



A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores

Juliana Pereira de Araujo
Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

São Carlos
2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: METODOLOGIA DE ENSINO

A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores

Juliana Pereira de Araujo

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para a obtenção do título de doutor em Educação, área de concentração Metodologia de Ensino

São Carlos
2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

A663de

Araujo, Juliana Pereira de.

A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores / Juliana Pereira de Araujo. -- São Carlos : UFSCar, 2010.

169 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Educação. 2. Educação rural. 3. Formação de professores. 4. Narrativas. I. Título.

CDD: 370 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Anunciato

Profª Drª Marilda da Silva

Marilda

Profª Drª Vera Lucia Silveira Botta Ferrante

Vera Lucia Botta Ferrante

Profª Drª Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Profª Drª Emília Freitas de Lima

Emília Freitas de Lima

À minha família.

Agradecimentos

De modo especial agradeço:

À minha mãe Ilza e meu pai Abel, pois me sustentaram, ampararam e oram sempre por mim;

À minha orientadora Rosa pela consideração e pela confiança depositadas em mim mesmo em momentos de tribulação. Pela amizade e pelo compartilhar desses quatro anos;

Às professoras Aline e Emília, Vera e Marilda pelas contribuições ao trabalho;

Ao grupo de estudos: Ana Paula, Alessandra, Ju, Naide e Josy pela força;

Aos amigos;

Aos alunos que entenderam meus atrasos e afastamentos;

Aos colegas de trabalho pelo carinho e encorajamento, especialmente Wagner, Eliane, Salete, Edson, Tuca, Relma e Fabiana;

Ao meu avô José, meus tios e primos pois adoçam meus dias;

Aos Barrado, meus sogros Desa e Eva, que são pais que Deus me deu nessa vida;

Aos meus irmãos Gal e José porque me dão motivos pra rir e lembranças doces que tornam mais leve minha vida;

Ao amigo-irmão Rori, porque a qualquer tempo e distância é meu melhor amigo, verdadeiro “maninho”;

Ao meu filho Gabriel porque seu sorriso lindo me descansa e fortalece, porque sua existência deu novo sentido à minha história e porque perdoou sorrindo minhas ausências nesse período;

Ao meu filho caçula Daniel, porque renova minha família todos os dias com suas dancinhas e gargalhadas. Porque me traz energia e admiração pela vida;

Ao Cristiano, meu marido, que nunca deixou de acreditar que um dia eu chegaria até aqui e que, a cada dia reforça em mim o mais belo dos sentimentos que posso ter: o amor...

RESUMO

No Brasil desde os tempos coloniais há a coexistência de escolas do campo e de escolas da cidade, pois coexistem também padrões de produção e produtividade típicos do meio urbano e do meio rural. Sobre a docência nas escolas da cidade muito já se foi dito e existe noção objetivada de seus sujeitos, seus desafios e avanços. A docência no campo, no entanto, ainda é pouco conhecida, assim como seus professores. A crença que a melhoria da qualidade de nossa educação depende do conhecimento e da valorização *de e sobre* seus sujeitos, sejam eles do campo ou da cidade e, a concepção da pesquisa como um dos caminhos para esse processo permitiu a realização da pesquisa que originou este trabalho. Nela admitiu-se como objetivo, conhecer como se dá a constituição da docência em uma escola do campo. Adotou-se como hipótese a existência de um processo de resignificação alimentado pelas especificidades do contexto, que modificaria a docência destes sujeitos, tanto na dimensão da prática quanto naquela caracterizada pela própria visão que os professores constroem sobre o ser professor. A metodologia da pesquisa pautou-se em referenciais sobre formação de professores, narrativas e escola do campo. Participaram quatro professores de uma escola localizada em área de assentamento rural no interior do estado de São Paulo. As narrativas dos professores, obtidas na pesquisa de campo contribuíram para que o resultado final expressasse com maior fidedignidade e riqueza o objeto do estudo que é a docência no campo. Como resultado é defendida a tese de que a docência na escola do campo é marcada pela re-significação das dimensões do *ensinar* e do *ser professor* e aponta-se, a partir dela, a necessidade de olhares mais atentos e comprometidos, tanto dos pesquisadores como do Estado para estes sujeitos e para a educação do campo.

Palavras-chave: Formação de professores, educação do campo, narrativas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1 - A METODOLOGIA DA PESQUISA.	14
1.1 Introdução.	14
1.2 Sobre as narrativas.	14
1.3 Explicitando as relações entre o sujeito investigador, o objeto da pesquisa e o contexto ...	21
1.4 A trajetória metodológica e o tratamento do referencial teórico: escolha de temas orientadores, escrita e disposição dos capítulos.	27
1.5 A metodologia e a pesquisa de campo.	34
CAPÍTULO 2 - O LOCAL DA PESQUISA.	48
2.1 Introdução.....	48
2.2 Histórias da docência no assentamento: itinerâncias e re-significações.....	49
2.3 A estrada e seu significado	50
2.4 O assentamento: sua história, as interpretações de sua luta.	53
2.5 O assentamento no olhar curioso da pesquisadora de campo.....	58
2.6 A Escola Municipal do Campo Hermínio Pagotto	59
2.7 O projeto pedagógico da Escola do Campo Hermínio Pagotto.	66
CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.	71
3.1 - Introdução.	71
3.2 Considerações sobre os movimentos sociais.	73
3.3 A educação do campo: um breve resgate	74
3.4 O projeto governamental para a educação do campo	80
3.5 O projeto educacional do MST para o campo.....	89
CAPÍTULO 4 – REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA.....	93
4.1 Introdução.....	93
4.2 A complexidade da docência na atualidade como ponto de partida. O campo como elemento de diversidade.	93
4.3 Resgatando a pesquisa sobre formação de professores no Brasil: buscando as origens e significados dos estudos sobre a docência.....	103
4.4 A reflexão e a docência.....	107
4.5 Os saberes da docência.....	114
CAPÍTULO 5 – NARRATIVAS DA DOCÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO.....	120
5.1 A infância, as famílias, o lugar.	120
5.2 A opção pelo magistério.....	125

5.3 Primeiras experiências da docência.	128
5.4 Narrativas sobre a docência no campo.....	130
5.5 Paixão, valorização e relacionamento: influências e motivadores das trajetórias e da permanência na escola do campo.	142
5.6 Formação continuada, apoio, diretrizes para a docência no campo.	145
CAPÍTULO 6 – A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA: CAMINHOS E DESAFIOS.....	149
REFERÊNCIAS.....	161

INTRODUÇÃO

O interesse e a curiosidade acerca da docência nos assentamentos rurais de reforma agrária, surgiu, há pelo menos uma década. Nasceu no dia em que testemunhei momentos da luta pela terra em Pradópolis, onde morava.

Não me lembro ao certo o mês, não me lembro o dia. Mas a memória me traz claramente as imagens de um povo empoeirado, enfileirado e armado com foices e facões. Ainda me lembro de um moço loiro e bonito que mancava e ainda assim erguia o facão. E me lembro das crianças...

As crianças me chocavam. A imagem delas na chuva e acho que era uma chuva de verão, pois era forte, mas não era fria agarradas às suas mães me vem à mente agora como se isso tivesse acontecido ontem.

Eles estavam em frente à prefeitura da cidade promovendo o que para mim naquele momento era algo sem uma explicação lógica. Correndo a vista por todos aqueles rostos - e eram muitos- notei que não havia ninguém conhecido. Mesmo as pessoas da minha idade me eram todas desconhecidas. Hoje me pergunto se haveria professores entre eles?

Lembro-me ainda de que muitas mulheres pediram o uso do banheiro para minha avó. Agradecidas usavam-no e voltavam para debaixo daquela chuva. De boca em boca se dizia e se fazia ouvir: São os sem-terra! São os sem-terra!

Dali em diante Pradópolis viveu um período incomum. Passou a ser necessário trancar as portas e dormir com a janela fechada. Tudo o que sumia na cidade era indicado como culpa deles. A população tinha medo, as lojas fecharam as portas e se dizia que seria necessário dar a eles saúde e educação, mas que as escolas e postos da cidade perderiam a qualidade por ter de atender a tanta gente que nem da cidade era.

Nas escolas era possível identificar alunos “sem terra”, pois sempre andavam juntos, eram quietos e trajavam vestes marcadas de terra roxa.

Mas não era possível acompanhar o dia-a-dia daquelas pessoas, o local do acampamento ainda é bem escondido pela cana. Aqueles que hoje

são conhecidos como assentados continuam preferindo não chamar a atenção.

Algum tempo depois desse episódio a opção pelo curso de Pedagogia surgiu para mim na leitura de um manual de vestibular. A FUVEST e a Universidade Federal de São Carlos se transformaram em 1996 no meu maior objetivo. Não sabia o que era Pedagogia ao certo, apenas que precisava dela.

A formação inicial foi crucial. Enxergar-me professora mudou minha vida. Conteúdos, aulas, vivências foram aos poucos se tornando importantes pontos de inflexão. Nas aulas do curso de Pedagogia pude entender a revolta de meus avôs, trabalhadores das usinas, catadores de café, de cana. Foi possível entender a revolta de meus pais e a fuga para a capital. Marx me ensinou sobre a luta de classes que eu já vivia sem saber. Mas minha cabeça pensava nos assentamentos, perscrutava suas escolas e professores.

No último ano do curso minhas inquietações se voltavam para grupos marginais e marginalizados. Cheguei a ser convidada para participar de um grupo de estudos que voltava sua atenção e reflexão para o interior da escola.

A professora responsável pelo grupo de estudos, professora Roseli Rodrigues de Mello talvez percebendo alguma ansiedade pediu-me que escrevesse algo sobre minhas inquietações. Pena não ter mais aquele pedaço de papel. Segundo esta professora, a quem muito admiro, as minhas inquietações deveriam ser tratadas sob a luz das teorias sociológicas. Eram inquietações sociais mais do que pedagógicas.

Palavras-chave daquele meu texto eram: usinas, escolas, sem-terra. Com essas palavras cheguei ao mestrado na engenharia de produção da Universidade Federal de São Carlos. Ficou claro naquele momento que para que entendesse as conexões entre escola e educação dos sem-terra eu precisaria entender muito mais do que teorias de aprendizagem. Assim, em minha dissertação de mestrado enveredei pela discussão das políticas públicas para reforma agrária.

Após quase dez anos daquele dia chuvoso em frente à prefeitura, entrei no assentamento do Horto Guarani em Pradópolis e também visitei assentamentos em Araraquara. Foram dias e dias andando de moto cortando lotes, conversando, questionando, aprendendo. Ao final do mestrado não

conseguia parar de pensar nos desafios da educação do campo e aumentava a curiosidade de conhecer um personagem ainda desconhecido nessas andanças de terras: os professores.

Chegamos a esse momento. O doutorado mais que uma realização profissional é um marco. Entre a entrada no curso de Pedagogia e a conclusão do doutorado são mais de dez anos. E nesses últimos anos pesquisar a educação do campo e os professores do campo me fez saber muito mais acerca da docência.

Professores do campo ainda são desconhecidos, a docência nestes espaços é desvalorizada e permanece oculta aos nossos saberes. Mas defendo a tese de que ela possui elementos que se baseiam em um forte comprometimento com a educação. Amparam-se nas lutas cotidianas por vitórias imensamente pequenas, imensas em sua pequenez e precisam ser conhecidos seus medos, desafios e anseios para que se ampliem os conhecimentos sobre a educação brasileira, pois ela acontece em locais ainda escondidos e pouco iluminados pela reflexão.

O processo de desenvolvimento desta tese foi um processo longo, árduo, reflexivo e instintivo.

Em um projeto inicial apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos defendia a hipótese de que a ida para as escolas de assentamento mostrava-se como um momento importante na vida dos professores porque entrar para a educação do campo traria em si desafios ímpares, necessidades únicas e construções pessoais.

Essa hipótese me levava a um objetivo que era descobrir como esses professores se recriavam neste novo contexto. Assim, a questão de pesquisa pôde ser delineada na seguinte indagação: Como se constitui a docência em uma escola do campo?

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola situada em um dos assentamentos situados na cidade de Araraquara que por sua vez se localiza no coração da monocultura canavieira. Como muitas escolas de assentamento a Escola Fundamental do Campo Hermínio Pagotto foi reformada a partir de um prédio abandonado, mas que já servira de escola antigamente, nos tempos em que era a fazenda Seu prédio é central na

agrovila, seu significado é central na vida de todos os assentados. Metaforicamente a escola é verde.

Ela tem um clima diferente. Obriga-nos, impele-nos a escrever histórias nas quais temos um papel mais próximo, mais concreto. Um papel sem roteiro preestabelecido criado em gestos, falas, posturas e tarefas costuradas com fios de humanidade, de respeito, de medo e desafio.

Busquei enquanto metodologia algo que não transformasse em simples texto acadêmico os sentimentos, as vozes, as cores de suas histórias. Buscava assim enquanto pesquisadora e mais do que isso, enquanto aluna, uma metodologia que proporcionasse vivenciar de certa forma aquilo que no dia-a-dia não é experienciado, algo que desatasse a barreira de ser pesquisadora/pessoa e que me permitisse imaginar o desafio, imaginar a dificuldade, tocar a história dos professores do campo.

E sabendo que a história é bonita e entendendo que a docência é uma história sem fim cheia de reviravoltas alegrias e dores já antevia oportunidades de incluir no corpo deste documento, desta tese, a fala, as falas, as vozes.

Optei pela utilização das narrativas dos professores obtidas por meio de entrevistas. Já havia realizado entrevistas durante o mestrado. Mas foram entrevistas pontuais fechadas em roteiros semi-estruturados.

Avancei assim na metodologia para obter a visão de uma dada realidade buscando ao máximo atingir esta realidade com tons mais fortes, mais vivos e preenchê-lo com falas e só ouvindo as vozes torná-la tangível. E ensinar e aprender a partir do olhar do outro, a partir de vários outros olhares, a partir de vários outros lugares. De suas muitas vozes recriar a visão de uma dada circunstância, de um dado ator. Busquei alteridade pesquisadora/pesquisado, busquei a alternância entre ouvir e falar e novamente ouvir e novamente falar. Busquei a chance de ser o que não sou e de escrever falas que não falaria, pois que não vivo nessa realidade. Isso só me foi possível através da utilização das narrativas dos professores.

A estrutura da tese buscou a valorização da metodologia e ela é apresentada no primeiro capítulo. O objetivo é discutir aspectos da metodologia das narrativas e mostrá-la como sendo apropriada nas pesquisas sobre tempos e espaços de escolas do campo. Apresento seu escopo teórico com base em

Josso (2004) e a reflexão sobre a utilização das narrativas nas pesquisas qualitativas como eixos fundamentais para formação contínua dos docentes, para reflexão dos educadores.

No segundo capítulo a escola Fundamental do Campo Hermínio Pagotto é apresentada assim como o assentamento Bela Vista do Chibarro. Dada a sua importância, importância de suas aspirações e história é colocada em um capítulo à parte. O entendimento de sua história, a visualização de suas características externas e internas intangíveis possibilitam que a história contada ganhe ainda mais elementos para a compreensão de toda a pesquisa. Elementos históricos e estruturais que ampliam as condições de nossa visualização teórica e pessoal. São apresentados neste capítulo o projeto político e pedagógico e aspectos contados sobre a sua história e as histórias das lutas dos moradores e alunos deste assentamento.

No terceiro capítulo apresento uma breve discussão sobre a educação rural brasileira. Discuto rapidamente o papel dos movimentos sociais e resgato historicamente traços importantes dos projetos de educação rural brasileiro com o objetivo de compreender características históricas que influenciam o pensamento sobre a docência no campo.

No quarto capítulo a docência é tema de reflexão. É central ao capítulo a discussão sobre a docência e os saberes docentes. A contribuição de autores como Freire (1996, 1997), Canário (1996, 2006), Alarcão (2005) e Tardif (2002) consubstancia os conceitos pertinentes para a discussão sobre as trajetórias da docência a partir de considerações legitimadas pela pesquisa acadêmica.

No quinto capítulo o trabalho ganha cores e vozes. As narrativas orais são essenciais protagonistas na pesquisa. A partir dos dados e das falas coletadas é realizada a análise dos processos e das estratégias envolvidas na construção da docência no campo. São expostas as angústias, as crenças que explicitam ações da docência nas escolas do assentamento. Percebem-se os agrupamentos, os distanciamentos, as correções de rota e a grande carga de sentimentos e acontecimentos que atingem o professor e que por algumas vezes o modificam também.

A intenção deste capítulo é conhecer a docência de uma escola do campo. É reconhecer nela similaridades com os outros educadores e mais

do que isso conhecer as disparidades de sua vivência, de sua experiência, de seus contextos. Busco enriquecer o conhecimento acerca deste profissional em síntese para que as políticas públicas, de formação tanto inicial, como continuada, enxerguem estes sujeitos e possam se posicionar de forma mais adequada aos seus propósitos objetivos e possibilidades.

Finalmente no último capítulo apresento a tentativa de uma síntese que possibilite a compreensão das trajetórias da docência em um assentamento partindo-se das análises anteriores que baseiam nossa reflexão. Busca se relacionar o referencial teórico, poliocular, utilizado trabalho.

CAPÍTULO 1 - A METODOLOGIA DA PESQUISA.

1.1 Introdução

Há razões para todas as escolhas feitas durante a escrita de uma tese. Durante a estruturação de seus capítulos optei por iniciar o texto apresentando o capítulo da metodologia da pesquisa porque reconheço que a utilização das narrativas incorporou ao trabalho riqueza de informações e transformou o processo de pesquisa em um momento de crescimento tanto humano quanto acadêmico. Daí sugerir que as narrativas enriquecem o processo tanto quanto o produto, portanto, enriquecem a feitura da pesquisa tanto quanto a tese que é seu resultado concreto final.

