



IV SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Educação Pública em Tempos de Reformas"

Dourados - MS, de 09 a 11 de Setembro de 2019

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORAS LEIGAS NAS ESCOLAS RURAIS DE PARANAÍBA/MS (1970-1990)

Daniela Simone Dos SANTOS (UFMS) ¹

Celia Beatriz PIATTI (UFMS)²

Eixo 2 – Formação Inicial de Professores

Resumo: Este trabalho compõe a pesquisa de Mestrado em Educação "Constituição das professoras leigas nas escolas rurais em Paranaíba/MS -1970-1990" tem como objetivo investigar a constituição de professoras leigas das antigas escolas rurais da cidade de Paranaíba nos períodos de 1970 a 1990. Como aporte teórico baseia-se na Teoria Histórico-Cultural que se ancora no Materialismo Histórico Dialético, este método implica em refletir sobre desenvolvimento histórico do objeto em sua totalidade. Para a investigação da constituição das professoras leigas foram analisados os diários de classes que contém registros das atividades que foram desenvolvidas e os contratos das professoras que trabalharam nas escolas rurais nas décadas de 1970 a 1990. Estas professoras passavam por muitas dificuldades como deslocamento para chegar à escola, algumas eram muito distantes da cidade, ficavam longe de suas famílias, elas ensinavam o mínimo para os alunos, pois elas sabiam o básico, o estudo se baseava no ato de ler, escrever e fazer conta. É neste sentido que o trabalho pretende perquirir a constituição destas professoras. Considera-se que em suas singularidades, as professoras leigas representavam o universal, o retrato da escola rural no Brasil, as condições adversas da profissão e a precariedade das escolas rurais subalternas ao processo de desenvolvimento urbano, considerado sempre em avanço e o rural em atraso.

Palavras-chave: Professoras Leigas. Escolas Rurais. Formação docente.

¹ Licenciada em Pedagogia na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na unidade de Paranaíba, aluna de pós-graduação do Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, cidade universitária de Campo Grande, e-mail: danielasaantospba@gmail.com.

² Professora lotada na Faed – Faculdade de Educação/UFMS nos cursos de Pedagogia, Educação do Campo e no Mestrado e Doutorado/PPGEdu da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em Campo Grande/MS. E-mail: celiabpiatti@gmail.com.

Introdução

Este trabalho se constitui na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural que é ancorado no método do Materialismo Histórico Dialético. Vigotski (1996), afirmou que para investigação é preciso buscar uma teoria que possibilite conhecer a psique humana, a sustentação desta teoria está firmada na historicidade do homem e na sua constituição com suporte no materialismo histórico.

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça, isso implica dar visibilidade a sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento o corpo demonstra que existe. Assim, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui o seu fundamento. (VIGOTSKI, 1995, p. 6).

Para Vigotski é pela dialética que o ser humano internaliza e objetiva o significado das experiências de suas atividades no mundo. A partir da Teoria Histórico-Cultural o homem se constitui como adulto, num processo que acontece em uma gradual transformação, nas relações sociais estabelecidas, na atividade que realiza, de acordo com suas condições de vida, para se humanizar, ele tem que se apropriar dos bens da cultura, historicamente acumulados.

[...] o indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada (DUARTE, 2005, p.34).

Para falarmos de constituição de professores, precisamos entender como Vigotski entendia a constituição do ser humano por meio de suas atividades humanizadoras, para tanto este trabalho discute a atividade o trabalho e a linguagem relacionando com a constituição de professoras leigas que trabalharam nas escolas rurais do Brasil entre 1970-1990.

A aprendizagem do professor também acontece nessa mesma lógica marcada pelo movimento externo – interno, do interpsicológico para o

intrapicológico. O professor tem, em relação ao seu saber docente, um nível de desenvolvimento real e um nível de desenvolvimento potencial, e é na Zona de Desenvolvimento Proximal, configurada como um espaço próprio das relações de mediação, que as ações de formação devem incidir. “Todavia, a ZDP não deve ser compreendida apenas em termos de processos mentais individuais, mas de processos coletivos, campo por excelência da mediação” (ARAÚJO, 2009, p.10).

