado (2000, p. 90), que

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

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 vai nascer a preocupação com um ensino rural adaptado às peculiaridades do campo. A Articulação Nacional por uma Educação do Campo, as investidas e reivindicações do

movimento sindical dos trabalhadores rurais, bem como o engajamento dos inúmeros grupos, garantiram a aprovação pela Câmara de Educação Básica daquele colegiado. Em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CER n.º I, de 3 de abril de 2002), uma reivindicação histórica dos povos do campo.

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

No contexto atual, a Educação do Campo é um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que tem o campo como seu espaço de vida. Desse modo, ela é uma educação que deve ser no e do campo – NO, porque “o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive”; DO, pois “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART, 2002, p. 26). Assim, o conceito de campo procura ampliar e superar a visão do rural como ambiente atrasado, no qual as pessoas não precisam estudar ou bastar uma educação precária e aligeirada.

Portanto, a busca por uma educação que esteja de acordo com as necessidades dos povos do campo para muitos, ainda é utópico, tendo em vista um conjunto de ações que precisam ser efetivadas nesta esfera, bem como a tomada de consciência e a organização de lutas em prol desse ideal.

### **3 A PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL**

No sentido de apresentar uma abordagem a partir do histórico da formação docente no Brasil, evidencia-se que as primeiras escolas de formação de professores foram as escolas normais, surgidas logo após a independência, sob a responsabilidade das províncias, as quais cabia cuidar do ensino elementar.

Entretanto, foi no final do Império que grande parte das províncias não tinha mais do que uma ou, quando muito, duas escolas normais públicas. No período republicano dá início, também, a um processo de instalação de escolas em todo o território nacional.

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

É explicitado, que nesse período a reorganização da instrução pública, provocou alterações no currículo, fazendo destaque para as matérias científicas e exercícios práticos vinculados ao trabalho pedagógico. Ressalta-se, ainda, que aconteceu a implantação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em curso elementar e curso complementar, bem como a criação e a organização de “grupos escolares”, tudo isso em decorrência da reunião de escolas isoladas, a institucionalização de um curso superior, anexo à escola normal, com o propósito de formar professores para as escolas normais e ginásios.

Para Tanuri (2000), nem todas as pretensões dos reformuladores republicanos puderam ser efetivadas. Na verdade, não ocorreu a criação de uma escola normal superior, pois os “cursos complementares”, que foram idealizados, a princípio para completar o ensino primário, tornaram-se, na prática, um modo aditivo de preparar professores para as escolas normais preliminares, destacando-se, com isso, um dualismo na formação docente: as escolas normais primárias e as escolas normais secundárias.

Todavia, para Nunes (2007), a autora pontua que o processo de expansão do ensino primário, via estado, e privado, via igreja católica, possibilitou o desenvolvimento das escolas normais no país, principalmente das instituições católicas de ensino.

No Estado Novo (1937 a 1945), houve o delineamento do processo de regulamentação de políticas públicas educacionais, conforme as Leis Orgânicas de Ensino, os Decretos-Lei federais promulgados de 1942 a 1946. Já a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n.º 8.539, de 1946) preconizou certa uniformidade na formação para o

magistério: curso normal de primeiro ciclo (4 séries) e curso normal de segundo ciclo (3 séries, no mínimo), ministrado nos Institutos de Educação.

Com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei nº 5.692/71, durante o regime militar, o modelo de formação de professores foi descaracterizado. A então legislação vigente, da época, reformou o ensino obrigatório, sendo denominada de primeiro grau, transformando, desse modo, a escola normal em habilitação profissional.

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

A partir dos anos 1980, ocorreu de modo sistematizado, a reformulação do curso de graduação em pedagogia, adequando a formação do professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A LDB nº 9.394/96, inovou neste aspecto, quando determinou no seu artigo 62 que,

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

O artigo 63 regulamentou os institutos de educação, como local de formação de profissionais para a educação básica. O artigo 64, da referida Lei, referiu-se ao curso de pedagogia no sentido de determinar que a formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, dentre outros, dar-se-á em cursos de graduação ou pós-graduação, conforme a instituição de ensino.