Suponho que a leitura do capítulo metodológico logo no início do trabalho sirva para destacar os caminhos que entrelaçam a pesquisa teórica, a pesquisa de campo e o processo de reflexão que permeou todas estas etapas. Inicialmente a apresentação do conceito de narrativa estabelece parâmetros para a leitura das entrevistas.

Na seqüência apresentação do sujeito investigador, o objeto da pesquisa e o contexto objetivam explicitar as características de cada um destes elementos para o melhor entendimento do modo como eles se relacionam em uma metodologia baseada nas narrativas.

A metodologia utilizada na constituição do escopo teórico também é apresentada porque considero que os caminhos de suas escolhas expressam limites, realizações e avanços e assim mostram ao leitor o percurso de construção e elaboração do conhecimento.

Finalmente a apresentação da metodologia da pesquisa de campo pretende elucidar detalhes desta etapa. Explicita opções para utilização de dados, estruturas, organização de tópicos e análises que também vivificam a construção de uma tese e por isso a valorizam enquanto método, esforço e foco.

Creio que após a leitura deste capítulo a leitura da tese como um todo ganhará um sentido mais amplo de análise e minha escolha possa ser melhor compreendida.

1.2 Sobre as narrativas

As narrativas, histórias e biografias são cada vez mais usadas por investigadores das ciências humanas como da sociologia e da educação. Sua utilização se dá por serem tidas como trocas de experiências que fundamentam a educação humana e basicamente se iniciam através das narrativas ouvidas desde o ventre materno.

Neste sentido fundamentam também a educação, pois esta não é senão a "construção sócio-histórica e cotidiana das narrativas pessoais e sociais" (SOUZA & BARRETO, 2006). A escola é palco de muitas histórias e as narrativas desses fatos ampliam o entendimento das ricas interações entre sujeitos professores, alunos e muitos outros elementos ali presentes.

Especialmente na área da educação, Elbaz (1990, p.32) é uma das autoras que defendem o recurso à investigação narrativa. Argumenta que as "histórias são o material de ensino, a paisagem em que vivemos como professores e investigadores e através da qual o trabalho dos professores pode ser visto como fazendo sentido".

Na tarefa de narrar histórias há uma confluência de fatores que promovem a captação das realidades, a elevação de sentimentos adormecidos em uma clara intenção de emancipar as histórias da simples memorização. De acordo com Stephens (apud Galvão 2005) esta confluência relaciona três componentes que juntos constituem as narrativas: o primeiro é a história que abrange os personagens envolvidos em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e possibilita uma primeira interpretação do que é contado; depois há o discurso que é a forma específica como qualquer história é apresentada e finalmente a significação – uma interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso.

Galvão (2005) também tem utilizado as narrativas como ferramenta de pesquisa e acredita que a investigação pela narrativa está diretamente implicada em conflitos contemporâneos relacionados com teoria, metodologia e política educativa. Ela explica, com base em Casey (1995), que a investigação narrativa:

Mais do que um paradigma novo, representa a existência de uma era pós-paradigmática, em que novas configurações emergem, ao mesmo tempo em que se mantêm as existentes formulações e várias versões se desconstruem e se recombina.

Sob a denominação de investigação narrativa incluem-se várias perspectivas¹, como a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares integrados num determinado contexto.

Diferenciar ou esclarecer limites e especificidades entre tantas perspectivas é tarefa complexa, mas Connelly e Clandinin (1990) auxiliam a estabelecer uma diferença entre narrativa e história. Em síntese o fenômeno, o acontecido constitui a história e o método que a investiga e a descreve se constitui numa narrativa. Desta forma para aqueles autores, a narrativa é o estudo das maneiras como os seres humanos experienciam o mundo e tem sempre associado um caráter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época.

Assim pode dizer que as pessoas têm histórias e contam histórias das suas vidas, enquanto o investigador que utiliza o método da narrativa as descreve e faz construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais, de acordo com um modelo interpretativo dos acontecimentos (Carter, 1993).

Mas Galvão (2005) embora delineie uma definição das narrativas aponta que para autores como Riessman (apud Galvão, 2005) está posto que não há acordo quanto à definição precisa de narrativa. Riessman afirma que nas entrevistas nem todas as narrativas são histórias no sentido lingüístico do termo. Os indivíduos relatam suas experiências usando uma variedade imensa de gêneros narrativos que reconhecemos pela persistência de certos elementos convencionais que nos encaminham para perspectivas diferentes.

E a autora ainda alerta que existem ou co-existem infinitas definições sobre essa perspectiva de investigação. Ela cita as definições de Labov (APUD Galvão, 2005) Connelly e Clandinin (1990) entre outros.

Labov acredita que todas as narrativas são histórias que remetem a acontecimentos passados e específicos e têm propriedades comuns.

¹ Os trabalhos de Pineau (2006, 2004), Dominicé (1990) e Josso (2002) ampliam as considerações sobre história de vida, biografias e auto-biografias.

Connelly e Clandinin (1990) explicam que "os seres humanos são organismos contadores de histórias e que tanto coletiva como individualmente eles protagonizaram histórias de vida". Por meio das narrativas é possível acessar um mundo de vida dos professores, o modo como seres humanos experienciam o mundo, as suas teorias implícitas e nessa perspectiva são seguidas por (CORREIA & MATOS, 2001), (CONNELLY & CLANDININ, 1990), (REALI & MIZUKAMI, 1996) e (MIZUKAMI et al, 2002)

Para Souza (2006) as narrativas também são ferramenta de e para a formação porque partem do entendimento de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experiências quando vive, simultaneamente, os papéis de ator investigador da sua própria história. As abordagens das narrativas constituem estratégias pertinentes e férteis para a compreensão dos mundos escolares, de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em formação.

Também apontando a importância do acesso e análise da experiência como processo de formação, Josso (2004) explicita que as narrativas de formação constituem material baseado em recordações consideradas pelos narradores como "experiências" significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários sócio-culturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano natural.

Considerando a utilização da narrativa investigativa na pesquisa sobre a docência concordo com os autores anteriormente citados porque admito a possibilidade que os acessos às narrativas possuem para instigar a busca de significações, rememorando, identificando semelhanças e especificidades. Como Connelly e Clandinin (1986), acredito que os professores conhecem a docência por imagens, rituais, hábitos, ciclos, rotinas e ritmos que têm por base a sua experiência e que se apresentam nas narrativas.

Sobre esse conhecimento dos professores sobre o ensino ou a docência Elbaz (1983) aponta que o conhecimento dos professores não é linear, mas holístico, pleno de significado pessoal e profundamente tácito. Em trabalho de 1990 a autora enumera seis motivos para considerar a narrativa um bom método de tornar públicas as vozes dos professores. Seriam estes: a) as

histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido; b) têm lugar num contexto significativo; c) apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão; d) geralmente está envolvida uma lição moral a ser aprendida; e) podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável; f) refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência.

Outra explicação para a utilização das narrativas nas pesquisas sobre professores e sobre a docência se apresenta em Cortazi (1993) que a vê como ideal para analisar histórias de professores, uma vez que nos oferece um meio de ouvir suas vozes e começar a entender sua cultura do seu ponto de vista.

Aprender com a experiência alheia é algo enaltecido pelo filósofo e escritor George Bernard Shaw que dizia que é melhor aprender certas coisas a partir das experiências alheias.

Como salientado, as narrativas são, portanto, caminhos investigativos que permitem àquele que narra retomar suas histórias construir e reconstruir a realidade porque o presente reflete o passado e, além disso, elas proporcionam ao investigador acessar a realidade a partir da visão de seus protagonistas. As narrativas se configuram, portanto como uma ferramenta de assertividade porque a partir dela o investigador se coloca no lugar do outro utilizando a experiencição de sua fala, seu sentimento, suas lembranças e histórias.

Observo, a partir destas leituras que, em síntese, a narrativa permite a reflexão que a envolve, construir o conhecimento sobre a docência em uma visão mais ampla, mais profunda, pois nela está o sentimento, a significação, o sentido das histórias trazido por meio da voz, das narrativas de seus protagonistas, os professores.

A metodologia fomentou a re-elaboração do ato de escutar, de um “saber escutar” que é uma das exigências postas por Freire (1997, p.127), pois para ele:

... não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que

aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele.

Relaciono a essa citação a definição de escuta ativa que o Professor Eliseu Clementino de Souza expôs em workshop sobre a metodologia das histórias de vida na Universidade Federal de São Carlos (Souza, 2008). Segundo ele a escuta ativa remete à escuta crítica e paciente de Paulo Freire que trouxe-me a oportunidade de constituir na pesquisa traços de curiosidade de uma verdadeira pesquisadora aprendente que apresenta postura mais humilde frente ao contexto e aos sujeitos colaboradores da pesquisa.

Essa aproximação remete a um modelo interativo ou dialógico que seria aquele no qual impera a adoção de uma nova relação de lugar:

entre pesquisador que os atores sociais, tendo em vista uma co- construção de sentido, porque não é irreduzível a consciência que tem dela o sujeito e também a análise construída pelo pesquisador compreendo que a dimensão interativa entra e dialógica, muito fortemente utilizada na abordagem biográfica, possibilita apreender as memórias histórias de formação no sentido da investigação/ formação tanto para o pesquisador quanto para os sujeitos envolvidos implicados com projeto de formação. (SOUZA, 2006, p.140)

A ferramenta para acessar as narrativas foi a entrevista e Portelli (1997) me auxiliou a pensar na estrutura delas salientando que a palavra entrevista, em uma grande diversidade de situações, dá incorretamente a idéia de uma perspectiva unilateral. No entanto, "entre-vista", como o próprio nome diz, comporta mais do que uma única perspectiva. Assim, as entrevistas transformaram-se em inter-vistas que são a junção da minha vista/visão inter-relacionada com a vista/visão do outro em conversas. As entrevistas foram o caminho para acessar as narrativas das histórias da docência na escola do assentamento.

Encontrei amparo para essa postura que invoca um relacionamento linear com os colaboradores da pesquisa no texto de Martins & Bicudo (1989), especificamente quando ressaltam que a entrevista pode ser construída como um "encontro social", cujas características, entre outras, seriam a empatia, a intuição e a imaginação; ocorre nela uma penetração mútua de percepções, sentimentos, emoções.

Centrar o âmago do processo de pesquisa nos colaboradores, sujeitos e suas histórias, me remeteu a Josso (2004), que relaciona o entusiasmo pela perspectiva biográfica com uma "reabilitação progressiva do sujeito do ator" e que pode ser interpretada como um retorno do pêndulo após o domínio de um modelo determinista até o final dos anos 70.

Analiso que ouvir histórias me impele à criação de identificações que me permitem construir conhecimento a partir do reconhecimento dos padrões e reflexões presentes nas histórias narradas que me oportunizam aproximações temáticas, teóricas e experienciais. Imagino que para o leitor do trabalho essa metodologia derive pistas de como o processo de construção de uma pesquisa provoca insights significativos, lembranças que concorrem para o posicionamento político acerca do tema estudado. Explicita-se, assim, o lugar de onde se fala sobre a docência no campo e as vozes dos sujeitos que norteiam a minha reflexão.

Reconheço, para benefício do trabalho, que não fossem meus pequenos insights teriam ficado reduzidas as marcas que a docência traz do campo, da cana, da escola pública, da vivência de lutas semelhantes às dos sujeitos que vivem nesse espaço. Os insights foram o caminho para apreensão da realidade da docência no campo fruto da escuta do outro.

No processo de análise considerei estas "pistas de seletividade" inspirada em Souza (2006) que sugere que elas são as irregularidades das entrevistas que oferecem tessitura para reflexão. Podem ser melhor explicitadas como sendo as quebras de falas, os rechaçamentos de assuntos e nomes e histórias as ondulações da voz, o desviar dos olhos, cruzar das mãos etc. Essas e outras marcas influenciaram profundamente minhas interpretações, conduta, comprometimento.

Nesse sentido também encontrei contribuições em Gee (1985) que ressalta o modo como uma história é contada. Mais voltado para os discursos orais que os escritos ele atenta às hesitações, às pausas, às inflexões que pontuam o discurso.

Na re-elaboração das narrativas e durante o processo das entrevistas novas histórias surgem e definem os caminhos da pesquisa. Re-definem, portanto também o próprio pesquisador.

1.3 Explicitando as relações entre o sujeito investigador, o objeto da pesquisa e o contexto

Para que se compreendam os motivos que me levaram à escolha pelas narrativas na elaboração deste trabalho, que é de cunho qualitativo, é importante apresentar relações ou aproximações entre ao menos três elementos: a própria pesquisadora, o objeto da pesquisa que é a docência na escola do campo e o contexto na qual se desenvolve todo o processo da mesma que é a escola do assentamento. Nesse exercício, proponho-me a explicitar a relação de proximidade e riqueza que decorre da interlocução destes elementos.

A própria pesquisadora é o primeiro elemento e utilizo as características mencionadas por Chizzotti (1991) para circunscrever seu perfil em uma metodologia que utiliza a história de vida, narrativa. São elas:

a) A imersão do pesquisador nas circunstâncias e no contexto da pesquisa;

b) O reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas;

c) Os resultados como fruto de um trabalho coletivo resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado;

d) A aceitação de todos os fenômenos como igualmente importantes e preciosos: a constância e a ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, as revelações e os ocultamentos, a continuidade e a ruptura, o significado manifesto e o que permanece oculto.

Dessas características algumas se apresentaram mais fortemente no decorrer do trabalho como, por exemplo, o reconhecimento dos atores sociais como construtores de conhecimentos e práticas. Já de antemão parti da obviedade de que apenas os professores que atuam no campo poderiam descrever sua prática, seus desafios e a constituição da docência neste espaço. Desde o início intentei desvendar no contato com eles o modo como se dá a constituição da docência neste espaço, quais as aprendizagens e saberes que eles adquirem ou constroem. Saberes pessoais e oriundos de experiências pessoais e que importam ser conhecidos, explicitados porque apresentam tessituras do ser professor em um lugar deveras específico que é o

campo, o meio rural.

Também busquei me amparar na aceitação da importância de tudo que pude ouvir ver, observar e sentir. Os significados de cada mudança no tom de voz, de cada recusa ou aceite. Isso exigiu concentração e muita sensibilidade. Exigiu que durante a pesquisa de campo eu estivesse totalmente imersa naquele contexto e momento, ou melhor, naquela realidade.

Quanto à imersão da pesquisadora, pude vivenciá-la durante quase quatro anos, pois mesmo quando estava desenvolvendo outras tarefas longe da escola de campo ou da universidade eu estava tomada por pensamentos, indagações e preocupações com a pesquisa. Perguntava-me, por exemplo, quando voltaria? O que teria de ler? Como estruturaria a última entrevista?

E sobre o trabalho, que deve ser coletivo entre pesquisadores e pesquisados obtive retornos positivos dos colaboradores. Eles concederam entrevistas, corrigiram-nas, alteraram-nas. Eles me auxiliaram a compor quadros de suas aprendizagens e inclusive leram textos prévios para a qualificação. Apenas percebi o quão curto é o tempo para dedicação de um grupo heterogêneo à pesquisa. Mas passei a concordar com Zeichner (2005) sobre a qualidade da reflexão coletiva. Ela nos impele a indagar mais profundamente, a analisar todos os prismas. A mergulhar na realidade.

O que me inspirou na leitura de Zeichner (2005) foi o elemento da participação dos professores, da reflexão coletiva que a pesquisa alimenta ao ter como condicionante sua participação. Utilizo as palavras do autor para afiançar tal concordância antes, porém ressaltando que a metodologia utilizada pautou-se na análise das narrativas e Zeichner utiliza a pesquisa-ação que considero alavanque mais profundamente a reflexão coletiva por sua própria estrutura:

Acreditamos que a participação dos profissionais e, mais especificamente, dos educadores, em projetos de pesquisa-ação, ou seja, o envolvimento direto deles com o processo de produção sistemática de um saber extremamente relevante e essencial para suas práticas pode transformá-los também em “consumidores” mais críticos do conhecimento educacional gerado nas universidades. Isso pode acontecer porque esses sujeitos passariam a compreender melhor como tal conhecimento é produzido nos meios acadêmicos. Da

perspectiva do profissional isso significa que o processo de compreensão e melhoria de seu trabalho deve começar pela reflexão de sua própria experiência. ZEICHNER (2005, p.4)

Guiada por Freire (1997), propus-me a ter como exigência para o ensinar e para o aprender a curiosidade e o comprometimento. Exigindo-me curiosidade aguicei a capacidade de observar meu objeto de pesquisa, que era a docência dos professores do campo e pude desvendar desafios, vitórias. Vi que, como salienta Freire (1997, p.97):

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente perseguidora do seu objetivo. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se rigoriza, tanto mais epistemológica ela vai se tornando.

E continuo citando Freire (1997) para explicar o comprometimento, que é na verdade a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. A educação, e relaciono a ela as pesquisas em educação, não é neutra, mas se posiciona na prática que “exige uma definição”. Neste trabalho há um comprometimento com a educação do campo expresso no respeito aos seus sujeitos e na busca de conhecimento sobre eles a partir da explicitação de suas vozes e expressões. Há a definição de uma postura em favor do pagamento de dívidas sociais para com sujeitos à margem do capitalismo: os sujeitos do campo que se exterioriza em um maior cuidado e atenção aos seus direitos.

Com essas exigências justifico a opção feita pelo aprofundamento de uma metodologia compreensiva na qual o pesquisador se preocupa em se colocar no lugar dos pesquisados mais do que oportunizar-lhes espaço, falas. Busco, portanto, o estudo do *outro* que para Whitaker (2002, p.22): “tanto pode significar o homem rural como qualquer outro ser humano pertencente a culturas não produtoras do tipo de tecnologia baseado no conhecimento ocidental”

Ainda utilizo esta autora para estabelecer melhor a definição de outro. Segundo ela:

Em suma o outro é aquele que não participa da lógica econômica dominante, e no caso de nossos estudos, está composto por homens e mulheres em luta desesperada pela inclusão.

