



RETRATO DO ENSINO RURAL NO MUNICÍPIO DE CÁCERES, NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990

Luana dos Santos Nogueira Garcia¹

Ilma Ferreira Machado²

RESUMO

A finalidade deste estudo é compreender o processo de organização pedagógica das escolas rurais situadas no município de Cáceres/MT, nas décadas de 1980 e de 1990, fornecer dados sobre a identidade e peculiaridades dessas escolas, assim como sobre os desafios encontrados pelos educadores (a) para a realização do trabalho pedagógico. Como metodologia adotamos a pesquisa qualitativa e a técnica da entrevista semiestruturada, tendo como sujeitos, professores que atuaram em escolas rurais no período aqui recortado. Os resultados dessa pesquisa mostram que o trabalho praticado pelos docentes era um desafio, uma vez que havia a falta de condições infraestruturais necessárias para o aprendizado. Diante dos dados apresentados, é notória a necessidade de criação de políticas públicas mais eficazes que garantam e ofereçam aos jovens do campo o acesso a uma educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do/no campo. Lutas. Desafios.

Introdução

Pensar em educação do campo é pensar em um contexto marcado por reivindicações por um espaço físico e social, onde posso garantir a efetivação de uma educação de qualidade, o que passa pela mobilização dos movimentos sociais para conquistar direitos que são negados aos trabalhadores do campo.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar e compreender o processo de organização pedagógica das escolas rurais situadas no município de Cáceres/Mato Grosso, nas décadas de 1980 e de 1990, fornecer dados sobre a identidade e peculiaridades dessas escolas, assim como sobre os desafios encontrados pelos educadores (a) para a realização do trabalho pedagógico. A educação do campo, no Brasil, sempre ficou em segundo plano

¹ *Licencianda em Pedagogia pela UNEMAT e bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq*

² *Professora do PPGEdu da UNEMAT*



(SANTOS; SILVIA; LÚCIO, 2011, p. 1), visto que existia e existe uma precariedade de condições e descasos naquele meio e também a ausência de políticas públicas, embora tenhamos obtido desde 2002, grandes avanços nessa área. A necessidade de pensar e conhecer essa realidade é que nos motivou a realizar este estudo, conforme José Filho (2006, p.64) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”.

Realizamos uma pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (2010, p. 57) “é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. Entrevistamos três professores (a) com experiência na área pesquisada. Para que fosse possível compreender esses aspectos citados anteriormente, utilizamos como referencial teórico autores como: Arroyo (2007), Gil (2008), Leite (1999), Pinheiro (2009), Therrien (1991) e Martins (2008). Referencial este que possibilita “verificar o estado da questão que se pretende desenvolver sob o aspecto teórico e de outros estudos e pesquisas já elaborados” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 215).

Espera-se que esse estudo possa contribuir de alguma forma para a compreensão do processo educativo que acontecia na cidade de Cáceres/MT, nas décadas de 1980 e de 1990. E também para despertar o interesse dos leitores para o estudo dessa e de outras realidades que se fizeram presentes, no estado de Mato Grosso, visto que atualmente possa proporcionar um ensino de boa qualidade para os povos do campo. Como afirma Arroyo (2000, apud Halberstadt, 2011, p.41), “o trabalho com memória(s) permite a realização de investigações sobre o passado, na busca de melhor compreendê-lo, pois esta retomada se faz necessária para ajudar a constituir o presente”.

O papel da professora do campo na formação do sujeito rural

Segundo Jacques Therrien (1991), pode-se compreender que é “no bojo do movimento no campo que se deve marcar o encontro com a professora leiga” (THERRIEN, 1991, p.45), pois ela começa a ter um vínculo com o trabalho camponês e também com as relações sociais



de produção. E isso serve para formar a sua consciência social, contudo, não a desprende de questões que estão relacionadas à organização e sistematização do saber que ajuda na sua prática dentro da escola. Á vista disso, as professoras rurais tornam-se sujeitos de práticas pedagógicas heterogêneas, que evidenciam o saber social, juntamente com os interesses dos trabalhadores, recuperando aquilo que eles vivenciaram através de lutas e de produção. Mas, para que aconteça uma relação de ensino e a aprendizagem é necessário haver a confiança, segurança e familiaridade entre o educador e os educandos, visando construir um vínculo, para que seja possível fazer sentido na vida desses sujeitos.