Art. 63 - Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art.64 - A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Desse modo, possibilitou-se às universidades a organização de cursos de formação de professores, conforme seus projetos institucionais, desde que fossem realizados em licenciaturas plena, havendo a liberdade de incorporação ou não dos referidos Institutos Superiores de Educação (ISE's). Para Gatti e Barreto (2009), os ISE's representaram, no contexto das faculdades isoladas ou integradas, o novo formato de formação docente, substituindo os cursos fragmentados então existentes. Nesse mesmo ângulo, os ISE's ofereceram a possibilidade de integração, com base comum, na formação de professores para os diversos níveis de ensino e especialidades, institucionalizando a Escola Normal Superior no âmbito dos ISE's, de acordo com o Artigo 63.

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

Nesse sentido, a proposta de melhoramento do processo de formação docente necessita mais do que leis e decretos, pois se trata de um desafio que exige mais investimentos, mais tempo e mais contribuição dos setores responsáveis, propondo renovação de mentalidades bem como assumir o compromisso de mudança, que, conseqüentemente, proporcionará melhorias para toda a sociedade brasileira.

#### **4 OS PROFESSORES RURAIS E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Com base na discussão em pauta, é apresentado a seguir o conceito de prática pedagógica como atividade humana, sendo uma atividade utilitarista ou orientada por ações conscientes. Entende-se que a prática pedagógica pode ser repetitiva ou reflexiva. No primeiro caso, ela é repetitiva quando a unidade teoria/prática se rompe, os conhecimentos são fragmentados e não existe espaço para a criatividade e a ação.

Já no segundo caso, a prática reflexiva, segundo Freire (1979, p. 9), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. A essa prática é associa-se o desenvolvimento da consciência crítica a partir das relações que as pessoas mantêm umas com as outras, em grupo, analisando, conjuntamente, os problemas e a possibilidade da resolução destes.

Segundo Pimenta (2002), a autora atesta que deve existir um reforço para esta concepção. Segundo a autora, fazendo reflexões em Schön (1992), pontua que num mesmo processo mecânico de ensino-aprendizagem a teoria encontra-se dissociada da prática e o conhecimento e seu processo são tolhidos e dificultados, porque entender teoria e prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para compreender o processo de construção do conhecimento. Assim, teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética.

Ainda, com base em Pimenta (2002), a experiência docente como espaço gerador e produtor de conhecimento não será possível, a menos que haja uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre suas próprias experiências, podendo, desse modo, compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no contexto rural.

No desencadeamento do estudo, com base nos depoimentos e nas observações realizadas no interior das salas de aula das práticas pedagógicas dos professores rurais, buscando compreender os dois lados da história, analisou-se o professor a partir da execução do seu trabalho, quando ainda leigo (neste caso, quando não possuía a formação superior) e, mais adiante, o professor, na sua prática, no contexto atual, com habilitação em uma licenciatura.

De acordo com os depoimentos que ilustram esta pesquisa, o sujeito P1 diz o seguinte: “Naquela época, era o seguinte, eu só sabia trabalhar com o livro didático. Agora, atualmente, eu inovar nas minhas aulas, realizo pesquisas, aulas-passeio, feiras de conhecimento etc. [...]”. O sujeito P2 confirma: “Eu era, eu fazia umas aulas muito monótonas, não inovava. Agora, eu compreendo que o professor deve ser um inovador, estar sempre reinventando o seu modo de ensinar”. Para o sujeito P3, ele adverte que: “No começo não tinha conversa, não tinha diálogo, eu temia que os meninos me perguntassem e eu não soubesse. Hoje não, eu provoço a turma mesmo, levanto questões polêmicas, daí, a aula se torna um espaço bastante dinâmico, aprende o aluno e aprende o professor... (risos)”.

Observa-se, a partir destes fragmentos, extraídos das falas dos sujeitos do estudo, que os seus conhecimentos docentes foram ampliados, existe uma capacidade de inovação, compreendendo que as práticas pedagógicas ocorreram com mais reflexividade, sustentadas em teorias, permeadas pelas práticas, que, conseqüentemente, se apresentam renovadas, reelaboradas.