Exercito por intermédio de uma metodologia pautada na análise de narrativas a construção do conhecimento sobre a docência, pois as histórias do *outro* fomentam minha reflexão sobre o tema por meio de minha escuta ativa e pelas narrativas a partir das quais ela é alimentada.

Amparada em Franco (1999), foi possível calibrar o foco nas contribuições originárias do processo e não apenas nos produtos e daí alimentar um interesse real mais pela apreensão e produção de significado do que pela facticidade dos eventos. Considero contribuições do processo tudo aquilo que me exigiu crescimento, revezes, esforço. Tudo que me comoveu, irritou e obrigou a refletir. Portanto são contribuições do processo todas as experiências vividas, as pessoas conhecidas, momentos. A tese dessa forma, embora objeto de busca, objetivo final de uma pesquisa se mostra como um dos inúmeros produtos desta caminhada.

Creio que, ao propor por meio da metodologia, dar protagonismo às narrativas, o processo de pesquisa tenha se enriquecido e que o produto possa se consolidar como retrato fidedigno da docência construída na escola do campo.

Ao permitir que a docência nas escolas do campo fosse narrada permiti que ela fosse refletida, reconstruída pela memória ganhando significado. Assim, pressuponho que a partir das narrativas a reflexão tenha se transformado em formação já que, como salienta Canário (1996), “a formação se torna, em grande parte, num processo de autoconhecimento e não apenas de trabalho orientado para o produto de determinada aprendizagem”.

Encontrei em Chartier (1996, p.216) apoio para enveredar por esse viés mais humano e encontrei amparo quando o autor salienta que essa proximidade, longe de ser um inconveniente, permite um melhor entendimento da realidade estudada. Em suas palavras:

(...) o historiador do tempo presente é contemporâneo de seu objeto e, portanto partilha com aqueles cuja história ele narra as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais. Ele é, pois o único que pode superar a descontinuidade fundamental que costuma existir entre o aparato intelectual, afetivo e psíquico do historiador e o dos homens e mulheres cuja história ele escreve. (...) Para o historiador do tempo presente, parece infinitamente menor a distância entre a compreensão que ele tem de si mesmo e a

dos atores históricos, modestos ou ilustres, cujas maneiras de sentir e de pensar ele reconstrói.

Situo agora o objeto da pesquisa: a docência dos professores do campo que pode ser caracterizada como ação pouco conhecida, marginalizada por uma história de viés assistencialista (Silva, 1987). Pouco se sabe sobre seus desafios, suas angústias, suas vitórias, seus caminhos. Menos ainda se sabe sobre os caminhos por eles trilhados na construção ou por que não reconstrução de suas práticas docentes, de sua realidade.

Na lógica da ciência positivista foram classificados através de sentidos comuns e pesquisas que Whitaker (2002) concebe como metodologicamente “rasas e imprecisas”. A autora aponta fatores que respondem por essas imprecisões.

Para ela, as pesquisas na zona rural são caracterizadas pelas dificuldades operacionais das mesmas, que levam pesquisadores a colherem muito rapidamente os dados sem atentarem para a complexidade dos processos em andamento. Nessa simplificação do pesquisado corre-se o risco de superficializar a análise pasteurizando resultados.

Ciente dessas dificuldades busquei desde a primeira visita à escola do assentamento a profundidade dos diálogos, observar tudo quanto fosse possível e anotei considerações em um diário de campo. Gravava lembretes e deixava alinhavados temas para as entrevistas futuras. Fotos me auxiliaram a descrever o lugar e vivificar seu ambiente. As dificuldades de operacionalização da pesquisa de campo foram o difícil deslocamento até o assentamento, a imersão em outro cotidiano, as estradas de terra e, muitas vezes, acordar de madrugada

Foi algo temerário adentrar narrativas alheias, mentes alheias, revolver histórias de modo a vislumbrar experiências mais amplas, que neste caso são as experiências da educação do campo, o que nunca tive nem como aluna nem como professora. Com a leitura de Galvão (2005, p.4) relacionei esse temor às características da utilização das narrativas, pois, como explica a autora:

A narrativa, como metodologia de investigação, implica uma negociação de poder e representa de algum modo, uma intrusão pessoal na vida de outra pessoa. Não se trata de uma

batalha pessoal, mas é um processo ontológico, porque nós somos, pelo menos parcialmente, constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo.

No processo de escrita da tese houve a preocupação de que o texto final ora apresentado não chancelasse a existência de *outro* cunhado em “olhares preconceituosos” (Whitaker, 2002) advindos de leituras e impressões irreais ou pouco profundas.

Esse trabalho existe porque de fato acredito que a docência no campo possua especificidades inerentes ao contexto no qual ocorre. E essas especificidades existem porque o contexto da reforma agrária e, portanto, da educação do campo sempre se mostra inacabado, seja pela morosidade das políticas públicas que a legitimam, seja pela contínua imposição de precariedade e ausências, seja pela própria educação que é processo mutante feito por seres humanos antes de tudo. E isso me intriga, me inquieta e angustia como pesquisadora.

Desvendando mais algumas características do contexto para situá-lo na adoção da metodologia rememoro a localização e as condições de criação da escola na qual atuam os professores protagonistas deste projeto.

A escola visitada durante a pesquisa: Escola Municipal do Campo Hermínio Pagotto localiza-se na agrovila do assentamento de reforma agrária Bela Vista do Chibarro em Araraquara-SP que foi legitimado à custa de lutas e pressões sociais, constituído a partir da transformação das terras de uma usina em território para reforma agrária: a Usina Tamoio. Processo de luta, ainda que não antecedido pela ocupação, porque a conquista da terra é sempre permeada de conflitos, humilhações.

Além disso, a localização do assentamento Bela Vista do Chibarro, incrustado em meio a extensos canaviais, impõe-lhe valor altíssimo pelas usinas da região que vêm no assentamento de reforma agrária e na pobreza de seus moradores fatores que alimentam continuamente a pressão por sua cooptação passiva ao processo produtivo atual que permanece tanto ou mais massacrante e excludente quanto o período da criação do assentamento, ou seja, década de 1980. E tal contexto indiretamente influencia a construção de um projeto político pedagógico para sua escola, pois se afina com um determinado pensamento dos pais sobre a educação que desejam

para o futuro dos filhos. Um pensamento da educação como riqueza enquanto conquista, defesa enquanto ferramenta e possibilidades de aprofundamento das conquistas realizadas.

Configurados ainda que resumidamente, estes três elementos: a pesquisadora, o objeto de pesquisa e o contexto, esclareço a opção pela utilização das narrativas em uma pesquisa qualitativa.

Ela se origina da vontade de utilizar o discurso dos sujeitos que diretamente atuam no campo dando dessa forma veracidade às características do objeto de pesquisa que é a docência no campo. Tal alternativa que se mostrava potencializadora de movimentos de compreensão múltiplos que envolvem o desenvolvimento, por um lado, a minha figura de pesquisadora carente do entendimento do outro. Por outro lado a metodologia contribui na busca de criação de estratégias e alternativas para desvendar a docência neste contexto que é o campo, para assim legitimar a ação educativa em suas escolas

Há uma história de luta a ser contada, da luta pela dignidade da profissão de professor, pela escola pública para todos em todos os lugares em suma pela educação.

E há ainda os sujeitos do campo, que necessitam do desenvolvimento e da melhoria dos espaços de processos de reflexão sobre seu contexto, sobre sua missão e espaço que é a escola. Há professores, sujeitos da vida do campo, que necessitam entender e expressar o processo de reconstrução e re-significação da sua prática, de suas posturas políticas, das suas crenças e ideologias a respeito da reforma agrária.

Há, portanto a própria educação do campo que precisa documentar sua trajetória para que se fortaleça baseada na sua própria compreensão. E assim, acione dispositivos de sonho e planejar futuros calcados em certezas e parâmetros conhecidos a partir da reflexão.

1.4 A trajetória metodológica e o tratamento do referencial teórico: escolha de temas orientadores, escrita e disposição dos capítulos.

Antes das primeiras idas ao assentamento e à escola pesquisada me dediquei à realização de uma revisão teórica cujo principal objetivo era

acessar e compreender a discussão sobre duas dimensões temáticas que são: a educação do campo e a formação de professores.

Essas dimensões delimitam o campo teórico da pesquisa e as relações entre os conceitos, textos e autores se mostraram complexa, pois a educação do campo é pesquisada majoritariamente em uma dimensão política, estrutural que apresenta o esboço de uma história nacional excludente..

Assim no capítulo dois busco uma aproximação com o contexto ou local da pesquisa. Detalhei a partir dos dados e imagens da pesquisa de campo a Escola Municipal do Campo Hermínio Pagotto. Ele contextualiza o espaço onde a pesquisa se realizou.

Procuro criar condições para a descrição mais rica possível do Assentamento Bela Vista do Chibarro, localizado no município de Araraquara no estado de São Paulo. Apresentar uma descrição pormenorizada permite grande aproximação ao apresenta a escola do campo que funciona nele.

Também apresentei neste capítulo dados do projeto político pedagógico da escola, do corpo docente e várias informações que compõem o cotidiano do lugar e de seus trabalhos.

É um capítulo amparado na pesquisa de campo. Em olhares, andanças, percepções, sons e silêncios, tempos e atividades. As fotos foram recurso adotado, assim como a reprodução xerográfica de cartazes, informativos. Tudo o que pudesse retratar a escola tanto fisicamente como em termos de recursos humanos foi selecionado.

O projeto político pedagógico e minhas considerações perpassam essa descrição mais ampla permitindo a análise da escola como âmbito de formação. O projeto foi lido cuidadosamente. Evidenciei seletivamente trechos relevantes, referências citações. Fiz aproximações com outras leituras, tei relações e reflexões. Acessei dados quantitativos de número de alunos, nomes de professores, calendários. Reconstruí a escola porque ela é o lugar onde acontece a docência *no* campo e *do* campo, dela surgem as informações, as diretrizes que tornam específicas as trajetórias de seus professores. Nela está a resposta às questões da pesquisa.

A escolha da Escola Municipal do Campo Hermínio Pagotto para

a realização da pesquisa aconteceu ainda no mestrado². Durante a realização dele, entrevistando assentados da região, era costumeiro ouvir citações a respeito da escola do “Bela Vista”. Sempre que perguntava, por mera curiosidade de pedagoga, sobre as escolas dos assentamentos recebia como resposta frases: “Você precisa conhecer a escola do Bela Vista!” ou “Já visitou a escola lá da Adriana?”.

Quando concluí o mestrado, meu desejo era conhecer a escola do Bela Vista (assim chamada por conta de sua localização no assentamento Bela Vista do Chibarro). Minha curiosidade era saber como era o cotidiano de seus professores, como era a docência neste espaço. Perguntava-me como seriam as experiências ali vividas e quais as especificidades das trajetórias ali escritas.

Minha primeira visita, já como doutoranda aconteceu em fevereiro de 2007. Por telefone conversei com Adriana, a diretora, que se prontificou a me receber para uma conversa. Explicitei que gostaria de fazer uma pesquisa sobre a escola e seus professores e percebi que era comum a presença de visitantes.

Outras pesquisas, como a de Ana Paula Brancaloni³, haviam sido finalizadas. Grupos de professores visitavam a escola porque ela tem uma expressividade grande na região por divulgar seus projetos e trabalhos inclusive na mídia impressa e televisiva.

Nessa ocasião, Adriana me solicitou cópia do projeto e também o encaminhamento de um ofício⁴ solicitando permissão para a pesquisa que também deveria ser encaminhado à secretaria de educação. Indicou-me a pessoa pra resolver a questão do transporte na secretaria de educação para que eu pudesse ir ao assentamento junto com as professoras.

Em 2007 estive duas vezes na escola e finalizei o projeto, pois ainda precisava ser mais bem delineado principalmente na metodologia e na escolha do referencial teórico. Apenas em 2008 realizei visitas contínuas e estruturadas. Foram aproximadamente 18 dias de visitas, realizadas em

² A dissertação de mestrado objetivou o estudo da criação e situação sócio-econômica e política dos assentamentos rurais na região de monocultura canavieira e foi defendida em 2004.

³ A tese da autora fundamentou a análise do projeto pedagógico da escola. Seu título é: Um olhar acerca do processo de elaboração e implementação de um projeto pedagógico em uma escola do campo do município de Araraquara: 2005

⁴ Reprodução deste ofício encontra-se em anexo neste trabalho.

fevereiro, março, abril, maio, junho, setembro e dezembro. Em cada mês ia duas ou três dias seguidos ao assentamento, o que exigia toda uma logística para concretização. Mas na maioria das visitas consegui observações importantes, assisti a aulas principalmente das professoras Odete e Miráí, conversei com alunos, pais, professores, fotografei e realizei as entrevistas centrais ao trabalho. No início de 2009 retornei à escola para mais algumas entrevistas e para coleta de documentos.

Destaco nesta fase a contribuição que as leituras de Whitaker (1992, 1998, 2002) me deram, pois a autora escreve tanto sobre a reforma agrária na região onde se dá a pesquisa, quanto sobre a educação do campo em textos como o escrito com Antuniassi em 1992, intitulado “Escola pública localizada na zona rural: contribuições para a sua estruturação”.

Também as contribuições do NUPEDOR (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural) de Araraquara, coordenado também por Whitaker e a Professora Vera Lúcia S. Botta Ferrante onde participei de algumas reuniões no ano de 2006 e 2007. Nestas reuniões estabeleci contatos com outros pesquisadores, consegui indicações de leituras, participei de discussões sobre a reforma agrária, sobre metodologias de pesquisa especialmente sobre a importância dos diários de campo e das entrevistas e tive acesso às informações sobre a escola do campo Hermínio Pagotto como localização, telefone, nomes etc.

Esse material foi fundamental para a escrita do capítulo e será detalhado nas considerações sobre a pesquisa de campo. Terminada a etapa que considerei como de aproximação ao contexto da pesquisa, acreditei que era necessário considerar a questão da educação do campo em sua gênese e história.

Iniciei um processo de aproximação teórica sobre a questão da educação do campo. Para isso retomei minha dissertação de mestrado intitulada “Políticas Públicas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais em região canavieira” e ela me auxiliou a lembrar o histórico da reforma agrária brasileira. Essa releitura permitiu que eu admitisse uma concepção sobre a reforma agrária como uma política norteada pelas dívidas sociais históricas para com os excluídos pelo processo de desenvolvimento nacional desigual e verticalizado que segundo autores como Martins (2000) teria sua

gênese na abolição da escravatura em 1888.

Dela depreenderam-se contribuições como as de Martins (2000) e Ferrante (2004, 2005) cujas contribuições sobre o tema se especificam ao retratar a luta pela terra na região canavieira paulista. A leitura dos trabalhos desta autora foram importantes porque contextualizam a realidade na qual se situa a escola do campo Hermínio Pagotto onde foi realizada a pesquisa.

Até esta etapa ocorreu o reforço das concepções sobre a questão da terra que forja os sujeitos que reivindicam e participam da educação do campo. Na seqüência optei por leituras que intentavam permitir a análise da educação do campo no Brasil, mais especialmente aquela que ocorre nos assentamentos de reforma agrária, pois a questão de pesquisa é justamente saber: Como se constitui a docência em uma escola do campo? Estas leituras originaram o capítulo 3 que trata do histórico da educação do campo no Brasil.

Já havia realizado algumas leituras a tal respeito no mestrado, e elas inclusive me possibilitaram à época indicar algumas iniciativas na esfera das políticas públicas para a educação dos assentamentos. Dessa vez realizei uma incursão mais aprofundada sobre o tema e utilizei nela autores como Whitaker (1992), e Silva (1987).

Essa revisão teórica sobre a história da educação rural forneceu respostas para algumas questões norteadoras que eram: Como se constituiu a educação do campo no Brasil? Quais seus caminhos e dificuldades? Como se formavam os seus professores? Qual modelo ou concepção a ampara?

O tratamento metodológico desse processo de leitura se caracterizou pela busca de material de leitura como livros, artigos, dados etc. Nessa revisão busquei artigos entre o período de 2000 a 2009 das publicações: Revista Brasileira de Educação, Revista Educação e Sociedade, Cadernos Cedes e Educação & Sociedade⁵.

Com posse desta revisão procedi a leituras que denominei de “leituras de prospecção” que num primeiro instante pautaram a seleção de textos que me permitiram:

- a) Obter o histórico da educação do campo;
- b) Descobrir elementos próprios ou características dessa

5 A revista Educação & Sociedade lançou na edição nº 74 de Abril/2001 um dossiê sobre educação do campo. Mais detalhes ver nas referencias bibliográficas.

educação tais como a influência do MST;

c) Avaliar sua inserção e apresentação na agenda política governamental atual e finalmente;

Terminada essa classificação refiz as leituras assim divididas. Dessa vez utilizei critérios mais rigorosos de análise buscando refletir sobre a questão da educação do campo e adotar posições teóricas de concordância e/ou crítica. Nesse período selecionei os autores nos quais me deteria com mais ênfase. Selecionei citações esclarecedoras com as quais pudesse contar para ressaltar as posições adquiridas após reflexão e estudo.

Passei a compartilhar com Silva (1987) da idéia de que “a escola rural está organizada a partir de uma lógica que não é a do homem do campo” e a partir daí organizei a escrita de um capítulo inicial que se propôs a apresentar essa história da educação do campo, suas influências. Realizei um exercício de significação do que seja essa questão em nosso país e a contribuição principal deste exercício é a explicitação o modo como politicamente essa educação se exteriorizou: em subalternidade contínua em relação à educação urbana.