Ser professora no início do século XX, nas escolas rurais bastava ter o ensino primário, pois nesta época se ensinava o básico, pois se sabia o mínimo. É nesse sentido, que esse trabalho pretende perquirir a constituição dessas professoras, leigas, que atuavam como profissionais da educação.

As atividades humanizadoras na Teoria Histórico-Cultural

Vigotski, Leontiev e Luria, foram os fundadores da Teoria Histórico-Cultural, que tem como base o desenvolvimento da mente humana, alicerçando os princípios do marxismo o Materialismo Histórico Dialético.

A busca pelo método torna uma das tarefas de maior importância da pesquisa. O método, neste caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação [...] A divulgação total do método deve ser a objetivo de todo o trabalho como um todo. [...] O problema do método é o começo e a base, o alfa e o ômega de toda a história do desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 1996, p.47).

Entende-se que ao realizar uma pesquisa é preciso ancorar-se no método de investigação para reconhecer o objeto de estudo no contexto em que está inserido. “Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético.”(VIGOTSKI, 1995, p. 6). Vigotski (1995) destacou o sujeito como o objeto por excelência da psicologia, mas no modo como construiu teoricamente esse problema já se encontra a influência do método, pois o sujeito é investigado em seu contexto histórico.

Para Vigotski criar uma Psicologia nova teria um objetivo de responder a questão que a autora Rego (1994), aponta: “Compreender as relações entre os seres humanos, o meio físico e o social; examinar as consequências e as novas formas de

atividade que fizeram do trabalho um meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza [...]”.

Para falarmos de educação é preciso falar da concepção de homem. A educação possibilita formar determinado tipo de homem, conforme o ponto de vista histórico e conforme o contexto socioeconômico em que está inserido. A Teoria Histórico-Cultural compreende o homem em análise de duas dimensões, na biológica em seus processos naturais e na cultural pelas relações sociais de trabalho, pela criação e pela utilização de instrumentos e o surgimento da linguagem.

Os autores Vigotski e Leontiev (1978), consideram que o homem é um ser que está em constante transformação e que se diferencia dos outros animais à medida em que desenvolve suas funções psicológicas superiores no processo de interação com o mundo.

Assim,

[...] o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporados nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. (LEONTIEV, 1978, p.282).

A constituição do homem passa pelas ações estabelecidas pela relação social e ao significado que o outro dá as ações, é o processo histórico e cultural. Vigotski compreende o homem como agente que transforma, como o produtor da linguagem. Como método Vigotski se ancora no método do materialismo histórico dialético que se caracteriza em analisar e pensar o fenômeno utilizando a historicidade. Para se pensar o objeto de investigação é preciso pensar também no contexto, na historicidade da época que será investigada.

Vigotski focou seus estudos na mente dos seres humanos, observando as funções psicológicas superiores, funções que revelam a superação do homem ao realizar atividades mais complexas para além das funções elementares. A Teoria Histórico-Cultural compreende em sua gênese, a natureza social da aprendizagem por onde cada indivíduo, por meio das interações sociais, desenvolve suas funções superiores. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. (VIGOTSKI, 2007, p.100).

Compreende-se que a Teoria Histórico Cultural responde às questões necessárias para a compreensão do ser humano em sua totalidade e historicidade; em sua constituição em relação à escola e à educação aliadas à formação e constituição dos professores.

A atividade como forma de desenvolvimento humano

O conceito de atividade é uma questão fundamental ao estudo do desenvolvimento psicológico, para (LEONTIEV 1995, 1998,2001) a atividade tem seu papel concreto e determinante na formação da conduta humana, posto que o desenvolvimento psíquico depende das relações sociais estabelecidas pelo homem, dadas as condições de vida, de educação e de atividade.