É nesse contexto, que a professora rural ajuda no processo de construção social da escola do trabalhador do campo, e isso é de muita importância para o surgimento da escola, que vem para atender aos interesses desses trabalhadores.

Essa escola se apropria do saber social integrando-o ao saber escolar necessário a formação do cidadão, capacitando-o para o exercício dos seus direitos e deveres na luta para a transformação, não apenas de suas condições de vida como da própria sociedade que o oprime. Nesse locus cria-se o espaço privilegiado para a professora rural, a qual necessita, contudo, de constante capacitação para a sistematização dos seus saberes em vista do exercício pleno da função orgânica que lhe cabe na sua comunidade (THERRIEN, 1991, p. 49).

Dessa forma, pode-se identificar que a professora rural é caracterizada como uma trabalhadora do campo e se encontra na frente dos movimentos sociais. Com isso, a figura da professora como mulher, expressa novas concepções, que passam a ser assumidas com segurança e compromisso. Todavia, a postura de comando da professora é substituída por respeito à sua liderança. É nesse sentido, que podemos perceber a existência de fatores diferenciando os saberes que se cruzam com as práticas pedagógicas dessa professora, dentre eles está o saber adquirido como saber escolar, o saber gerado pela vida de uma mulher camponesa, e o saber político.

Therrien (1991) afirma que é de acordo com esses três saberes que a professora descobre o significado do poder na sua relação com a classe dos trabalhadores. Com base em Ferreira (2011), podemos afirmar que se torna “relevante que o professor identifique-se com a escola rural, reflita sobre o seu processo de formação, busque uma formação com base nas experiências práticas do contexto em que está atuando, deixando que as experiências práticas sejam delineadoras por novos saberes” (FERREIRA, 2011, p.112) e, conseqüentemente, será



delineada uma nova identidade que vai sendo desvelada ao longo das vivências e experiências.

Organização do trabalho pedagógico em escolas rurais de Cáceres

De acordo com Leite (1999, p.14), “pensar a escola rural é pensar o homem rural, seu contexto, sua dimensão como cidadão, sua ligação com o processo produtivo”. Nesse sentido, podemos dizer que os movimentos sociais têm passado por muitas lutas para conseguir os direitos dos sujeitos do campo, e nesse ponto nota-se que a defesa da escola pública do/no campo se coloca contra o ato de retirada desses povos (ARROYO, 2007). Assim, a escola do campo, tem que ser no campo, do mesmo modo que todos os elementos daquele lugar fazem parte da proposta pedagógica, uma vez que constituem a identidade dos sujeitos do campo.

Os movimentos sociais contribuem para que engrandeça a teoria pedagógica e abram perspectivas de políticas de formação de educadores (a) e de melhoria da educação do campo como um todo. “Para entender a especificidade da formação, basta entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo” (ARROYO, 2007, p.163). Portanto, para tornar a escola um lugar de formação, é necessário entender as questões referentes aquele lugar.

Nessas circunstâncias temos o município de Cáceres como referência para compreender e contextualizar esse período. Cáceres é um município do Estado de Mato Grosso, localizado na mesorregião Centro-Sul do estado e na microrregião do Alto Pantanal (NEVES, 2008). Segundo dados do IBGE (2014), possui uma população de 90.518 habitantes, com uma área territorial de 24.351,408 km². A pecuária é a principal atividade econômica da cidade, que possui um dos maiores rebanhos de gado bovino do Brasil. Partindo dessas iniciais considerações, apresentaremos a seguir uma série de questões que nos mostram como se encontravam as escolas rurais em Cáceres/MT.