Confirmei neste período a ausência de quantidade significativa de estudos sobre a temática a partir da leitura do artigo de Damasceno (2004) que apresenta o estado da arte sobre a mesma.

A opção por adentrar as leituras sobre a proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) foi estabelecida ao descobrir que tal proposta norteia fortemente a proposta da escola do campo Hermínio Pagotto. Os símbolos do movimento estão presentes na escola através de cartazes, desenhos, músicas e suas idéias estão apresentadas na escrita do projeto político pedagógico na forma de referências e aproximações textuais visíveis.

Também é o MST que segundo os professores entrevistados se aproxima mais visivelmente dos professores no que diz respeito à formação continuada ao estender continuamente convites para participação em eventos, seminários e mini-cursos.

A partir de então direcionei esforços no sentido de contemplar a temática da formação de professores. Essa cisão entre referenciais teóricos foi uma necessidade percebida ainda no período em que realizava as leituras

sobre educação do campo. Elas me deram um panorama amplo e geral sobre a educação do campo, mas não permitiram que eu acessasse informações sobre o cotidiano da docência no campo, sobre a prática dos professores, enfim sobre a formação deles.

No trabalho de definição das leituras sobre formação de professores estabeleci critérios e etapas semelhantes àqueles que basearam a construção do primeiro capítulo cujo objetivo era contextualizar a educação do campo. Assim para este capítulo também investiguei a produção acadêmica em periódicos como a Revista Brasileira de Educação, Educação e Sociedade, Cadernos Cedes entre os anos de 2000 e 2008. Também procurei contribuições dos grupos de Trabalho (GTs) sobre formação de professores e educação e movimentos sociais da Associação Nacional de Pós Graduação em Educação (ANPEd).

O estudo sobre a temática da formação de professores é a dimensão que contém o “objeto da pesquisa” que é a docência no campo e as trajetórias de seus professores. Empreendi esforços no direcionamento das leituras e suas análises para a temática da formação dos professores enveredando pelo que acontece nas escolas do campo, suas trajetórias, sua formação e que seriam foco de capítulo à parte contendo dados da pesquisa de campo. Nesse que é o quarto capítulo busco, portanto, relacionar leituras e reflexões de autores cujas contribuições me permitissem:

- a) Ler e refletir sobre a docência e suas vicissitudes;
- b) Refletir sobre os desafios e dilemas da docência na atualidade;
- c) Selecionar conceitos e concepções que permitissem estabelecer análise sobre a trajetória da constituição da docência nas escolas do campo e;
- d) Estabelecer uma estrutura epistemológica que conjugasse articulações entre trajetórias da docência e a constituição de saberes desta germinados na escola do campo.

A escrita deste capítulo durou mais tempo porque é vasta a produção acadêmica sobre formação de professores. Neste momento reforcei a admissão da centralidade da questão do inacabamento do educador, das exigências que a docência lhe impõe durante sua trajetória, dos saberes que a docência origina, do modo como a chegada ou entrada em novos espaços toca

estes elementos de trajetória, exigências, escolhas e saberes.

Ao relacionar esta admissão, do valor das trajetórias da docência em si mesma, com as riquezas e especificidades que vigoram na escola do campo consegui fundamentar o caminho do referencial teórico. No processo de selecionar ou re-selecionar as contribuições, surgiram mais visivelmente as contribuições de Freire (1997), Tardif (2002) Alarcão (2005), Garcia (1998, 1999), Zeichner (2005) entre outros.

Derivaram daí as sedimentações teóricas que me levaram a centrar o texto e o trabalho nos saberes, nas experiências e na trajetória da docência. Dessa forma reforcei o sentido da tese que é descobrir o modo como se constitui a docência em uma escola do campo a partir das histórias de seus professores.

No quinto capítulo apresento pormenorizadamente as falas e contribuições originadas nas entrevistas. Busco esmiuçar suas falas classificando-as de acordo com temáticas e significados.

Finalmente teço texto no capítulo seis, que pretende sintetizar as aprendizagens da pesquisa, as minhas próprias e os elementos centrais ao trabalho.

1.5 A metodologia e a pesquisa de campo.

As histórias da docência na Escola Municipal do Campo Hermínio Pagotto, principal foco deste trabalho, dão origem a um aprendizado profundo que me marcou humana e profissionalmente. São elas que mostram vicissitudes da docência no campo, em uma escola de assentamento.

Em várias ocasiões foram as dificuldades que promoveram os avanços e considero pertinente, apontar aqui algumas ocorrências que fizeram com que o trabalho parasse ou até mesmo retrocedesse, e foram frutíferas, visto que se deu nessas paradas a necessidade crucial do distanciamento, do respirar, do retorno à literatura do referencial teórico.

A primeira dificuldade percebida foi a da aproximação com os sujeitos pesquisados, os colaboradores. Por experiência própria os concebo como profissionais tipicamente isolados, que embora convivam o tempo todo com diversos outros professores, que são seus colegas de trabalho, pouco

dialogam sobre sua prática, seu próprio trabalho. São poucos os momentos nos quais se expõem, pedem socorro, apresentam fraquezas. Assim como são escassos os momentos em que orientam ou auxiliam no trabalho de seus colegas seja para criticar, seja para ajudar. O que esperar então das visitas nem sempre oportunas de um pesquisador alheio às atividades da escola? Esperava receio, distanciamento, frieza.

Nos primeiros contatos com a Escola Municipal do Campo Hermínio Pagotto houve uma mistura de sentimentos e percepções: estranhamento, ilusão, preposição de conceitos prontos, medo, pressão. Este conjunto de percepções e receios atingiu tanto a pesquisadora quanto os sujeitos do contexto da pesquisa que mostraram rigores e exigências de projetos, de papéis, de documentos. Compreendi as preocupações da equipe, pois percebi o quanto pesquisadores podem atrapalhar o andamento das atividades de uma escola caso não planeje muito bem suas intervenções. Sempre tive o cuidado de telefonar agendando visitas, de esperar para interromper conversas e nunca sair da sala de aula que estava observando repentinamente.

Havia para alguns professores a visão de que pesquisadores *exploram* a realidade das escolas. Que ela simplifica relações complexas. Torna maniqueístas personalidades e propõe alternativas inviáveis ou utópicas demais. Não à toa a existência de tal visão. Havia na escola, histórico de muitas visitas, muitas pesquisas e muitas falas descontextualizadas em dissertações e trabalhos. Utilizações equivocadas de informações e histórias sem amparo ou com utilização de interpretações dúbias segundo os professores e a coordenadora da escola. Pouquíssimas devolutivas. Quase nada. Trabalhos feitos sem a participação do grupo durante o processo de análise e escrita. Sem sua chancela.

Não que a chancela dos sujeitos colaboradores da pesquisa seja necessária no momento da análise que de fato cabe ao pesquisador. Não que seja obrigatório escrever concordando com as falas ouvidas. Mas é necessária a transparência e a possibilidade efetiva da convergência ou divergência final nas quais está presente a dialogicidade do processo de entendimento um do outro, das teorias e das significações.

Não se chega a conclusões sem o esgotamento de todas as possibilidades de reflexão e análise.

Ainda sobre as dificuldades ou limitações da metodologia vi que era necessário partilhar espaços, era necessário partilhar o alimento e isso não é possível sem que se haja confiança ou grande respeito no partilhar de momentos próprios do grupo. Estes momentos de convivência socializada de tempos e espaços foram propícios para a observação, para *escuta ativa* (FIAMENGUE, 2004), para a postura de respeito.

Surgiram desses momentos as palavras que dariam o eixo, o norte para as entrevistas, momentos nos quais foi preciso que eu encontrasse o grupo ou a individualidade de cada professor do campo a partir de pequenos diálogos, pistas, dicas.

A utilização do conceito de escuta ativa, concebida como aquela que valoriza o discurso e que reflete profundamente sobre ele buscando relações de significado, foi oferecida pela leitura de Fiamengue (2004, p.108) que explica:

por ser um narrador, o entrevistado tem necessidade de ser estimulado, seja através de perguntas, seja através de escuta ativa. Sem esse estímulo, o narrador não pode ter certeza de que sua narração está sendo interessante. Perdendo a motivação, morre e o discurso na garganta.

Antes disso, era necessário legitimar o trabalho, oficializar minha presença e, portanto era necessário que houvesse por parte de todos: pesquisadora e colaboradores mais do que o comprometimento em participar, era preciso que houvesse a expectativa de que seria profícuo participar. De que a participação na pesquisa poderia ter um caráter formativo. Assim antes de qualquer aproximação junto aos professores, houve uma conversa prolongada com a diretora da escola na qual foram expostos claramente os objetivos da pesquisa.

A apresentação do trabalho para todo o coletivo de profissionais da escola foi realizada durante o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) em 03 de fevereiro de 2008. Houve a apresentação da pesquisadora, da pesquisa e seus objetivos. Este momento foi de extrema importância, pois

as primeiras perguntas tiveram o papel de quebrar a distância inicial entre a pesquisadora e pesquisados. E houve um estranhamento dos professores quando convidados a participar das interpretações de suas próprias entrevistas. Algo raro de acontecer.

De início perguntaram: “Mas por que a realização deste trabalho?”. “Por que essa escola?” É um primeiro obstáculo quanto à metodologia das entrevistas, das narrativas orais, das histórias de vida caracterizada pela seguinte pergunta: “Por que não deixar questionários? Não seria mais rápido?”.

Expressaram assim certo desconforto em partilhar sua prática, talvez pelo fato deste compartilhar não fazer parte de sua rotina. O receio que possuem de verem profanados seus rituais cotidianos, suas escolhas pessoais. Enfim expressaram a cisma de mostrar a complexidade da docência e a dificuldade de responder de forma final as razões das escolhas sobre o quê ensinam, o como ensinam ou o porquê ensinam.

Na verdade essas perguntas serviram como um verdadeiro bálsamo para a pesquisadora amedrontada. Elas demonstravam que também eles tinham receio. De se expor, de *caminhar para si*, ou seja, de refletir sobre si mesmo, olhar para si mesmo. Eu tinha receio não só de fazê-los *caminhar para si* por caminhos forçados e imperativos, mas de fazê-los encaminhar para um mar de inquietações das quais eu poderia não ter resposta.

Sucedendo a apresentação do trabalho iniciou-se a construção da narrativa oral da história de vida ou life-story. Bolívar (1997) ao se referir a narrativa como metodologia de coleta de dados indica a necessidade de distinguir entre Life-Story e Life-history. A primeira é compreendida como “narração (retrospectiva) pelo próprio protagonista de sua vida ou de determinados fragmentos/ aspectos dela, por iniciativa própria ou a requerimento de um ou vários interlocutores. No caso da história de vida é tal e como pessoa que tenha vivido”.

A segunda é elaborada (por biógrafos o investigadores) como estudo de caso da vida de uma pessoa ou instituição, que pode apresentar diversas formas de elaboração e análises. “Normalmente, além do próprio relato de vida se empregam outros documentos, por pretender um caráter objetivo antes, de acercar-se a história real por múltiplos materiais biográficos”.

O próprio Bolívar reconhece a multiplicidade de conceitos e encontra em Goodson (1992) fronteiras mais claras. "O life-story é o relato inicial em uma pessoa faz de sua vida; pelo contrário o life-history é um relato triangulado, sendo um ponto do tripé o próprio life-story, porém, complementado com os testemunhos de outras pessoas.

Josso (2004) considera o momento da construção da narrativa como preparação individual para um primeiro encontro de períodos significativos no percurso de vida de cada um e dos momentos-charneira⁶. Considero, portanto o início da docência do campo como um desses momentos. Busquei encontrar nas narrativas, outros momentos como esse, vivenciados na escola do campo que pudessem expressar a constituição da prática e das crenças sobre a docência.

A escolha dos professores, colaboradores da pesquisa, baseou-se na intenção de analisar os professores do ciclo I do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano) e também dos chamados PII que são professores do segundo ciclo (sexto ao nono ano). Minha intenção era ampliar informações destes dois panoramas, pois são diferentes na relação com alunos pela questão do tempo que passam com eles e também na formação inicial. Convidei todos os professores que estavam na escola quando destas primeiras visitas, a participar diretamente da pesquisa principalmente concedendo-me entrevistas. Alguns alegaram pouco tempo, outros que estavam ocupados. No total a escola possui 4 professoras do ciclo I que são Odete, Miraí, Gisele, Camila. Do ciclo II são 7 professores entre eles Ronie e Juliane.

Logo nas primeiras conversas questioneei os professores sobre como seria a utilização dos nomes ou se preferiam pseudônimos. Acenei que gostaria de utilizar os primeiros nomes verdadeiros de cada um e, após a concordância, era com a apresentação deles que iniciávamos as entrevistas. Concordaram em participar Odete, Miraí, Juliane e Ronie. Os dois primeiros são PI e os dois segundos PII.

Miraí é professora na escola desde 2000, assim como Odete. Tem 46 anos e cursou pedagogia em uma universidade pública de Araraquara. Atualmente trabalha com a terceira série. Odete tem 62 anos e trabalhou

⁶ Momentos-charneira são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas, um divisor de águas.

durante muito tempo em grandes empresas do setor citrícola. Apenas após a aposentadoria passou a se dedicar à educação lecionando na escola. Antes disso teve experiências como substituta, monitora e funções afins em cursos comunitários etc.

Juliane tem 27 anos, é bióloga e tem mestrado pela Universidade Federal de São Carlos. A docência não era uma opção considerada e ocorreu após aprovação em concurso público. Leciona na escola desde 2007. Ronie tem 26 anos e é formado em Educação Física. Assim como Juliane iniciou suas atividades como professor na escola a partir da aprovação em concurso, chegando lá em 2007. Possuía experiência em escolas estaduais e, assim como Juliane, mantém-se em atividade na escola do assentamento e também em escolas estaduais de Araraquara.

Estes quatro professores concederam-me entrevista no primeiro semestre de 2008 de aproximadamente uma hora cada um. Mostraram-se receptivos e interessados em saber como poderiam ser “foco” de uma pesquisa de doutorado. Alguns ficaram surpresos. No decorrer do ano foram realizadas, duas ou três entrevistas com cada um dos professores e nelas, através da narrativa oral, os eixos centrais como origem e escolha pelo magistério foram apresentados.

Após as entrevistas foi realizada a transcrição e textualização das histórias. Usei como amparo para essa tarefa um artigo de Fiamengue (2004) publicado pela revista Retratos de Assentamento, do Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural (NUPEDOR) de Araraquara. Assim, houve a preocupação com respeito ao entrevistado, respeito à fala do outro, o que significa, portanto a reprodução apenas dos erros de sintaxe, isto é, das formas peculiares de articulação do discurso. Considerei especialmente algumas normas de transcrição que visam preservar o conteúdo do discurso do entrevistado, a fim de evitar o caráter caricatural que algumas transcrições, ainda que inadvertidamente, conferem a sua fala (FIAMENGUE, 2004). Algumas das regras seguidas foram:

- a) Não se deve corrigir a fala do entrevistado;
- b) Não corrigir concordância verbal;
- c) Colocar risos entre parênteses na seqüência da entrevista;
- d) Gestos significativos e expressões também devem aparecer no

texto entre parênteses. Por exemplo: (os olhos ficaram marejados). Tal prática auxilia a enfatizar sentimentos que se perdem na transcrição;

e) A expressão *né* (não é) deve aparecer da seguinte forma: N/É seguida de? Quando estiver no final da frase. Tal medida objetiva mostrar a expressão como uma contração e não como um erro:

f) Pausas no discurso devem ser seguidas de reticências e finalmente;

g) A transcrição de uma história de vida não deve ser feita por pessoas alheias à pesquisa.

Seguindo o manual de história oral de Meihl (2005), as transcrições foram devolvidas aos professores para que realizassem a correção ou mesmo omissão dos trechos que considerassem de alguma forma evasivos ou comprometedores. Também poderiam complementar do modo como quisessem.

Essa tarefa fez com que os entrevistados passassem do papel de autores contadores ao de autores escritores. Com isso obtive narrativas que não teriam sido atingidas apenas com as entrevistas, com as narrativas orais. Houve um tempo de aproximadamente um mês para a realização das correções e percebi que, de fato, é importante esta etapa, pois, como explicita Josso (2004, p.150): "A narrativa escrita deve ser lida e relida pelo autor, porque este se questiona, numa confrontação consigo mesmo, sobre o sentido daquilo que a escrita destaca".

A leitura comparativa das entrevistas iniciais baseadas nas narrativas orais com as narrativas corrigidas, transcritas também foi útil. Uma entrevista em especial teve sua transcrição reduzida pela metade. Se durante a narrativa oral o entrevistado optou por falar livremente sobre sua vida, inclusive margeando por assuntos extremamente pessoais, o mesmo não aconteceu quando houve a transformação do discurso oral para o discurso escrito, para narrativa escrita. Ali estava a seletividade. Surgiram as primeiras irregularidades.

Foi possível notar o trabalho realizado para orientar a análise da pesquisadora do mesmo modo que foi feito para orientar a reflexão do entrevistado. Foi possível perceber que a rapidez da fala às vezes permite uma exposição indesejada por parte do entrevistado que ocorre de forma natural

como a fala, como a verbalização. Encarei como útil e basal o cuidadoso processo da escrita, e a preocupação em acatar as omissões e censuras dos textos foi fundamental para que se fortalecesse esse vínculo entre os sujeitos da pesquisa com base na sinceridade, respeito e até mesmo cumplicidade.