Estudar sobre a constituição de professoras que trabalharam nas escolas rurais entre 1970-1990 nos faz refletir sobre a sua atividade, bem como a interação que estabeleciam entre o lugar que trabalhavam e a convivência com as pessoas. Compreende-se que para conhecer o processo de constituição do professor em relação à sua atuação, é importante recorrer a teoria a partir da concepção de homem adotada. Desde seus primeiros escritos, Marx (1983), aponta a atividade como categoria essencial no materialismo histórico dialético concebida como o que suporta o entendimento do desenvolvimento histórico-social dos homens e assim também o desenvolvimento individual.

Leontiev (1998) categoriza a atividade como um meio de estruturação da consciência, portanto o sujeito resulta de um sistema de atividades sucessivas, assim, as atividades só existem a partir das relações sociais. As atividades humanas são as relações do homem com o mundo, em relação a atividade por meio da consciência o ser humano vê o mundo com motivos e objetivos, e as condições de vida são percebidas memorizadas e compreendidas.

A atividade é o elemento essencial na evolução psíquica, Vigotski enfatiza em seus estudos o conceito de atividade como princípio explicativo da consciência, concretizando a ideia que a consciência é construída do meio externo para o meio interno a partir das relações sociais estabelecidas, mas Leontiev explica que a atividade apresenta-se como um meio de estruturação da consciência, portanto, o sujeito resulta de um sistema de atividades sucessivas, assim, as atividades só existem a partir das relações sociais.

O ser, a vida de cada indivíduo é feito da soma total ou, para ser mais exato, um sistema, uma hierarquia de atividades sucessivas. É na atividade que a transição ou “translação” do objeto refletido na imagem subjetiva, no ideal, tem lugar; ao mesmo tempo é também na atividade, para os seus produtos, para o material, é alcançada. Olhada deste ângulo a atividade é um processo de transito entre polos opostos, sujeito e objeto. (LEONTIEV, 1978, p.180).

A atividade do indivíduo depende de seu lugar na sociedade e das suas condições de vida, pois independente das condições e formas em que a atividade do indivíduo, é representada por um princípio de relação da sociedade. A atividade transforma o sujeito e transforma a realidade, ela é a mediadora de relações estabelecidas entre a realidade e o homem, tornando condições para a aprendizagem e, principalmente, para o desenvolvimento.

A atividade, como um dos princípios centrais do desenvolvimento do psiquismo, permite-nos compreender o sujeito em sua constituição frente à sociedade, sendo concebido histórico e culturalmente, com sujeito da ação histórica no mundo concreto e considerado em sua singularidade.

O desenvolvimento do trabalho e da linguagem

O trabalho é o que diferencia o homem dos outros animais, por meio dele o ser humano desenvolveu suas capacidades, nesse sentido, o trabalho é essencial para se pensar o ser social. Segundo Engels (1876) o trabalho é fonte de toda a riqueza, afirmam os economistas o trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.

Leontiev (1978) considera o trabalho como, um processo que liga o homem a natureza, ou seja, a ação do homem com a natureza, ao mesmo tempo que age por esse movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele também modifica sua própria natureza, e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas.

De acordo com Leontiev (1978) o nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação com a necessidade, que nasce do trabalho, e os homens sentem a necessidade da comunicação.

Para Vigotski a linguagem é o instrumento que viabiliza a comunicação entre os indivíduos, sem ela o ser humano não é social, nem histórico e nem social. A linguagem é uma grande ferramenta social de contato, ela que possibilita a troca com

o outro permite o indivíduo completar-se para conquistar seu potencial. Esta função comunicativa está combinada com o pensamento.

Para Vigotski, a linguagem passa por três fases: a social, que tem função de denominar e comunicar, a egocêntrica e a interior, que estão ligadas ao pensamento. A egocêntrica é a progressão da fala social para a fala interna, o processamento de pergunta e resposta dentro de cada indivíduo.

Leontiev (1978) discorre que a linguagem é o produto da coletividade dos seres humanos está relacionada a origem, a produção da linguagem e a consciência, à atividade produtiva, a comunicação material dos homens.