Tardif (2002), alerta que os saberes originados da experiência do trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, porque essa experiência é, para o professor, a condição para se adquirir e

produzir os seus saberes profissionais. Para o autor em pauta, ensinar é mobilizar uma variedade de saberes, reaproveitando-os no trabalho, apenas como um espaço de aplicação de saberes do professor, sendo ele mesmo saber do trabalho sobre saberes, a reflexão, a retomada, reprodução e reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

Diante das observações e análises realizadas, foi constatado que a escola rural, conseqüentemente, se assemelha ao modelo da escola urbana. Não existe, a seu turno, um projeto que represente inovação, que contenha propostas diferenciadas, que possibilite ao professor rural repensar o seu fazer pedagógico com base no contexto social, político e histórico, no qual se encontra inserido. Não se reconheceu, a partir das observações realizadas, como também nos materiais didáticos analisados, que não há qualquer inovação com relação à sua prática pedagógica. As atividades desenvolvidas no espaço da sala de aula não contemplam, sobremaneira, o contexto rural. O que ali acontece é, na verdade, uma repetição do discurso e do conteúdo escolar urbanizado, sem garantias de uma formação para se compreender o mundo do aluno, suas causas e conseqüências da condição de vida em que se encontra.

## **5 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO**

A propósito, a presente investigação ocorreu com base em dois aspectos que se complementaram: o bibliográfico e de campo. No segundo aspecto, foi tomado como base para observação e análise, duas escolas localizadas em eixos rurais distintos. Adotou-se como critério de escolha das escolas para o estudo: 1º) o distanciamento da escola, com mais de 40 km do centro urbano. 2º) que os sujeitos participantes do estudo fossem professores que tivessem passado por um curso de formação de docentes leigos (a nível fundamental e médio) e, em seguida, participado de curso de formação docente em nível superior (no caso, a licenciatura), curso esse já concluído.

Todos estes critérios foram realçados e negociados com os interlocutores da pesquisa. Optou-se pela preservação dos nomes das escolas pesquisadas e, quanto aos interlocutores, foi adotado denominá-los de P1, P2, P3, dentre outros. Mas, efeito de amostra, neste trabalho, escolhemos três sujeitos. A proposta de estudo encontra-se em fase inicial, o que se tem produzido, a priori, é a análise das falas dos sujeitos, suas histórias de vida, as quais são analisadas na perspectiva de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999). Na superação das fases pré-análise, esclarecimento do corpus, organização do corpus, organização categorial e composição das histórias de vida, foi organizado um conjunto de eixos temáticos, considerando os assuntos pertinentes a cada seção.

No entanto, como prioridade dentro deste estudo, optou-se pelo destaque aos aspectos bibliográficos, fazendo-se pouco uso dos dados da empiria, considerando que muitos desses materiais produzidos ainda se encontram em fase de análise e discussão para posteriores publicações.

## **NOTAS CONCLUSIVAS**

Diante do exposto, evidencia-se o estudo trata-se de um ligeiro recorte do que se vem pesquisando e estudando ao longo dos dois últimos anos. Porém, já se pode vislumbrar, mediante as muitas produções de dados catalogados, a efetivação, no campo da pesquisa, que, mediante a hipótese levantada, existe um resultado : a reelaboração de concepções de professores do eixo rural, a partir da tríade docência-ensino-aprendizagem, com base nas suas vivências sociais e nas suas práticas pedagógicas não ocorreu, ainda, por enquanto, reelaboração de concepções, considerando que as práticas pedagógicas, ditas inovadoras, no espaço da sala de aula, são reproduções de um discurso da escola urbana.

A escola rural, no fazer dos professores, reproduzem práticas e conteúdos de uma estrutura escolar permeada pela cultura urbanocêntrica, sendo que nem mesmo as Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo são conhecidas pelos docentes das instituições pesquisadas, como também, o planejamento e as orientações pedagógicas, advindas do órgão gestor, no caso, a Secretaria Municipal de Educação, atentou para esta falha.

## **BIBLIOGRAFIA**

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692/71**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024/61**.

CALDART, R. Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. Salete. **A escola do campo em movimento**. São Carlos: Rima, 2002.

CORTEZ, Baltazar C. **Práticas de Formação de Professores de 1ª. a 4ª. série do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado – UFPI, Teresina-PI: 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LEITE, Sérgio C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação**. Abordagens Qualitativas, São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Eni Marisa. **Educação rural no Brasil**: o que mudou em 60 anos Em Aberto: Brasília, ano I, 1992.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2. Ed. Porto. LDA, 1995.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília, DF: Plano, 2002.

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

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

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

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

WERTHEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan. (Orgs.). **Educação rural no terceiro mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

[1] Doutor em Educação. Professor Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí - UFPI. É Coordenador Acadêmico do Curso de Pedagogia CEAD/UFPI. Possui publicações em Livros, Anais de Eventos Científicos. Email : baltazarafirmativo@gmail.com