Outra preocupação, um pequeno obstáculo, foi a escolha de momentos ideais, de lugares ideais para a realização das entrevistas. Conversas informais eram realizadas em todos os intervalos de tempo possíveis, registradas no caderno de campo. Pequenas perguntas, pequenas sutilezas eram obtidas em meio às conversas do dia-a-dia, em meio às risadas. Qualquer questionamento um pouco mais específico transformava-se em algum momento de silêncio. Notei que os professores tinham medo de falar coisas de sua prática individual na frente de outros colegas e então, antes que alguma pergunta fosse feita por parte da pesquisadora, um deles logo disparava: “Você quer conversar comigo agora?”. Em todas as entrevistas eram eles que definiam o lugar: sempre a sala dos professores.

Interpreto a escolha da sala dos professores como uma estratégia de concentração, utilizada pelos professores para assumir em profundidade o papel de professor do campo, pois estavam cientes da necessidade de silêncio e reflexão. A sala dos professores era o santuário, lugar pra onde vão quando precisam pensar como professores, sobre a docência talvez por ser silencioso, afastado do ritmo acelerado da escola.

A sala dos professores é pouco utilizada na escola. Significa realmente a busca por momentos de recolhimento e solidão. Talvez para elaboração de uma prova, talvez para o pensamento sobre algum aluno, sobre algum problema de sala de aula. Mostrou-se o melhor lugar. Encontrado o lugar ideal, faltavam as palavras iniciais. Era difícil conter ou minimizar a mudança rápida e às vezes ríspida entre o tom de voz e da conversa antes de ligar o gravador e depois do ligar o gravador.

Assim, adotei como estratégia para minimizar os efeitos do gravador, iniciar as entrevistas com conversas mais informais e, aos poucos, ir apresentando certo roteiro, algumas justificativas, algumas inquietações, algumas curiosidades que seriam a essência da conversa. A simples alteração da palavra entrevista para a palavra conversa já surtia resultados. A utilização da escuta ativa mostrou-se fundamental, a dança dos olhares, ora fixos no

outro, ora pausados em um ponto mais além para não suggestionar palavras, também.

Às vezes era necessário encarar o entrevistado, e dar-lhe forças para dizer aquilo que queria dizer que nem sempre tinham coragem. Às vezes era necessário desviar o olhar porque havia a procura por algum tipo de concordância ou discordância. Havia procura por palavras que talvez pudessem querer ser ouvidas.

Sempre utilizei a dinâmica de entrevistar, transcrever e na visita seguinte apresentar a entrevista, discuti-la, ou caso pedissem, deixá-la para correções ou alterações em busca de sentidos mais profundos ou ampliações textuais e da própria reflexão.

Determinei quatro dimensões ou entradas a serem trabalhadas nas entrevistas. Baseei-me em um esquema simples que gerenciava meus próximos passos, visitas, entrevistados. Ele está reproduzido no quadro 1 exposto na página seguinte.

	Dimensão 1 A infância	Dimensão 2 A opção pelo magistério
Período	Abril a maio de 2008	Maio a junho de 2008
Nomes	Miraí, Odete, Juliane e Ronie	Miraí, Odete, Ronie e Juliane
Objetivos	Descobrir ligações anteriores com a terra ou com a reforma agrária. Perceber concepções iniciais sobre a questão agrária.	Descobrir como se deu a adoção da docência como profissão. Quais expectativas permeavam tal escolha?
Hipóteses	Haveria influências na concepção sobre a reforma agrária e na prática a partir de vivências passadas no meio rural	Haveria modificações entre a concepção e postura inicial de professores e a postura e concepções atuais o que mostraria um percurso formativo influenciado pelas experiências pessoais vividas
	Dimensão 3 Experiências anteriores	Dimensão 4 A docência na escola do campo
Período	Agosto, setembro de 2008	Novembro de 2008 e março de 2009.
Nomes	Miraí e Juliane	Miraí e Juliane.
Objetivos	Caracterizar as experiências anteriores de cada um para a construção de reflexão entre o antes e o depois da chegada à escola do campo.	Estimular a construção de um quadro de saberes docentes a partir das histórias da docência na escola do campo. Evocar a estruturação de uma caracterização e análise desses saberes.
Hipóteses	Haveria diferenças na prática e concepção de docência dos colaboradores percebidas a partir da troca	São constituídos novos eixos de significado sobre a docência e outros caminhos de escolha metodológica,

de ambiente/contexto.

relacionamento e postura a partir da experiência vivida no campo.

Quadro 1: Eixos temáticos das entrevistas.

Todas as entrevistas foram iniciadas buscando conhecer a origem de cada professor. Assim sempre iniciava a entrevista com as seguintes perguntas: "Qual seu nome?", "Onde você nasceu? E sua família como era? Ou "como foi sua infância?

Percebi que se há algo prazeroso de ser narrado é a própria origem. Ouvei lindos relatos sobre os pais, a família e especialmente a infância. Estes elementos ganharam destaque nas conversas. Optei por buscar nesta primeira etapa das entrevistas sinais de familiaridade com o campo.

Durante as narrativas almejava ouvir em algum momento experiências que de alguma forma relacionassem a história de cada um com a terra. E percebi que quando esta palavra "terra" era utilizada havia um enorme esforço em rememorar vivências mesmo que pequenas visitas em sítios, hortas, pomares.

A conexão positiva com o campo poderia minimizar o choque da realidade⁷. Poderia influenciar em metodologias, concepções de campo e de alunos do campo assim como da própria função da educação.

Quase todos os entrevistados buscavam em suas memórias um avô trabalhador rural, o sítio da família, a horta. Todos tentavam tingir com tons positivos a vida no campo.

Outro eixo das entrevistas baseou-se as narrativas que buscavam rememorar a escolha pelo magistério. Foi uma opção acertada, pois mostrou que as incertezas dos professores já na opção pela docência, pela licenciatura ocupam espaço central em momentos que antecedem a entrada na carreira. Momentos que antecedem o vestibular. A opção pela docência foi escolha inicial apenas para uma professora (Mirai) dentre os quatro entrevistados. Neste momento as histórias sempre se cruzavam com a minha história. Observei a desvalorização da docência como escolha inicial e sua valorização como única escolha, como desemboque de outras histórias.

⁷ O conceito de choque da realidade é dado por Huberman (1992)

Chegou então o momento de ouvir as histórias referentes ao início da carreira. Histórias de uma docência urbana, pois todos entrevistados haviam iniciado as suas atividades em escolas urbanas. Revivi o choque da realidade em todas as falas. A insegurança, o medo do desconhecido, o questionamento acerca da escolha da carreira. As entrevistas dessa dimensão são mais longas e mais detalhadas para que se pudesse adquirir elementos para entendimento da prática, descoberta das estratégias de surgimento e fomento de saberes próprios da docência e mais ainda da docência naquele contexto. Concomitantemente às entrevistas analisei planos de aula, observei aulas, fotografei espaços etc.

Aos poucos as entrevistas mostraram as estratégias de socialização, o início da profissionalização baseado nos modelos dos mais experientes. Aos poucos as entrevistas enveredaram para chegada no campo. O momento charneira.

A escuta ativa não foi em momento algum algo difícil de acontecer. Os momentos nos quais os professores narravam sua chegada ao assentamento são de poesia. O modo como descobrem as vagas nas escolas do campo são reflexo do modo como elas são pensadas no urbano. Coordenadores e secretários de educação sondam professores com a seguinte questão: “- Sabia que tem uma vaga na escola do assentamento?”.

A escola do assentamento parece aos outros uma última escolha, uma possibilidade ainda menos valorizada que as escolas da periferia, que as escolas das favelas. Com isso, chancela-se uma imagem da escola do campo nem sempre real. Todos os entrevistados imaginavam uma escola barraco ou uma escola de lona preta. A angústia e o medo de chegar até ela foram imensamente maiores do que a angústia e o medo de chegar à primeira escola na qual lecionar.

Geralmente depois de contarem sobre a chegada ao assentamento, o discurso pleno de preocupações verificado em uma entonação mais séria, mais pausada de narração era substituído por um tom de voz mais tranquilo, mais musical. Após o momento charneira da chegada vinha geralmente uma surpresa positiva gerada pela contemplação de uma escola em síntese bonita.

Percebi, então, que ainda não havia tido por parte dos

professores um momento de reflexão sobre os bons e os maus momentos da docência no assentamento. Foi com muito entusiasmo que narraram histórias, que reviveram momentos até então esquecidos e por constarem como esquecidos talvez desvalorizados em seus significados.

Alterações na prática, alterações das crenças. Especialmente alteração sobre os conceitos que tinham da reforma agrária, dos assentados, das crianças do assentamento. Alterações que foram ocorrendo sutilmente, não apenas naturalmente mais algumas vezes por imposição do próprio contexto e que foram sendo incrustadas durante o processo de constituição da docência naquele lugar.

Todos esses ajustes teórico- metodológicos se transformaram aos poucos nos elementos mais valorativos de toda a pesquisa, pois foram escolhas pequenas, porém feitas com tamanha responsabilidade que exigiram sutilezas pessoais profundas e tênues.

Em uma oportunidade ao final de 2008 a utilização da narrativa escrita complementando a transcrição das histórias aconteceu de forma não planejada. Em dezembro de 2008 eu estava sentindo um afastamento entre mim e os colaboradores. Parecia que já estavam sendo repetidas as respostas e as conversas já não apresentavam profundidade ou dados novos. Também estava difícil concatenar horários e agendas, por conta do final do semestre. Além disso, não consegui nas entrevistas muitas respostas sobre a reforma agrária. Estas eram sempre tangenciais e fugidias. Duas professoras verbalizaram não querer falar sobre o assunto.

Pensei em entregar cadernos com orientações para a escrita de pequenas redações que de alguma forma retomavam as narrativas orais das entrevistas, mas que também adentravam a questão da reforma agrária e a visão de cada um sobre o tema.

Estes cadernos foram entregues na primeira semana de dezembro e só foram recolhidos em meados do ano seguinte. Foram entregues à Juliane, Miraí, Odete e Ronie. Neles era solicitada a escrita livre sobre a infância, a docência, alegrias e tristezas e o que pensavam da reforma agrária. Estas redações já estavam sinalizadas com pequenos cabeçalhos em folhas separadas, havendo espaço entre elas.

Na ocasião, Odete devolveu seu caderno e acenou com a

impossibilidade de continuar participando da pesquisa. Trouxe também as suas entrevistas corrigidas e bastante sintetizadas em uma versão que ela classificou como final. Ronie também entregou o caderno em branco, mas fez nas próprias entrevistas algumas correções e ampliações. Juliane não estava na escola e não fez as redações, mas concordou em conceder mais algumas entrevistas que foram feitas em março de 2009.

Apenas Mirai o trouxe respondido. Escreveu sobre tudo o que fora solicitado e também as entrevistas corrigidas ou ampliadas em alguns pontos. O texto é bonito e simples nas narrativas iniciais. Apenas a narrativa sobre reforma agrária mostrou-se impessoal, arredo. Escrito em terceira pessoa.

Compreendi isso como uma demonstração de que, para essa professora, o principal da docência é aquilo que acontece *dentro* de sua sala de aula, *dentro* da escola. Perguntei-me se não haveria medo em expor alguma opinião sobre a questão, pois não é raro ouvir recusas de assentados a falar sobre reforma agrária.

A utilização de uma metodologia focada na narrativa foi enriquecedora. Houve um *caminhar para si* individual de cada colaborador e da investigadora que refletiu na finalização do trabalho a partir da centralização de elementos importantes. Se as histórias são individuais as trajetórias se centralizam, mostrando a confirmação de algumas hipóteses sobre a docência no campo. Ela é construída ali mesmo, continuamente. Humana e inacabadamente.

CAPÍTULO 2 - O LOCAL DA PESQUISA

2.1 Introdução

Neste capítulo apresento uma descrição do local no qual ocorreu a pesquisa e se constitui a docência do campo, que é objeto desta. Trago um pouco de sua história e realizo um exercício de exploração de emoções, sentimentos e inferências que é útil ao alargamento do conhecimento, à aproximação da realidade que não se apresenta em meu cotidiano. Defendo que a importância dos meus relatos de pesquisadora se faz, porque ele é o canal de ligação entre a realidade de quem não participa da pesquisa e a realidade da pesquisa.

Acredito que o texto que apresento a seguir deva construir pontes de relacionamento, de conhecimento mútuo entre pesquisadores e professores do campo. Que ele facilitará a chegada de outros pesquisadores forasteiros nas escolas do campo, pois se propõe simplesmente a, como já disse, vivificá-las através de palavras.

A estrutura do capítulo remete ao caminho trilhado pela pesquisadora e pelos professores colaboradores. Descreve o processo de deixar para trás as crenças urbanicistas que enviesam a educação e a busca do conhecimento de uma docência que é do outro, daquele que me era desconhecido (WHITAKER, 1992) (SILVA, 1987).

O texto é majoritariamente descritivo, com licenças para expressão de sentimento, pois estes, ao serem expostos dimensionam os níveis de uma experiência formadora que, tal como expõe Josso (2002), é significativa. Sua base são dados dos registros feitos nos diários de campo, as entrevistas, o olhar da pesquisadora.

Detalhes do projeto da escola estão expostos aqui, no intuito de dimensioná-la, fazê-la conhecer. Exploro já algumas falas, recortes das narrativas. A experiência se emancipa e toma corpo na escrita. O cotidiano dos professores do campo é, compartilhado. E desse compartilhar minam pistas iniciais sobre sua vida, sua prática, enfim sua docência.

É apenas a partir dessa trajetória que será possível a análise das

entrevistas, das histórias de vida, dos silêncios e sons e tempos da escola do campo.

2.2 Histórias da docência no assentamento: itinerâncias e re-significações

Existem histórias em cada pedaço de um assentamento rural de reforma agrária. É preciso permitir que a curiosidade, ainda que objetivada pela pesquisa acadêmica, seja instigada livremente pela percepção de sons, texturas, arquiteturas, palavreados, disposições etc. São desenhos naturais que mesclam pessoas, animais, plantações criando um mosaico humano e cultural primoroso.

Infelizmente os trabalhos resultantes das pesquisas nas áreas das humanidades não nos brindam com essa riqueza, pois mesmo imagens não as captam em sua totalidade. Assim, utilizo a descrição pormenorizada de locais, tempos, pessoas, emoções etc. não apenas como recurso solitário e intransferível do pesquisador em processo de análise, mas como recurso de interação entre leitores e pesquisa.

Seguindo uma estrutura que parte da descrição do entorno chego até a caracterização de cada um dos quatro professores participantes deste estudo. Início pelo caminho que leva ao assentamento Bela Vista do Chibarro em Araraquara, interior do Estado de São Paulo.

Na chegada ao local um ritual de acolhida aos visitantes chamou minha atenção durante a pesquisa de campo. É uma prática prevista no projeto político pedagógico e assim descrita :

A nossa escola, baseada na educação humanizadora está aberta todos membros da comunidade, estagiários, visitantes de outras escolas que queiram conhecer o nosso projeto e contribuir com ele. Pensando nisso procuramos sensibilizar os educandos e educadores sobre a importância da acolhida, do cuidar da comunicação e da receptividade a todas as pessoas que aqui chegarem... (trecho do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal do Campo Hermínio Pagotto).

Este ritual envolve cânticos, dança, poesia e há uma escala de alunos responsáveis pela sua execução. É uma prática que se relaciona estreitamente com as manifestações visíveis e invisíveis da identidade da

escola do campo e a meu ver relaciona-se também com a necessidade que essa escola possui de legitimar se, mostrar-se plena de significado, importância sustentadas por uma demanda própria de uma população própria. A mística da acolhida é a representação concreta de que a escola do campo possui estratégias diferenciadas de socialização, de relação com visitantes.

2.3 A estrada e seu significado

A viagem desde a Praça do Carmo em Araraquara até a Escola Municipal do Campo Hermínio Pagotto dura aproximadamente 30 minutos. Quase metade do trajeto é realizada na estrada de terra que corre pelo assentamento. Para um leigo é um caminho sinuoso, verde e vermelho de canas e terra roxa. A cana-de-açúcar emerge em um mar verde que insiste em evocar o tempo todo o domínio da cultura e da grande plantação agroindustrial.

Já o vermelho da terra que é conhecida como “terra roxa” traz a informação da relação cada vez mais indivisível entre rural/urbano, asfalto/terra cidade/campo. Adentramos por ela nas franjas do rural-urbano (WHITAKER, 2002) entremeio de culturas e vidas.

O longo trecho sem construções de qualquer tipo parece confundir a mente de quem por ali passa em uma mistura de tempos e lugares. Parece um labirinto sinuoso e desconhecido. Imprime em um primeiro momento um quê de preocupação e expectativas.

Em um minuto o centro urbano e de repente um cenário bucólico. Inegável que este caminho sugere reflexão. Sugere comparação mostrando que, sim, há diferenças mesmo na pouca distância, que sinalizam que por ali a vida é diferente. Crianças brincando em quintais, catando frutas e tocando vacas. Adultos usando chapéus de abas, cultivando a terra, rodeados por cachorros e filhos. Fumaças saindo de fogões a lenha sinalizando a hora das refeições.

Tal percurso é realizado pelos professores que lecionam no turno matutino por volta das 6 horas da manhã.

Há um valor simbólico nesta estrada. Ela simboliza o desligamento da cidade, do asfalto. É a estrada, a lonjura que imprime a marca vocacional destes professores, afinal como eles dizem, é preciso gostar muito

da escola para se sujeitar diariamente ao madrugar, à viagem, à poeira ou lama nos dias chuvosos e ao sacolejar de um transporte absolutamente desconfortável em bancos e barulho. E como ressaltam nas entrevistas “a troca de nenhum diferencial salarial”.