Como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo que ele. Tal como a consciência, a linguagem é o produto da coletividade, o produto da atividade humana, mas é igualmente “o ser falante da coletividade” (Marx), é apenas por isso que existe igualmente para o homem tomado individualmente. (LEONTIEV, 1995, p.92).

Por meio da linguagem que o ser humano forma a consciência do pensamento. É a atividade que faz a mediação entre mundo objetivo e subjetivo, esta mediação é feita pelo pensamento e pela linguagem, por meio da presença de outros através do processo de interiorização de conhecimento e por meio das relações sociais estabelecidas.

A linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humano, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavras e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto do objeto real e só podem, portanto, existir como fato de consciência, isto é, como pensamento (LEONTIEV 1995. P. 93-94).

. A interação é feita através da linguagem, as funções psicológicas superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas por ela, se não houver interação não se desenvolverá como os outros.

**Cadastros de contratação de professoras leigas nas décadas de 1970-1990:
Paranaíba/MS**

As escolas rurais eram escolas localizadas no meio rural espalhadas pelo Brasil, o ensino muitas vezes era precário e apresentava desafios como salas multisseriadas (salas com crianças de diferentes idades e séries/anos e apenas um professor), a dificuldade, tendo em vista a distância, para professor se deslocar da cidade para o meio rural. Questões como a escolaridade mínima, pois alguns tinham o 1º grau completo e outros o 2º grau, e ministravam aulas para as crianças, em escolas rurais, localizadas em fazendas. Estes professores ensinavam o que sabiam, ler, escrever e fazer conta, portanto, ensinavam o pouco que sabiam. Alencar (1993) assevera que “é fato de que até 1970, aproximadamente, docentes leigos seriam a única opção de educação formal para as crianças que moravam em áreas rurais”.

O problema dos professores “leigos”, desde a década de 20, foi objeto de preocupação dos “profissionais da educação” e vai-se colocar mais agudamente no final dos anos 40 e, principalmente, nos anos 60. Entretanto, também nas décadas posteriores o problema esteve presente (...). Segundo dados do CENAFOR (1985), em 1980, dos 884.257 professores existentes no país, 226.247 eram leigos, sendo que destes, quase 70% estavam localizados na zona rural, em precárias condições de vida e de trabalho (AMARAL, 1991 p.39 e 40).

Nos estudos de Amaral, (1991, p.43) explica que “numa situação concreta como a que ocorre no nosso ensino ser professor leigo não significa não dominar alguma técnica ou conhecimento”, mas a ideia de que ele é menos apto para ensinar do que o professor capacitado.

Moreira (1955) discorre que o professor leigo era gente humilde, as escolas eram simples e as experiências pedagógicas eram baseadas na prática com os alunos.

São os professores municipais gente simples, quase humilde, não dispõem de grande cultura intelectual e técnica, pouco conhecem de diferenças entre métodos pedagógicos, trabalham empiricamente, sem filosofia educacional bem definida, sem qualquer fundamentação do seu trabalho em conhecimentos psico-sociológicos, mas, via de regra, como são eficientes! Não diremos que suas escolinhas preencham os fins e funções que se atribuem modernamente às escolas primárias, não diremos que ela seja antiquada ou moderna, nem poderemos supor que obedeçam a critérios científicos de planejamento e execução, mas são, dentro de seus limites, funcionais, ativas, adequadas ao meio. Em nenhum outro tipo de escola primária, que conhecemos no Brasil, sentimos tão nitidamente a integração da professora à sua tarefa, em nenhum vimos o ambiente e o mestre se identificarem tão bem. Escola simples, escola de primeiras letras, nada mais. Escola bem aceita, porém escola flexível, aulas movimentadas,

compreensão e respeito entre alunos e professores, entre mestres e pais (MOREIRA, 1995, p.185).