As precárias condições de acesso ao campo e de funcionamento das escolas do campo, ainda é um dos maiores problemas enfrentados pelos povos que ali habitam, assim, não seria diferente na cidade de Cáceres. As condições estruturais eram um dos principais empecilhos para o oferecimento de uma educação de qualidade para os povos desse município, visto que



essas condições influenciava fortemente no desempenho pedagógico e na constituição da identidade dessas escolas. As dificuldades de acesso à escola também foi um ponto bastante comentado pelos professores entrevistados. A falta de estradas e as longas distâncias percorridas pelos alunos interferiam no processo de ensino e aprendizagem, já que a maioria dos alunos chegavam cansados nas escolas e/ou não vinham à aula.

Nem sei como eu chegava todos os dias com tantas dificuldades, porque eu pegava carona com um caminhão de olaria, eu ia até um pedaço de ônibus, por que eu tinha que chegar na escola 7 e meia da manhã. Nossa... foi um período de muito sacrifício para trabalhar (PROFESSORA A, 2015).

As professoras das escolas rurais da cidade de Cáceres, nas décadas de 1980 e 1990, reclamavam da sobrecarga de trabalho. Com base nas entrevistas, pudemos perceber que os professores atendiam séries distintas concomitantemente, isto é, turmas multisseriadas e também realizavam todo o trabalho na escola, pois os docentes, além de professores, também eram merendeiros, coordenadores, diretores e faxineiros, e esse é um ponto que merece destaque, já que essa sobrecarga pode intervir na progressão da aprendizagem dos alunos. Na época em discussão também havia falta de cursos de capacitação específicos para os educadores do campo. Percebemos essa carência na fala do professor C:

Os cursos que a gente fazia na época não eram especificamente para a educação do campo, pois, todos os professores do campo e da cidade faziam juntos. Não tinha nada específico para o campo, então a gente sempre trabalhou no campo, sempre defendeu a educação no campo, mas a gente sabe que pouco se investe no campo (PROFESSOR C, 2015).

Além dos cursos de capacitação, os professores entrevistados relataram a falta de formação dos professores, pois, não tinham a formação adequada quando começaram a atuar como educadores, isto é, ainda eram leigos e não tinha uma formação para exercer a função pedagógica. Portanto, esses professores foram convidados para atuar nas escolas da zona rural, para garantir o ensino para as crianças que moravam nessas áreas e também para ajudar na permanência desses povos no campo, evitando o êxodo rural.

A ausência e/ou inexistência de materiais, recursos e equipamentos pedagógicos ficou muito claro na fala dos professores. Identificamos que a ausência desses recursos dificultava o trabalho desses docentes, uma vez que o auxílio desses materiais era de muita importância, já que ajudavam na abordagem dos conteúdos que deviam ser ensinados aos alunos. Conforme Ferreira (2012, p. 03):



O material didático não é algo que está posto no mundo, como mercadoria a ser adquirida e utilizada, mas se constitui em elemento mediador da prática pedagógica que precisa ser identificado, selecionado ou formulado e utilizado pelo professor, a partir de um projeto educativo de ensino e aprendizagem. (FERREIRA, 2012, p.03)

Com todos esses desafios enfrentados pelos ficou evidente que o empenho deles para exercer o trabalho pedagógico era muito grande. Os docentes buscavam realizar atividades voltadas para a realidade dos alunos, isto é, inserir o campo como componente vinculador do seu trabalho. Identificamos que a construção coletiva do planejamento escolar e a troca de experiências abriram as portas para a reflexão sobre limitações pedagógicas vivenciadas e para a reorganização de suas práticas docentes, o que por sua vez foi de grande valia para que ampliasse a eficácia do trabalho do educador.