Das narrativas sobre a estrada surge o destaque para o desgaste físico que ela impõe. Como relata a professora da terceira série, Miraí, o desgaste físico destaca a força de vontade daqueles que querem continuar a lecionar no campo:

(...) no primeiro mês eu voltava morrendo de dor no corpo. Quando chovia parava na estrada. Parava na entrada e a gente subia amassando barro com água na canela. (*entrevista com Miraí, abril de 2008*)

No caminho dessa estrada os professores conversam sobre diferenças e semelhanças entre as crianças do campo e da cidade. Entre as especificidades sinalizam o fato de que crianças do campo seriam na visão deles mais amorosas, “as crianças são carinhosas, elas são mais dóceis.” (Miraí, entrevista, 2008). Porém, suas traquinagens narradas nas viagens e nos HTPCs (Horário de trabalho pedagógico coletivo) são as mesmas: respostas impertinentes, correrias, piadas etc. As músicas são as mesmas, as gírias, as brincadeiras também mostrando que de fundo são todas crianças, simplesmente.

Mas em suas práticas de aprendizagem, de escolarização, seus tempos e espaços, palavras e costumes trazem marcas de uma população, etnia, religião e até mesmo de gênero. Marcas que vão aos poucos se aproximando de uma cultura camponesa que luta para ser valorizada com instrumento de valorização do próprio campo e conseqüentemente da fixação dos mais jovens nele.

Durante a viagem na estrada de terra as professoras vão, paulatinamente, abandonando suas tarefas como mães, como alunas. As contingências do urbano, caracterizadas pelo transporte público, as filas, os empregos industriais, o excesso de TVs e internet, os assuntos de desemprego e inflação esmaecem. Ganham vida às questões do campo numa cisão de realidades que acredito transborda numa cisão de práticas. Na fala de Ronie:

“-Professor quando vem dar aula aqui é diferente!”. (Ronie, maio de 2008)

As paradas ainda no amanhecer para recolher os alunos mostram que o esforço para chegar à escola não é só dos professores. Crianças acordam às 5h30min da manhã para seguir o mesmo caminho. Os diálogos curtos que estabelecem com professores me inseriam no cotidiano do campo. “Chegaram as mudas?” “Já deu cria aquela vaca?”.

Percebi que a história da reforma agrária que lhes é transmitida pelos pais e pela escola e a própria vida no assentamento dá a essas crianças outros olhares sobre a realidade, sobre a vida e a família, sobre a escola e seus professores. Há em suas falas a valorização do trabalho, da terra para o cultivo.

Pais doentes, faltas para ir ao médico na cidade, a cana invadindo lotes, abandonos, retornos, chegadas de parentes, empregos em usinas. A simplicidade das casas e o apreço de toda comunidade pelos professores reitera a necessidade de possuir mais que vocação. É preciso profissionalismo para que a escola do campo tenha qualidade para dar opções aos moradores do assentamento. É preciso amor e conhecimento. É preciso reconhecer os saberes dos alunos (FREIRE, 1997), saberes da vida, do sentimento e de um currículo que busca fortalecer a escrita e a matemática em lotes e suas mudas.

Há uma placa grande que também auxilia a situar-se neste lugar. Ela indica o local a partir do qual se está em uma área de reforma agrária. As placas dos quilombos e das reservas indígenas seguem o mesmo padrão. A palavra INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) se destaca, assim como a faixa verde e amarela que corta a placa. É como o marco de uma divisa. Divisa de práticas, crenças e esperanças.

Por tudo que foi exposto concebo que a estrada possui um significado simbólico importantíssimo para os professores da escola do campo do assentamento Bela Vista do Chibarro. Ela marca a narrativa de todos sobre a ida ao assentamento pela primeira vez. Um momento charneira, como se pode inferir a partir de Josso (2004). Um momento marcante e definidor para ficar ou ir embora, na lembrança dos professores.

Na primeira visita realizada juntamente com os professores foram eles que indicaram o simbolismo da estrada. Preocupadas com minha presença, salientavam em diálogos informais que a estrada não levava para o

fim do mundo, mas parecia levar tamanha distância em relação à cidade. Notei a angústia de trilhar um caminho que assim como a própria reforma agrária, às vezes anda, às vezes atola. Senti-me solidária a Miraí, professora aplicada que sofre diariamente com enjôos e dor de cabeça por conta do sacolejar do ônibus.

A estrada também era meu instrumento para adentrar a realidade específica de uma escola que já possui um ritmo e uma população própria. Durante a viagem havia o meu esforço de ser reconhecida pelos professores, puxar conversa, sentar-me junto. Aproximar-me ou não. A estrada também simboliza para mim o distanciar-me das expectativas teórico-metodológicas prontas e o abraçar de curiosidades e objetivos reais e humanos. O mergulho, o envolvimento, o foco.

A história do assentamento e a história da Usina Tamoio, que o precede, me auxiliaram a refletir sobre o modo de vida ali estabelecido historicamente, sobre a questão do assentamento rural e sobre a mudança de campo de trabalho assalariado canavieiro para campo de lida própria, de reforma agrária. Essa mudança fundamenta a passagem da educação do campo também, pois acompanha a alteração da concepção de campo, de lugar de monocultura e exploração a lugar de conquistas, moradia e trabalho acima de tudo.

2.4 O assentamento: sua história, as interpretações de sua luta.

O assentamento Bela Vista do Chibarro se situa onde antigamente ocorriam os trabalhos da usina Tamoio, que se iniciaram no ano de 1917 no município de Araraquara, mais exatamente a 12 km da cidade. Esta usina foi uma das mais importantes usinas de produção de açúcar e álcool do Estado de São Paulo até a década de 1940.

A família Morganti era sua proprietária e também possuía a usina Monte Alegre em Piracicaba, a fábrica de papel e celulose Piracicaba, a fazenda Guatapará no município de Santa Lúcia (SP), os hortos florestais (Itaquera em São Paulo e São Pedro em Franco da Rocha).

De 1917 até 1941, ano da morte do patriarca Pedro Morganti, a extensão territorial da usina saltou de 2000 para 5000 alqueires. A crise do café

teria sido a razão para tamanho crescimento da cana que continuou ascendente durante a década de 50. Nos anos 60 o favorecimento do IAA (Instituto do Açúcar e do Alcool) aos usineiros nordestinos, comprovado por meio da limitação de cotas de fabricação e da regulação dos preços do açúcar detonou os primeiros sinais de decadência no setor canavieiro paulista (ARAÚJO, 2004). Caires (1993) sinaliza outros fatores responsáveis por esse processo: mudanças na legislação trabalhista, promulgação do estatuto do trabalhador rural, política repressiva do pós-golpe e particularidades do grupo Morganti.

Milhares de colonos dispensados pela usina passaram a reivindicar seus direitos na justiça trabalhista piorando a situação financeira dos proprietários. Em 1969 a usina foi vendida ao grupo empresarial da família Silva Gordo. A crise se aprofundou até 1982 quando a usina foi desativada e grande parte das 15.000 pessoas que foram obrigadas a sair das terras da usina foi morar em um bairro periférico de Araraquara, o Melgrado (SILVA, 2003).

Apenas oito famílias permaneceram na colônia da usina à espera do recebimento de seus valores. De 1982 a 1989 vários protestos de trabalhadores e greves tentaram explicitar a situação dramática vivenciada pelos trabalhadores da usina. Esses movimentos ganharam a repercussão em nível nacional e órgãos governamentais como o Instituto do Açúcar e Alcool o Ministério da Reforma do Desenvolvimento Agrário e Ministério do Trabalho uniram-se em discussões objetivando a solução da situação

Surge neste contexto a idéia de desapropriação da usina pela justificativa de não cumprimento de interesses sociais. Ainda que não tenha havido o processo de ocupação, a luta pela reforma agrária institucionalizada na fazenda também apresenta suas dificuldades, pois é sempre rechaçada pela sociedade local.

Em 1986, durante visita do então Ministro da Reforma e Desenvolvimento Agrário, Dante de Oliveira, a Araraquara, foi entregue a solicitação pelas terras da usina no plano de desapropriação para reforma agrária (CAIRES, 1993). Neste entremeio as terras da usina passaram a ser arrendadas para outros usineiros, o que complicou ainda mais a situação dos que lá permaneciam.

Em 13 de abril de 1989, o presidente José Sarney assinou decreto nº 97.660 pelo qual a fazenda Bela Vista do Chibarro, uma das sessões de terra da Usina Tamoio foi declarada imóvel rural de interesse social e classificada como latifúndio de exploração.

Lideranças da Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Incra, a Feraesp (Federação dos Empregados Rurais Assalariados no Estado de São Paulo) e lideranças de partidos políticos estiveram envolvidos na constituição do assentamento, que como quase todos os outros dessa região, foi caracterizado por muitos conflitos. Após o decreto nº 97.660 houve uma longa disputa em torno da ocupação das terras do Bela Vista que inicialmente se fez com aproximadamente 75 famílias selecionadas pelo sindicato dos trabalhadores rurais e pela comissão agrário estadual do INCRA. Aquelas oito famílias que ainda moravam nas terras da usina também permaneceram ali até a constituição do assentamento.

Posteriormente, o Estado nomeou uma comissão municipal cujo objetivo era cadastrar os trabalhadores da região e selecionar aqueles que deveriam ocupar as terras da fazenda. Essa comissão selecionou 120 famílias. Silva (2003) explicita que esse processo acabou sendo conturbado, pois além dessas famílias havia ainda a presença de outras provenientes do Vale do Ribeira e a este grupo uniram-se mais 27 famílias provenientes do acampamento de Promissão em São Paulo. Os desentendimentos se avolumaram com a chegada deste último grupo.

A proposta do INCRA, de reduzir para 12,5 hectares o módulo das terras em resposta ao pedido de 16 hectares dos trabalhadores, aprofundou os conflitos especialmente entre o INCRA e as pessoas que já haviam entrado na terra e que eram amparadas pela Feraesp e pelo sindicato (ROSIM, 1997, p. 105). Em 4 de julho de 1990, as 36 famílias do Vale do Ribeira receberam uma ordem de despejo, mas uma reunião de trabalhadores optou por manter a permanência dessas famílias e por organizar piquetes nas entradas da fazenda.

Esta estratégia fez com que o INCRA reavaliasse a situação dessas famílias e, neste processo definiu-se que vinte famílias permaneceriam na terra, nove deveriam deixar o assentamento e sete passariam por nova análise. Rosim (1997, p.105) explica que houve foi um "acordo de cavalheiros"

entre os assentados e sindicato de um lado e o INCRA do outro. Mesmo as famílias que deveriam deixar as terras continuaram ali e atualmente o assentamento possui 176 famílias.

É preciso considerar toda essa trajetória para compreender o significado que possui a escola deste assentamento. Ela é o ápice das conquistas por representar a possibilidade da perpetuação da vida no campo, pois é transmissora e construtora de conhecimento naquele lugar. Centraliza grande parte da história, das memórias dessa luta pela terra.

Atualmente, de acordo com informações obtidas junto ao Instituto de Terras de São Paulo (ITESP) apenas 30% das 176 famílias possuem casas nos lotes, mas os depoimentos coletados por pesquisadores do NUPEDOR indicam que o desejo maior é de morar no lote e dentre as várias justificativas a que mais se destaca é a possibilidade de desenvolver uma sociabilidade diferente daquela da agrovila. Foram citados o sossego, liberdade, ausência de brigas e focos além de um contato mais direto com a natureza.

O apreço por uma identificação com o mundo rural, deve-se ao fato de que, a passagem pelo universo urbano produziu nessas pessoas experiências de fragmentação da vida, de marginalização, que deixaram marcas no comportamento das relações sociais. O que se encontra, em termos de sociabilidade, é o que Silva (2003) chama de hibridismo, uma colagem na qual se misturam diferentes universos culturais e diferentes formas de comportamento social.

São as franjas do rural-urbano as quais Whitaker (2004) faz referência. Esta autora oferece auxílio para o entendimento das relações entre rural e o urbano. Ela reconhece a existência da ruralidade mesmo em territórios já intensamente urbanizados. Esse reconhecimento a levou observar diferentes espaços habitados pelos trabalhadores da cana na região de Ribeirão Preto e, a partir dessas observações, é que a autora afiançou a sua definição sobre o caráter urbanocêntrico da escola brasileira em geral.

Para melhor de escrever e compreender a realidade paradoxal destes espaços utilizo as palavras da autora, pois explicam melhor tal paradoxo e que inclusive aparece outras vezes neste trabalho por sua clareza e contribuição. Para Whitaker (2004, p.35):

No espaço que se queria rural, a monocultura de cana estabelecia ruas, placas e quarteirões (a plantation bem-comportada e racionalizada pelo progresso técnico homogeneizador). No espaço que se expressava como urbano quintais plantados com hortas e criações, pequenas chácaras, flores e pássaros por toda parte.

Silva (2003) explicita, a partir de relatos obtidos durante os seus trabalhos de pesquisa, que as primeiras experiências de organização social do assentamento eram baseadas em uma verdadeira anomia, sendo que a principal preocupação era conquista de uma das casas da vila. O clima de medo e insegurança alimentou episódios como a depredação do casarão cujas grades externas, portas, pias, banheiros foram arrancados para utilização da construção de alguns lotes. A autora ressalta que os depoimentos revelam uma situação de abandono em todo o ambiente, o que contrastava com o passado da vila com suas casas pintadas de branco, traços de higiene e conforto.

A heterogeneidade dos diversos grupos de moradores do assentamento e a disputa dos mediadores externos pelo controle político forçou a reunião dos assentados em torno de um mesmo projeto, mas em 1990 houve a cisão definitiva entre de um lado a CPT e de outro o Departamento de assuntos fundiários (DAF) e o sindicato (FERRANTE, 2004). Como reflexo dessa situação houve a criação de diversas cooperativas.

O histórico de criações, desarticulações e fracassos das cooperativas mostra o deslocamento das reais necessidades econômicas e sociais dos sujeitos dessa história para as disputas políticas travadas entre os mediadores. A conseqüência mais grave é o desalento e a individualização das experiências de cada família. Isso, no entanto acontece em muitos outros assentamentos, conforme análise de estudiosos como Abramovay (2003) e Leite (1999).

Conversando com assentados percebi algo já destacado nos trabalhos sobre assentamentos. Enquanto produtivamente nos assentamentos a tendência é a individualização das atividades, a amizade companheirismo são os traços que mais despertam a saudade e a nostalgia das lembranças das antigas famílias da Bela Vista. Duas funcionárias da escola do campo rememoraram o período, pois passaram a infância nas terras da usina. A professora Gisele também viveu ali naquele período e daí traz uma profunda

identificação com a escola e seus alunos.

Ferrante (2004, 2005), em seus vários trabalhos sobre os assentamentos da região de Araraquara analisa a existência de redes de parentesco nos assentamentos que fazem com que várias famílias sejam absorvidas nos lotes. As relações de compadrio e apadrinhamento reforçam os laços entre os assentados. E existe também a indicação dos trabalhos desta mesma autora de que há a ocorrência de um rearranjo das relações familiares, na qual saem fortalecidas as relações entre pais e filhos.

Esse fortalecimento das relações familiares e da nucleação familiar influencia a docência na escola do campo, ao aproximar a comunidade da sala de aula.

2.5 O assentamento no olhar curioso da pesquisadora de campo.

Até aqui, pautei-me pelo que a literatura revela sobre o Bela Vista do Chibarro. Objetivando a aproximação com o lugar, utilizarei agora a minha descrição sobre este espaço.

A placa está lá marcando a entrada no assentamento. A cana-de-açúcar ainda está lá. Circundando, espreitando, delimitando mais que a placa, os limites de cada pedaço de terra. Aos poucos surgem as primeiras casas, espaçadas umas das outras, simples, cercadas de pequenas plantações, algumas com carros na garagem. Orgulhosamente possuem placas como o nome de cada sítio, de seus donos etc. É o orgulho da casa própria, da terra própria, do lugar que garante dignidade, sustento e trabalho.

Há um movimentar calmo de pessoas, de carroças e em raros momentos carros ou ônibus. E há crianças em quase todas as casas. Ou esperando o ônibus ou brincando. Muitos cães e galinhas completam o quadro. Questionei-me durante as visitas ao assentamento se as marcas da pobreza aparentes em lonas pretas substituindo cômodos das casas, plantações secas, espaços abandonados, também marcariam suas crianças/alunos de alguma forma revivificando a imagem do aluno atrasado e incapaz que já permeou o ideário pedagógico da educação rural.

Chega-se à agrovila, construída aproveitando-se as casas dos colonos da fazenda ali localizada nas décadas de 1950/1960. As casas

enfileiradas, as ruazinhas de terra, pessoas nas janelas. Um bairro assemelhado com os de tempos remotos. Tempos de vizinhança e solidariedade na lida do corte de cana. Árvores com balanços.

Em tudo senti uma diferença de tempos. Silva (2003) ressalta esses outros tempos nos assentamentos rurais. Ritmos diferentes. Há ao que parece um espaço maior para a contemplação da vida. Após um histórico de marginalização, exclusão social e muitas lutas pela terra é chegada a hora de sentir uma liberdade de patrões, assalariados ou desempregados. Ver a própria vida, os filhos, a casa como quem vê um prêmio, conquista.

Refleti como seria a visão que tiveram dali os professores que nunca compartilharam o espaço do campo com avós sitiantes ou parentes lavradores. O assentamento alimenta naqueles que chegam uma mescla de sentimentos ambíguos. Bucolismo e calma versus precariedade e falta de perspectivas. Qual o papel de cada um? Qual o papel da educação? Da escola? Afinal como seria a escola do campo? Como ensinar e aprender nas franjas do rural-urbano?

Segui com essas indagações no sentido de compreender a docência na escola municipal do campo Hermínio Pagotto. Segui o caminho até me deparar com a escola.