O espaço escolar é o lugar que acontece a mediação do saber, estas professoras faziam a mediação a partir da realidade que viviam. “[...] escola como espaço de mediação do saber, ou lócus de aprendizagem sistemática ao processo de “pensar” a partir da realidade como totalidade” [...] (THERRIEN, 1991. p.06).

Com o processo de industrialização no Brasil no século XIX surgiu a necessidade da expansão do ensino primário para a população e os grupos escolares tornaram-se a modalidade da escola primária predominante no país. As escolas instaladas nas zonas rurais e nos bairros também foram responsáveis pela escolarização da população brasileira. No meio rural permaneciam escolas isoladas depois que os grupos escolares foram fixando-se nas cidades como escolas primárias, com a criação das escolas nas cidades ocorreram uma visão negativa das escolas isoladas das áreas rurais.

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. É verdade que os movimentos da Reforma e Contrarreforma, ao darem os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores. Mas somente com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, ideia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais. (TANURI, 2000, p.62).

As escolas normais no ano de 1941 eram escassas e a formação de professores não era adequada para exercer a função, pois se tratavam de professores leigos. A cidade de Paranaíba contava com inúmeras escolas rurais.

[...] duas escolas normais, em 1941, uma em Campo Grande, cerca de 400km de Paranaíba, e outra na capital, Cuiabá, cerca de 1000km. Faltavam estradas asfaltadas e as demandas sociais eram muitas. Paranaíba era um município com uma Escola Reunida que se tornou Grupo Escolar, com algumas escolas particulares e com inúmeras escolas rurais, no período abordado. Com a grande extensão territorial, prevalecia a realidade rural; havia inúmeros conflitos políticos, falta de continuidade de outros níveis de escolarização e de bibliotecas públicas; assim havia muitos entraves na adequada

preparação dos mestres. Restava a esses sujeitos as utopias e os sobressaltos no exercício da profissão. (BERTOLETTI 2014, p. 13).

Segundo Castilho (2013) Paranaíba foi elevada a categoria cidade em 1894, quando o estado estava se desenvolvendo no processo de urbanização, economia e na educação de seus municípios. O primeiro grupo escolar da cidade tem origem em 1945. (CASTILHO, 2013, p.30) afirma “[...] a criação do primeiro Grupo escolar deu-se pelo Decreto n.199 de 5 de maio de 1945, com a transformação da escola Reunida de Paranaíba, e sua instalação ocorreu em 1º de junho de 1945 [...]”. Então a expansão do ensino foi se desenvolvendo na cidade e a maior parte responsável pela escolarização da população se deu pelas escolas rurais situadas ao redor do município.

O município de Paranaíba nas décadas de 1970 a 1990 contava com escolas rurais que se localizavam em fazendas distantes da cidade, cujas professoras contratadas, eram leigas, assim como em outros municípios e regiões do Brasil. Arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba/MS apresentam os cadastros de contratação com informações importantes, como a situação funcional, a região onde se localizava a escola, a fazenda e o nome do proprietário, o nome completo das professoras, a data de nascimento, a escolaridade da professora a ser contratada, o valor do salário e a data de contratação.

Em geral, o recrutamento de professores primários a nível estadual, mas principalmente a nível municipal é feito através de nomeações por designação interina que, passado um tempo, se tornam efetivas, através de contratos precários ou não, mas sem o enquadramento no funcionalismo público. (AMARAL, 1991, p. 49).

Os documentos revelam que as professoras eram jovens com idade entre 19 a 35 anos, em maioria eram mulheres, tinham contratos efetivos e nos documentos consideradas na função de professoras. Os salários tinham variação em seu valor conforme o seguimento em que atuavam. Para quem atuava nos anos finais (ginásio) o salário era maior. Todos os cadastros analisados apontam a maioria das professoras tinham apenas formação de 1ª a 4ª série primária e lecionavam para alunos de 5ª ao 6ª série ginásial (denominação de seguimentos da época em análise).