Nesse sentido, finalizamos esse texto com as palavras de Martins (2008), que reflete sobre a organização do trabalho pedagógico educativo do campo:

A organização do trabalho educativo da escola do campo não pode prescindir da realização de projetos educativos que consideram sua realidade. Isso vai além do desenvolvimento da “horta” da escola que, mesmo importante, não é suficiente. Seja trabalho por temas geradores, sejam atividades inter ou transdisciplinares, sejam projetos em si, o que se faz fundamental é inserir o campo como elemento articulador do trabalho. [...] E, não menos importante, vale ressaltar que o próprio trabalho do campo é uma matriz que pode ser utilizada para execução de projetos. Tais atividades, quando inseridas nesse processo de organização da educação do campo, não são somente de cunho pedagógico visando ao aprendizado cognitivo dos educandos, mas estão vinculadas a uma proposta de produção da existência (MARTINS, 2008, p. 103).

Considerações finais

Conforme Arroyo (2006) percebe-se que atualmente, a educação é apenas pensada no paradigma urbano, pois quando se pensa na formulação de políticas públicas, pensa unicamente nos cidadãos urbanos. De tal forma, a cidade é idealizada como a única que se pode conviver, e isso trás uma visão negativa do campo, definindo-o como um lugar de atraso. Ele acredita que esse paradigma urbano conduz a educação, e isso faz com que ocorra a falta de políticas para o campo em todas as áreas públicas. Por consequência quem sofre são os povos do campo, pois são fadados a viver em meio a tantas dificuldades para ter acesso a educação.



Os processos educativos da zona rural também devem ser pensados e problematizados a partir das dificuldades encontradas pelos educadores (a) para a organização do trabalho pedagógico, pois permitem apresentar as necessidades constatadas pelos docentes e também orientar e auxiliar na realização de novas ações, isto é, na oferta de políticas públicas voltadas e pensadas especificamente para os povos do campo.

Arroyo (2007, p. 161) afirma que ao refletir sobre os “direitos universais de sujeitos concretos, de coletivos com suas especificidades culturais, identitárias, territoriais, étnicas ou raciais, seremos obrigados a pensar em políticas focadas, afirmativas dessas especificidades de sujeitos de direitos universais”. É nessa perspectiva, que as reflexões apresentadas, a respeito do trabalho pedagógico efetivado no município de Cáceres, nas décadas de 80 e 90, foram de muita relevância, uma vez que contribuiu para entender melhor essa realidade envolvendo “sujeitos politicamente conscientes, com uma visão humanizadora” (PROFETA, 2010 apud CANDAU, 2005 p. 4).

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

FERREIRA, Jalmira L. D. Material didático na formação de educadores do campo em bananeiras/pb. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012*.

FERREIRA, Lúcia G. Histórias de vida de professoras rurais: apontamentos sobre questões históricas e políticas de formação. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, p. 105-113, jul./dez. 2011.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALBERSTADT, Talita Elisabeth. Memórias do tempo de escola e o constituir-se pedagoga (o). *Revista Urutágua*, São Paulo, n. 25, nov 2011.

JOSÉ FILHO, M. Pesquisas: contornos no processo educativo. In: JOSÉ FILHO, M; DALBÉRICO, O. *Desafios da pesquisa*. Franca: Unesp-FHDSS, p.63-75, 2006.

LEITE, Sergio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.



MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Fernando José. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo. *Revista do Centro de Educação*, vol. 33, núm. 1, enero-abril, 2008, pp. 93-106. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil.

MINAYO, M.C. de S. *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

NEVES, R. J. Modelagem e Implementação de Atlas Geográficos Municipais – Estudo de Caso do Município de Cáceres-MT. 2008. 184 f. *Tese* (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PROFETA, A. C. M. M. et tal. *Educação a distância na formação continuada de docentes do campo*. CPC2. 2010. Disponível em <<http://www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/28.pdf>>. Acesso em: 17/10/15.

SANTOS, Elaine F; SILVA, Josefa Mendes; LÚCIO, Antônio Barbosa. O descaso da educação do/no campo: as dificuldades enfrentadas por professores e alunos da escola no campo no interior de alagoas (um estudo de caso). *Revista Homem, Espaço e Tempo*. Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, 2011.

THERRIEN, Jacques. **A professora leiga e o saber social**. Brasil, ME, *Professor leigo: institucionalizar ou erradicar*. São Paulo, Cortez, 1991.