2.6 A Escola Municipal do Campo Hermínio Pagotto

Linda! Concordo com essa adjetivação amparada nas inúmeras vezes em que a escola foi assim definida para mim por professores, alunos, pais, moradores. De fato a estrutura física da escola é bonita. Logo na chegada margeada de flores está o portão principal e dele parte um corredor arborizado ladeado do lado esquerdo pela horta, por um paiol no qual se lê “*projeto cooperativa mirim*” e pelo lado direito bancos à sombra e um parque com brinquedos de madeira. Às vezes vi cavalos ou carroças ali estacionados.

O prédio principal se impõe, dono do espaço em tons de azul e verde, como pode ser visto na Figura 1. O nome da escola está pintado logo acima das paredes, perto do telhado simétrico. O nome ainda do antigo grupo escola, sinalizando que ali existia história ainda antes da reforma agrária, uma homenagem à educação do campo por sinal.



Figura 1: Frente do prédio principal da Escola Municipal do Campo Hermínio Pagotto.

E no alpendre da entrada um “sejam bem vindos” complementa a primeira visão do lugar. Logo nas primeiras salas, ainda neste alpendre estão a secretaria e a diretoria. Muitos HTPCs (Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo) são feitos no vão entre as salas, o espaço do alpendre mesmo.

Uma porta de madeira divide estas salas iniciais das salas de aula. Estas são amplas, com grandes janelas azuis das quais se vê o espaço verde, a agrovila, a vida da comunidade (Figura 2). Todas são ricamente decoradas para atender alunos desde o primeiro dos nove anos do ensino básico.



Figura 2: Sala de aula do terceiro ano do ensino fundamental na escola.

Na seqüência do corredor está o salão do refeitório. No refeitório conforme se vê na Figura 3, há bancos coletivos compridos nos quais professores e alunos juntos compartilham refeições feitas na própria cozinha da escola. Compartilhar o alimento é um sinal de aproximação, de apreço aos educandos.

O posto do correio fica ali também, constituído pelo armário com gavetas que guardam a correspondência de todo o assentamento. A escola é aglutinadora, é central, como afirma Ferrante (2004).



Figura 3: Refeitório da escola.

A sala dos professores fica ao fundo deste refeitório e quase sempre está vazia. Eles preferem trabalhar no alpendre onde é mais fresco, pode-se ver a entrada, é perto da secretaria e da diretoria onde Adriana e Rose (diretora e coordenadora) estão próximas.

Há ainda na escola um prédio em anexo, inaugurado em 2000, para servir à educação infantil. Contiguamente a ele há uma biblioteca, uma sala de informática e a cozinha experimental onde apreciei uma deliciosa farofa de banana. A quadra coberta fica em frente e é bastante grande vivendo cheia de crianças e adolescentes (Figura 4). Mesmo em horários fora do expediente, como anoitecer e finais de semana, ela serve aos moradores do assentamento.



Figura 4: Quadra da escola.

Na Figura 5 revelo a beleza das áreas externas da escola. Espaço de aprendizagens.



Figura 5: Área de lazer da escola com crianças brincando.

As últimas administrações políticas de Araraquara dedicaram atenção especial à escola do campo, o que lhe confere por muitos araraquarenses o título de “vitrine do prefeito”. Entretanto, a comunidade parece ser a maior responsável pela manutenção do espaço sempre limpo e organizado. Por ser uma conquista, a escola é valorizada e daí mantida pela comunidade que auxilia na pintura, na limpeza quando é preciso.

Nela ocorrem festas, novenas, campanhas, palestras. É como uma casa maior onde todos podem opinar e trabalhar coletivamente pelo assentamento. O índice de participação dos pais nas reuniões é alto, demonstrando a valorização da educação e a participação das famílias no cotidiano.

Em síntese, há uma ótima estrutura física. Mas outro elemento deve ser analisado, pois interfere no processo de construção da docência dos professores do campo: o clima organizacional da escola.

Como indica Mello (1998, p. 41) “o clima e a cultura de uma escola vem indicando como a instituição onde o professor trabalha exerce forte influência na atuação docente”. Assim pode-se dizer que ao longo de sua história e partindo de suas experiências e perfis pessoais as escolas criam rituais, normas, tipos de postura que a definem em traços e minúcias únicas que tanto podem ser criadores, reflexivos, comprometidos e dinâmicos quanto representantes da manutenção social excludente e competitiva e da inércia.

Como seres sociais, acima de tudo, os professores embora influenciem a dinâmica local, acabam por se esforçar em se adequar ao clima de onde convivem, ou trabalham no caso a escola. Garcia (2001) aponta uma evolução, recente e em andamento, que modifica a cultura institucional estática das escolas em direção a uma cultura institucional dinâmica. O que acredito ter observado na escola visitada, ao testemunhar a confluência de ações no sentido de decidir detalhes do projeto, testemunhar o entra e sai de pais e moradores do assentamento, a participação dos alunos do grêmio na elaboração de atividades.

Por um lado, esse dinamismo alimentaria nos professores um alto grau de esforço para ampliar conhecimentos, participar mais ativamente da gestão e do convívio com a comunidade, posicionar-se politicamente ou tornar mais atrativas suas aulas. Por outro lado, no entanto, esse processo poderia

agir como desestimulante para o desenvolvimento teórico, anulação da própria identidade e suicídio metodológico em aulas por demais *dinâmicas*. Não parece ser o que acontece na Hermínio Pagotto.

Para Garcia (2001, p. 146) escolas com uma cultura dinâmica são caracterizadas por:

- a) Currículo adaptado às necessidades, interesses e possibilidades de cada estudante;
- b) Organização escolar flexível;
- c) Métodos ativos de ensino-aprendizagem;
- (d) Diversidade de fontes para acesso ao conhecimento;

Já as escolas de caráter cultural estático seriam definidas por:

- (a) Uniformidade do currículo para alunos do mesmo nível educativo;
- (b) Organização escolar estandardizada e rígida;
- (c) Métodos passivos de ensino-aprendizagem;
- (d) Acesso ao conhecimento quase exclusivamente através do professor e do livro texto.

Apresentarei elementos que apontam o dinamismo da escola em seguida quando trato do seu projeto político pedagógico da mesma.

O clima organizacional da escola Hermínio Pagotto pode ser classificado como aberto e participativo utilizando-se a definição do mesmo autor. Isso se deve, segundo os professores, ao perfil da diretora Adriana inspirado em um ideal de gestão democrática. É ela que, segundo os professores, “não deixa ninguém parado”. Impulsiona projetos, dirige estudos coletivos, acena possibilidades. Para Ronie (maio, 2008), professor de educação física: “ela pode ser chamada como uma guerreira, sim, porque pelos relatos que se falam da escola de quando chegou. Quando assumiu, e tudo, e hoje como é a realidade da escola hoje”.

Acredito que a diretora da escola instaura aquilo que Garcia (2001) chama de “cultura escolar colaborativa”, na qual as decisões são tomadas de uma forma participativa. Porque Adriana possui as habilidades destacadas pelo mesmo autor que são, a saber: a capacidade de estimulação da participação de todos os membros da instituição, a capacidade de guiar os

grupos de opinião divergentes a um consenso que funciona através de decisão compartilhada majoritariamente e assumida por todos.

Com a aceitação e valorização de suas posturas a diretora aciona aquilo que para Brunet (1992) é o caráter cíclico do clima organizacional, pois os efeitos que propulsiona repercutiriam em todos os elementos que o constituem, interferindo ainda em resultados e por assim em diante. Os efeitos são visíveis. Os professores citaram elementos como satisfação, qualidade de vida e rendimento dos alunos.

Para o grupo, citaram efeitos positivos do clima da escola a coesão, a existência de apoio moral ou ainda o rendimento nos aspectos organizacionais, como rendimento escolar, eficácia, evolução e adaptação.

A direção da escola Hermínio Pagotto apresenta uma figura diretiva, que parece estar inclinada a desenvolver uma perspectiva pessoal sobre a ação organizativa e diretiva do estabelecimento escolar em que está desempenhando sua função. Ela foi figura central na construção do projeto político pedagógico que apresentarei a partir de agora.

2.7 O projeto pedagógico da Escola do Campo Hermínio Pagotto.

A escola do campo Hermínio Pagotto foi municipalizada no ano de 2000 e iniciou nesta época, a construção de seu projeto pedagógico. O projeto foi elaborado a partir de estudos e reflexões acerca da função da escola do campo baseado no diagnóstico local dirigido pela diretora Adriana. Participaram deste processo a secretaria municipal de educação, educadores da escola, militantes do MST, pesquisadores da UNESP, USP e UNIARA, técnicos do INCRA e do ITESP (Instituto de Terras do Estado de São Paulo) além de representantes de educandos, pais, mães e comunidade.

Tudo está registrado tanto em documentos tais como atas e fotos, que hoje valorizam o projeto e principalmente seu processo de elaboração. De início, os objetivos da escola são apresentados já situando a realidade da docência no campo.

Consta como objetivo da escola municipal do campo Hermínio Pagotto: A construção de um novo homem e uma nova mulher, a partir do resgate de sua identidade a produção coletiva da terra e o resgate da cultura do campo. Resgatar a

auto-estima, conscientizar sobre a construção social dos papéis do homem e da mulher, trabalhar a identidade ligada a cidadania, quebrar padrões criados historicamente, incluir as relações de gênero e etnia, tratar adequadamente as pessoas com necessidades especiais, vivenciar os valores do amor à vida, a mãe terra, aos pais, mães, aos educadores, os companheiros, a comunidade, a nação, solidariedade, cooperação, companheirismo, amizade, indignação contra injustiças. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2000, P.12)

Claramente são idéias presentes e fortalecidas pelo discurso dos movimentos pela terra, especialmente o MST que é o principal demandante de um projeto pedagógico para o campo.

Norteiam as ações da escola a gestão democrática e a democratização do acesso. A busca por tais elementos se dá em comunhão com a idéia de que a escola e a educação são conquistas de toda a comunidade do assentamento e que todos devem participar de sua elaboração.

O texto do projeto pedagógico da escola expressa ainda como inspiração para a pedagogia utilizada o amor, a libertação e outros elementos presentes também nas obras do educador Paulo Freire. São princípios da escola do campo: a qualidade social da educação, a inserção num contexto global e a educação voltada para a valorização da cultura de trabalho no campo.

Buscando compreensão para esses princípios encontrei em Whitaker (2008, p.301) auxílio que explica especialmente o trecho do projeto político pedagógico que remete à inserção das ações da escola num contexto global. Em suas palavras e é mister colocá-las na íntegra:

(...) A educação que se propõe hoje para o campo nada tem a ver com as teses dualistas equivocadas de ideólogos dos pecuaristas e cafeicultores dos anos 30 que pretendiam 'fixar' o homem do campo. Ao contrário suas propostas emanam dos movimentos sociais de contestação que se originam entre os 'condenados da terra', os quais querem educar seus filhos para lutar exatamente contra os interesses desses pecuaristas, cafeicultores, grandes produtores de soja, da cana ou de laranja, etc. Sabem eles que para isso precisam fazer seus filhos adquirirem a fala da norma culta da língua e os conteúdos pretensamente universais criados pelo capitalismo, contra o qual precisam lutar com as mesmas armas, ou seja, o saber da cultura legítima.

Percebi nesse trecho alguns desafios da educação do campo. Valorizar o campo através dos recursos da educação dominante e urbanicista. Viver no campo e falar na norma culta. Assim notei que em tudo os professores são levados a escolher.

Da necessidade de escolhas deriva a necessidade de realizar tarefas que personalizem a docência no campo. A partir da leitura do texto do projeto político pedagógico da escola percebi que essa docência, e seus professores, assumiram na escola pesquisada a tarefa de:

- a) refletir sobre o valor do trabalho, a nossa identidade de trabalhador e aprofundar a mística do trabalho e da terra;
- b) valorizar a pertença ao campo;
- c) resgatar e vivenciar práticas e costumes dos diferentes membros da comunidade;
- d) resgatar a cultura popular;
- e) desenvolver o conhecimento técnico da comunidade em particular e geral;
- f) estimular a sistematização do conhecimento (história oral da comunidade) depois de vivenciado;
- g) democratizar o acesso ao conhecimento;
- h) buscar a gestão democrática;
- i) criar espaços e tempos alternativos de educação (ampliar o conhecimento dentro e fora da escola, utilizar os lotes, a horta, a mina, o rio, o pomar, o jardim como laboratórios de aprendizagem e a utilizar também conhecimentos técnicos das pessoas da comunidade de especialistas);
- j) sensibilizar a todos para a vivência da solidariedade com os companheiros que se encontram acampados na luta pelo seu pedacinho de terra;
- l) assumir a caminhada dos povos do campo que continuam lutando por terra, pão e paz;
- m) comprometer-se com a luta e com um movimento social que está buscando construir um país onde todos possam viver com dignidade e esperança;
- n) participar das mobilizações refletindo sempre o sentido e o porquê dessas lutas e contribuir no repasse das informações para as famílias;

o) refletir sobre o jeito de viver da comunidade, comparando-o antes com o tempo do assentamento e hoje;

p) fazer uma exposição permanente da história do assentamento da luta pela terra na região do corredor da escola;

q) valorizar os sujeitos que participaram da conquista da terra;

r) trabalhar com datas comemorativas importantes como conquistas sociais, criação do assentamento, da escola e etc.

Chamou-me a atenção a amplitude que o texto do projeto pedagógico imprime à docência. Na verdade creio que a escola do campo Hermínio Pagotto busca conscientemente o desenvolvimento das 10 competências e das novas competências para ensinar expostas por Perrenoud (2000).

O texto aponta para a humanização da docência ao reiterar a necessidade de construir relações democráticas, de sensibilização e compartilhamento. Os verbos resgatar, assumir e valorizar sinalizam que há um imperativo de posicionar-se claramente em favor do campo o que preenche a docência com comprometimento que só vinga se for legítimo, humanamente real. Para isso há que se vivenciar a docência mais profundamente em suas relações de dialogicidade.

Apesar de aumentar a pressão e o desgaste dos professores é essa ampliação da dimensão da docência que os impele a ficar. É essa riqueza de atuação, vínculo e realizações que chancela na fala deles a valorização da docência que não os acompanha nas escolas urbanas.

Mas é esse um ponto de inflexão, de reflexão. Não há limites claros sobre o que o professor do campo deve fazer quando está no campo. Nessa ausência de delimitações profissionais ele por vezes se perde, perde os rumos da docência porque se vê como extensionista, psicólogo, técnico veterinário. É visto como autoridade que também deve auxiliar na produção, na sobrevivência, nas questões de saúde e até nas questões familiares porque escola e as famílias estão muito próximas.

Os trechos apresentados constam do projeto pedagógico da escola e, assim como a descrição da sua estrutura física e do seu clima organizacional, possuem nesse trabalho o objetivo de alicerçar bases de uma representação mais ampla e real possível da escola analisada.

No próximo capítulo farei uma revisão sobre a educação do campo no Brasil para alicerçar a análise de sua concepção e, por conseguinte do papel de seus professores em bases históricas. A contraposição entre o passado (exposto no capítulo seguinte) e o presente (amparado no capítulo que se encerra aqui e nas narrativas) poderá auxiliar na compreensão da docência e seus desafios de emancipação ao enfatizar o processo de modificação que ela sofreu e ainda sofre.

CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

3.1 Introdução

Tenho ciência de que é preciso sempre situar em uma dimensão maior as discussões que proponho fazer aqui. Dessa forma, busquei em um primeiro momento refazer o histórico da educação rural ou do campo, o que permitiu um exercício de entendimento do que seja essa questão em nosso país. O texto procura externalizar o modo como politicamente ela se consolidou: sempre em subalternidade em relação à educação urbana.

Mas se a escola do campo em vários e amplos aspectos parece ter mudado muito pouco, é possível observar que houve mudanças no modo como são enxergados os sujeitos do campo, assim como foram alterados a visão acerca dos movimentos sociais que originam não só os sujeitos do campo como tantos outros novos sujeitos sociais. Outrora estereotipados como “jecas-tatus” os habitantes do campo hoje são tidos por muitos brasileiros como implementadores de mudanças produtivas por conta da revalorização da agricultura familiar, revitalizadores do embate ambientalista por estamparem a bandeira do cultivo ecológico e mesmo orgânico e definidores de padrões mais equânimes de vida e produção na qual se fortalece as relações familiares de convívio e trabalho.

Os movimentos sociais que originam esses sujeitos ainda que tocados por tentativas de superficialização, sobretudo por parte da mídia são entendidos como movimentos legítimos de demanda política e social. Canais de pressão organizada, de negociação. Dadas as sutilezas das relações da educação do campo com os movimentos sociais e a própria sociedade, procuro refletir com base em uma análise mais ampla a educação do campo, estudando seu projeto atual enveredando pelas propostas tanto governamentais quanto as do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pois, estas influenciam profundamente os projetos pedagógicos das

escolas existentes, sejam elas ligadas ao movimento como as que não estão diretamente sob sua chancela.

Direcionei inicialmente essa análise, no sentido da conceituação dos movimentos sociais, pois seriam eles os deflagradores de demandas que são a gênese da criação de projetos governamentais e não governamentais. Neles surgem propostas mais concretas para a educação.

Neste processo de estudos e pesquisa que é também um *caminhar para si* (JOSSO, 2004) busquei atentar para as trajetórias dos professores de uma escola de assentamento, uma escola do campo e me propus a começar a partir da construção de sentidos sobre as escolas do campo. A escuta ativa das histórias de seus professores me ajudou a descobrir essa história ainda pouca conhecida, a refletir a questão. Hipotetizo que nas escolas do campo são originados outros saberes, mais condizentes com um lugar no qual imperam outros ideais de vida e trabalho.

A adoção da metodologia das narrativas foi essencial para a elaboração do trabalho, que se amplia para além do texto e se funde comigo mesmo, com minhas experiências e tudo aquilo que hoje me constitui.