Os diários de classe revelam a organização precária das aulas, dificuldades na organização dos conteúdos com equívocos ortográficos, bem como os dias letivos

e as dificuldades em organizar o ensino e as metodologias, inclusive os conteúdos, visto que sabiam pouco tendo em vista a sua escolarização.

É nesse sentido que se busca compreender como se constituíam as professoras atuando nas escolas rurais, os cadastros apontam que a formação era mínima, que enfrentavam condições adversas relacionadas à locomoção para chegar às escolas e à necessidade de estada nessas escolas distantes de suas famílias. É possível por meio dos diários de classe perceber as dificuldades referentes ao ensino, à metodologia, às salas multisseriadas. Questões que evidenciam o enfrentamento de dificuldades e desafios para tornarem-se professoras, sem uma formação adequada.

Nesse sentido ancora-se em Brandão (1986, p. 12-13) ao afirmar que: “O professor leigo é considerado um liminar estabelecido. Reconhecido oficialmente como um professor e incluído na folha de pagamento de inúmeras Secretarias de Educação de estados do país, ele não faz, no entanto, parte de seu quadro legítimo e não se inclui, portanto, em uma suposta carreira de magistério”.

Compreender como se constituíam as professoras leigas revela frente aos cadastros e diários de classe em análise que “professora” era uma profissão e que as mulheres eram maioria e, portanto, a função de professora era estabelecida em seu contrato de trabalho.

Consideradas como professoras, mesmo sem formação atuavam em toda a região do entorno de Paranaíba/MS. Com certeza, essas professoras se destacaram pela coragem frente aos desafios enfrentados, principalmente o desafio da “sala de aula” ao constituírem-se professoras sem uma formação adequada e específica.

O que se pode inferir é: Como se constituir professora sem uma formação específica? Como ensinavam? O que ensinavam? Como organizavam o ensino em classes multisseriadas? Desafios enfrentados que revelam uma educação precária, em alguns locais deixada de lado pelo poder público, com ausência de políticas públicas que as amparasse.

A mudança de educação rural para educação no campo

A educação rural desde 1889, com a proclamação da república, o governo criou uma pasta “Agricultura, Comércio e Indústria”, com objetivo de atender os alunos das áreas rurais, mas foi extinto entre 1894 e 1906. Segundo Simões e Torres (2011) no

ano de 1906 voltou a ser pensada a educação para as pessoas das áreas rurais mas no entanto, a escola como ensino agrônomo.

Em 1917 com o aumento da migração da zona rural para a zona urbana, foi uma situação vista como um problema, pois as pessoas em sua maioria eram analfabetas e eram mal vistas, pois se acreditavam que elas impediam o desenvolvimento do país. Assim, a educação rural passa a ser compreendida como meio de conter as migrações (SIMÕES; TORRES, 2011).

A educação rural não atendia a necessidade da população rural, pois faltavam escolas, muitos alunos tinham que se deslocar para outros lugares distantes para concluir seus estudos. A proposta pedagógica, era norteada pela cidade e o modelo de desenvolvimento era o industrial e não condizia com uma proposta de educação rural (SIMÕES; TORRES, 2011).

A partir de 1980, a nomenclatura da escola rural mudou por meio da luta dos movimentos sociais. Segundo Simões e Torres (2011), a educação do campo não é uma continuidade da educação rural, pois a educação rural é fundamentada apenas no ato de ler escrever e fazer conta, enquanto a educação do campo é pensada e planejada para seus próprios sujeitos. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB) de 20 de dezembro de 1996, a educação do campo passa a ser entendida como àquela que ocorre nas instituições escolares situadas nas zonas rurais.

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, Art. 28).

A Educação no campo nasce da pressão dos movimentos sociais para a implementação de escolas nas áreas de reforma agrária. Segundo os autores Arroyo, Caldart e Molina (2011), a educação do campo nasceu por meio de um olhar na intenção de quebrar o paradigma que coloca o povo do campo como atrasado.

Para os autores a população do campo tem direitos como sujeitos social, cultural e político.

Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos. [...] A educação do campo traz, então, uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da sociedade. (ARROYO, CALDART; MOLINA, 2011, p. 12).

Os professores são importantes no processo da construção da escola do campo e no sentido de valorizar a cultura e o espaço em que essas escolas estão. Assim, o trabalho educacional dos professores do campo, não é somente ensinar a ler escrever e contar. Educar é mais do que isso, é preciso investigar a emancipação do camponês para o exercício da cidadania. Ghedin; Nascimento; Santos (2012), asseveram que o professor do campo precisa estar disposto a lutar com o povo do campo por melhores condições de vida e junto valorizar o campo como lugar de educação, cultura e identidade.

Considerações finais

Diante da tonicidade dos pontos abordados e das contribuições da teoria Histórico-Cultural, percebe-se o quão relevante é entender o desenvolvimento humano em seu processo de constituição.

As análises aqui apresentadas são parciais e não tem a intenção de elucidar a questão em pauta, mas possibilitam algumas considerações, mesmo que preliminares, sobre a constituição das professoras leigas na região de Paranaíba/MS.

Como em todas as regiões do Brasil essas professoras leigas se deparavam com muitas dificuldades no meio rural, constituíam-se como professoras e contribuíam para que muitas crianças e jovens pudessem participar da escolarização, aprendendo a ler, escrever e fazer conta. Em sua singularidade, as professoras leigas representavam o universal, o retrato da escola rural no Brasil, as condições adversas da profissão e a precariedade das escolas rurais subalternas ao processo de desenvolvimento urbano, considerado sempre em avanço e o rural em atraso.

REFERÊNCIAS

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 25 de jun de 2019.

ALENCAR, J, F. de. **A professora leiga**. In: THERRIEN, J e DAMASCENO, M, N, (coords). Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993.

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

ARAÚJO, E. S. **Mediação e aprendizagem docente**. In: encontro

Nacional de psicologia escolar e educacional ABRAPEE – Construindo a prática profissional na educação para todos, IX, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009, p. 1-15. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br>. Acesso em: 16 jul. 2019.

ARROYO, M, G; CALDART, R, S; MOLINA, M, C, (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BERTOLETTI, E, N, M. **Alfabetização na escola primária: sujeitos e práticas (Paranaíba/MS - 1936-1961)**. In: congresso luso-brasileiro de história da educação, percursos e desafios na história da educação luso-brasileira, X., 2014, Curitiba. Anais. Curitiba: PUC, 2014.

BRANDÃO, C. **Os professores leigos**. Em Aberto, Brasília, DF, ano 5, n. 32, p. 12–15, out./dez. 1986.

DUARTE, N. O significado e o sentido. **Coleção Memória da Pedagogia**. n.2: Liev Seminocivh Vygotsky. Editor Maniel da Costa Pinto, colaboradores Adriana Lia Frizman et al, Rio de Janeiro: Ediouro, São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 30-37.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876. In: ENGELS, F; Marx, K. Obras escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, v.II.

GHEDIN, E; NASCIMENTO, G, R; SANTOS, J, R, A. **O Proneiro como política de inclusão social no mundo do trabalho educativo**. In: GHEDIN, Evandro (org.). Educação do campo: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

LEONTIEV, Alexis Nicolaievich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1995.

LEONTIEV, A. N. **O homem e a cultura**. In: O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Novos Horizontes, 1998.

LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 2001.

MARX, K. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MOREIRA, J. R. **A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: INEP, 1955. (Campanha de inquéritos e levantamentos do ensino médio e elementar – C.I.L.E.M.E., n. 5).

REGO, Cristina Tereza. **VYGOTSKY**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SIMÕES, W; TORRES, M, R. **Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil**. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br>. Acesso em 12 de Jul de 2019.

THERRIEN, J. **A professora Leiga e o Saber Social**. São Paulo, Cortez, 1991.

TANURI, L, M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 14, p. 61-88, 2000.

VIGOTSKI, LURIA; LEONTIEV. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.