3.2 Considerações sobre os movimentos sociais.

Para refletir sobre o conceito de movimentos sociais utilizei o pensamento da socióloga Maria da Glória Gohn, pois já havia a tomado como referência na época em que analisei as políticas públicas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais da região monocultora, meu trabalho de mestrado.

Segundo Gohn (1997) não há uma definição única e universalizante de movimentos sociais, mas há a compreensão de que existem nas arenas de luta política, econômica e socioculturais a emergência de “novos movimentos sociais” que como ela explicita:

(...) foi expressão cunhada na Europa, nas análises de Claus Offe, Touraine e Melucci e diz respeito aos movimentos sociais ecológicos, das mulheres, pela paz e etc. Os novos movimentos se contrapõem aos velhos movimentos sociais, em suas práticas e objetivos, ou seja, se contrapõem ao

movimento operário-sindical, organizado a partir do mundo do trabalho.

Continuei a aprofundar minhas opções teóricas e, compartilhei das idéias de Gohn ao conceber que os novos movimentos sociais se distanciam de movimentos anteriores, pois ampliam o foco de suas ações em objetivos e práticas articulando esforços para as dimensões da identidade humana da dignidade e sobrevivência que ainda que decorram de estruturas econômico-produtivas dadas margeiam outros espaços de disputa por políticas públicas que não fundamentalmente o da produção e do emprego. Surgem daí movimentos de mulheres, sem terra, sem teto e tantos outros.

Sintetizando reflexão sobre este conceito, retomo Gohn (1997, p.44) e sua definição sobre movimentos sociais:

... são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo.

As políticas públicas no sentido da aquisição da terra, de habitação, saúde e educação entre outras são tensionadas pelas novas demandas e surgem em áreas diversas do país. Estas políticas para educação se ampliam no sentido de uma dimensão também extrapolada para outros espaços: educação em quilombos, em hospitais e em assentamentos. Em todo o campo e para todos os povos do campo: meeiros, parceiros, pescadores, peões e etc.

Concordo com Ferrante (2004), e utilizo a autora para explicitar o modo como as políticas públicas atendem esses sujeitos. Para ela, as políticas públicas só ocorrem a “reboque de movimentos sociais”. Assim, acredito que tanto a inserção da educação do campo na agenda governamental, como sua ascensão a setor estratégico do próprio do MST se devem à articulação dos

próprios sujeitos do campo (entre eles os professores) e o aprofundamento de suas demandas por educação e escolas.

Passo a encaminhar reflexões para compreensão deste processo de inserção a parti do resgate histórico e cronológico da educação do campo.

3.3 A educação do campo: um breve resgate

Ao rememorar o histórico da educação rural no Brasil encontrei em autores como Whitaker (1992, 2004, 2008), Silva (1987) e Silva (2002) a constatação de que ela sempre foi tratada como um resíduo do sistema educacional brasileiro. Residual é aquilo que resta, sobra e tal significação expressa sua característica de ser abandonado, esquecido, pouco aproveitado.

Devido a esse tratamento marginal sua constituição não obteve planos muito interessados de se concretizar de forma autônoma, de modo que a escola rural passou a se apresentar como um arremedo ainda mais pobre da escola pública urbana (WHITAKER, 1992, SILVA 1987). Concordo com os que afirmam que num plano geral, tal como se apresenta, a escola rural é inadequada ao seu meio (SILVA, 1987; McLAREN, 1997; DAMASCENO & BESERRA, 2004; THERRIEN, 1993).

A análise da trajetória da educação rural no Brasil demonstra que ela nunca foi prioridade na agenda das ações governamentais brasileiras. Ainda assim ela foi, em alguns momentos, foco da intervenção e do planejamento estatal, por ser reconhecida como um potente instrumento de transmissão e inculcação ideológica e ser adequável às transformações produtivas, econômicas e sociais sob as quais é submetida (CALAZANS, 1993).

O ensino rural teve início no final do 2o Império, ampliou suas fronteiras na segunda metade do século XX e era neste contexto composto tanto do ensino elementar como da escola técnica de 2o Grau. A expansão tardia da educação rural é explicada pela existência de uma dada estrutura sócio-econômica do país, fundada desde o período colonial na monocultura e no latifúndio que não necessitavam da educação para a reprodução da força de trabalho (CALAZANS, 1993,) e ocorreu sob influência de dois fatores: primeiro um acentuado elitismo educacional aqui instalado pelos jesuítas e segundo a

interpretação político-ideológica da oligarquia agrária para a qual “gente da roça não carece de estudo”.

A explicação para esse surto expansionista do ensino no meio rural se pautou na já citada tentativa de adequar a educação às transformações econômicas, sociais e produtivas em andamento caracterizadas em sua origem, pela quebra de uma dinâmica de desenvolvimento econômico caracterizada pelo modelo agrário-exportador. Em substituição a essa dinâmica surgiu outra cujo objetivo era a o crescimento da produção para o mercado interno.

A adoção dessa nova estratégia que ficou conhecida como nacional desenvolvimentismo, detonou um processo de investimento na industrialização do país, que por seu turno provocou o aumento do fluxo migratório no sentido campo/ cidade, o que era bastante prejudicial à poderosa oligarquia rural sempre ávida pela manutenção de mão-de-obra barata e disponível. Como corolário da ação da oligarquia agrária, houve a expansão do ensino no meio rural que tinha como concepção pedagógica basal a fixação do homem no campo. A educação era adotada como instrumento político-ideológico que garantia a manutenção de benefícios aos representantes do Brasil agrário fornecedor de matéria-prima de exportação o como café e a cana-de-açúcar.

Em 1934, devido à expansão das escolas rurais, a educação rural foi citada no artigo (156) da Constituição Federal. Era prevista a destinação de verbas específicas para o ensino nas zonas rurais. O descaso com o cumprimento da lei ficava visível, pois conquanto nessa época dois terços da população vivessem no meio rural, apenas 20% da quota destinada à educação servia à concretização da medida imposta pelo artigo citado (COSTA, 2003). Infiro, então, que o interesse pela educação rural continuava decorrendo apenas da possibilidade de utilizá-la como ferramenta para o apaziguamento de tensões sociais causados pelo abandono do campo.

O “ruralismo pedagógico”, como ficou conhecido o movimento educacional voltado para o campo, surgiu ainda nos anos 1920 e permeou até a década de 1950, todas as ações governamentais com relação à educação rural (WHITAKER, 1992). Neste período, uma multiplicidade de projetos e programas para a área rural foram implementados tanto sob a responsabilidade

do Ministério da Educação e Saúde quanto do Ministério da Agricultura.

Tais projetos eram, em suma, norteados por uma visão assistencialista sobre os habitantes do meio rural. Incultos e atrasados esses “jecas-tatus” só poderiam ser alvo de ações educativas ligadas à questão sanitária (CARVALHO, 1997), de ações de adaptação e ajustamento ao modelo etnocêntrico e urbano o único legitimado pela sociedade e pelos educadores até então.

No período subsequente, a expansão do ensino no meio rural continuou em ritmo acelerado. Em 1937 das 29.406 escolas existentes no país, 26.638 (90,58%) eram isoladas, típicas do meio rural (Costa, 2003). A crença no êxito da educação rural foi mote para a retomada do entusiasmo pela educação. Na década de 50 foram criados programas de educação no meio rural como o SSR (Serviço Social Rural) e a Campanha Nacional de Educação Rural.

Também devem ser citados os convênios firmados entre Brasil e EUA por intermédio das Nações Unidas, que deram origem à CBAR (Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais). Para Vendramini (1992), assim como as iniciativas anteriores, estes programas se caracterizaram pela busca de respostas à questão social.

Marcam positivamente as ações educacionais ocorridas no período seguinte aquelas iniciadas pelo educador Paulo Freire e o surgimento do MEB (Movimento de Educação de Base), financiado pelo governo federal sob responsabilidade da CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil). Paradoxalmente ao caráter assistencialista dos programas anteriores, estes movimentos apresentaram

a necessidade de transformação da sociedade, defendendo a alfabetização que preparasse o povo para participar na política nacional e posicionar-se contra os laços de dependência do país. (COSTA, 2003, p. 23).

Entretanto, a simples existência de escolas rurais e o surgimento de iniciativas promissoras no âmbito da educação rural não conseguiram equacionar a questão social presente no campo quando, a partir da década de 1960, esta ganhou novas nuances, ou melhor, ganhou outros objetivos menos condizentes com a autonomia do cidadão no campo. A adoção de um modelo de desenvolvimento modernizante após o golpe militar de 1964 limitou a

atuação dos educadores no meio rural e deu origem a novos desafios para a manutenção da reprodução social dos habitantes desse meio rural e, portanto para a manutenção destes neste espaço.

O avanço deste modelo, que ficou conhecido com Modernização Conservadora (ALVES, 1991), viabilizou-se através da atuação do Estado e não propiciou a melhoria das condições de vida e trabalho dos pequenos produtores residentes no meio rural. Muitos destes foram expropriados e outros tantos se tornaram assalariados rurais temporários nas lavouras de cana-de-açúcar e laranja sempre em expansão no território paulista. Tornaram-se bóias-frias a serviço dos complexos agroindustriais (CAIs).

Em resumo, à educação coube o papel de forjar consciências submissas que alimentassem as engrenagens de um dado modelo de desenvolvimento. Como resume Souza (1999, p.43):

A guisa de conclusão, podemos dizer que o lugar da Educação Rural no processo de formação econômica e social brasileira articulou-se ao projeto de modernização conservadora, que visava a subordinação do campo ao processo de urbanização-industrialização; a regulamentação das relações sociais de produção no campo aos moldes do capitalismo; a homogeneização econômica do território nacional, eliminando as grandes desigualdades regionais; e a adaptação da população rural aos preceitos da cultura moderna.

O esvaziamento do campo especialmente em áreas de intensa modernização agrícola como o sudeste, fez com que a educação rural tivesse quase decretada sua extinção. Na década de 1970, apenas algumas escolas rurais de ensino elementar isoladas existiam e eram mantidas pelas redes públicas estaduais e municipais. Com o advento da Lei 5.692/71 a tendência foi das redes estaduais se concentrarem no ensino público urbano, fazendo com que ficasse totalmente a cargo do município o ensino no meio rural.

Mas caso diferente aconteceu no estado de São Paulo. Na primeira metade da década de 1980 a administração estadual foi quase que exclusivamente a mantenedora das escolas de primeiro grau. No meio rural, a maioria dos estabelecimentos era caracterizada por classes multisseriadas, funcionando no regime de Escolas Isoladas e de Emergência (COSTA, 2003). Havia ainda, as escolas agrupadas e em menor número as escolas estaduais

rurais de 1o e 2o Grau.

O exercício do magistério nessas escolas sempre foi marcado pelas condições adversas com as quais se deparavam os professores e pela ausência da figura do administrador. Prédios em estado precário, escassez de verba, dificuldades para os docentes de conseguirem jornada completa e formação inconsistente definiram limites para a educação oferecida nas escolas rurais.

Outro elemento que dificultava a atuação dos educadores no campo era seu despreparo para incorporar no cotidiano a noção de que a educação é, acima de tudo, um campo político marcado por disputas e conflitos. Para uma maioria de professores vindos do meio urbano era difícil manifestar-se enquanto ator político capaz de colaborar na modificação da realidade social.

Além disso, predominavam entre os alunos as dificuldades em permanecer na escola: péssimo transporte, cansaço e faltas de incentivos e perspectivas. Tais fatores como esclarece Haddad (1987, p. 48), “fazem do trabalhador um impossibilitado de freqüentar a escola”.

Ainda hoje os números da educação do campo mostram a negligência com a qual é tratada. Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) sistematizados no trabalho intitulado Panorama da Educação no Campo, mostram que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vivem no meio rural brasileiro é de 3,4 anos, o que corresponde a quase metade da população urbana que é de 7,0 anos. O analfabetismo no meio rural é ainda mais preocupante porque enquanto no meio urbano o índice é de 10,03% ali é de 29,8% e o índice não inclui os analfabetos funcionais.

Outros números apresentados no mesmo documento sobre a educação no meio rural brasileiro são: 6% das crianças de 7 a 14 anos estão foras das escolas; embora 65,3% dos jovens de 15 a 18 anos estejam matriculados, 85% deles apresentam defasagem de idade-série e algo constatado nas visitas aos assentamentos da região de Araraquara: apenas 2% dos jovens que moram no campo freqüentam o ensino médio.

São dados gerais e por isso compartilho com Whitaker (2008) de certa preocupação em relação a análise destes números. Preocupação com os

riscos de uma generalização na concepção da escola rural. Assim analiso estes dados como orientadores de uma contextualização da problemática geral. Por exemplo: em São Paulo 100% das professoras são formadas e, portanto, por aqui não se trabalha com a existência de professoras leigas.

Mesmo com desafios perdurando, gesta-se hoje uma nova escola no campo (ARROYO, CALDART & MOLINA, 2004). A expressão escola do campo vem substituindo a expressão escola do meio rural, por força de sua utilização nas discussões feitas pelos movimentos sociais e pela concordância de vários autores que utilizam a terminologia como Caldart, Arroyo e Fernandes.

Fernandes, Cerioli e Caldart, (2004, p.16) durante a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo realizada em abril de 1998 em Luziânia-GO, esclarecem a adoção do termo:

Decidimos utilizar a expressão campo e não mais a usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho.

Nos assentamentos rurais, espaços de reapropriação, a escola aparece como lócus para configuração e legitimação de outros saberes e o educativo é cooptado de diferentes fontes (GOHN 1997).

A escola torna-se uma “ilusão fecunda” (SPÓSITO, 1984) que tem de ser um fator de reconstrução social, no desejo de que a educação não seja preparo para a vida, mas a própria vida (SPÓSITO, 1984). Na escola dos assentamentos o professor ainda é considerado por todos como aquele que “traz o conhecimento” e ajuda a transformar para melhor a vida.

Afora esse significado, a escola do assentamento passa a ter a chancela de ser um espaço aglutinador (WHITAKER, 2002), espaço no qual é possível viver uma “experiência coletiva” (HADDAD, 1991). É um local para reaproximações familiares, reformulação de relações sociais que atingem a relação parental e de gênero ao definir novos papéis para mulheres (SILVA, 2000), jovens e crianças, reconhecidos como determinantes nos avanços da produção e da sobrevivência.

Neste ambiente educativo formal a atuação de um professor

voltado, como aponta Freire (1997) “*para o ser mais*” é fundamental, pois, ele busca garantir que sejam perseguidos os objetivos de transformação social. O professor torna-se mais do que nunca “um gestor de dilemas” (SACRISTÁN, 1992) para quem é basal a formação política espelhada no comprometimento com a transformação social (FREIRE, 2002; ZEICHNER, 2005).

A especificidade das estratégias do professor no campo coincide com a busca de uma nova educação do campo, que se fundamente em objetivos educacionais “representativos dos interesses das camadas dominadas da população e que leve em conta a especificidade do projeto pedagógico escolar processo esse determinado por esses mesmos objetivos” (PARO 1993, p. 49).

Busco a seguir, refletir sobre a atuação governamental sobre a educação do campo para ampliar a análise.

3.4 O projeto governamental para a educação do campo

Nunca houve projeto educacional para o campo. Apenas adaptações ocorridas a reboque da pressão social como a revisão acima demonstrou. A educação do campo é ao lado da inclusão e do analfabetismo, um gargalo nas políticas públicas educacionais brasileiras.

No início da década de 1990, os movimentos sociais iniciaram um processo de discussão sobre a educação do campo. O marco da inserção da educação do campo na agenda política governamental ocorreu em 1996, quando foi inserido texto sobre o assunto na Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB 9394/96). O artigo 28 desta lei pressupõe o estabelecimento da oferta de educação básica para a população rural e sugere que os sistemas promovam as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região (SOUZA, 2008).

Art. 28. 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.

Estas adaptações não são simples, mas, são essenciais para a educação do campo. Os dados oficiais mostram as dificuldades da educação nestes espaços e apontam que, a utilização de um calendário e organização inadequados, que não considera períodos de cheia, seca e safra acarretam evasão escolar, repetência. Os alunos deixam a escola para trabalhar, geralmente junto aos próprios pais.

Dados do INEP (Instituto Nacional de Pesquisas), socializados no Censo Escolar de 2002 mostram que no Brasil, 28% dos jovens acima de 15 anos no campo são analfabetos, a distorção idade-série no campo chega a 65% e, apesar de concentrar mais da metade das escolas brasileira (97 mil das 169 mil existentes), a metade das escolas do meio rural ainda é de uma sala e 64% são multisseriadas (MEC/INEP, 2002).

Em 1997, realizou-se o I ENERA (Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária) no qual se iniciou a busca por parcerias. Em 1998, em Luziânia, Goiás, ocorreu a Primeira Conferência Nacional de Educação do Campo.

Apenas em abril de 2002, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução 1/2,002 do CNE/CEB)

Elas destacam que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamiza a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana (Brasil, 2001, p.1)

Em resposta às contínuas demandas dos movimentos sociais do campo, o Ministério da Educação, em 2004, criou uma Coordenação-Geral de Educação do Campo, integrada a nova Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Esta iniciativa representou a incorporação do tema na agenda educacional nacional. Dentro desta Coordenação existe um Grupo Permanente de Trabalho (GPT) sobre educação do campo que conta entre a presença de vários estudiosos.

A função do GPT é discutir e propor políticas públicas que atendem às necessidades e demandas dos povos do campo, com a ciência de que a educação deve ser um instrumento para o desenvolvimento sustentável do Brasil rural. A Coordenação-Geral de Educação do Campo ora responde pela coordenação de duas ações do Plano Plurianual (PPA), ambas pertencentes ao Programa de Educação para a Diversidade e Cidadania, que tem como beneficiários segmentos da população residente no campo.

A Ação 0946 – Apoio à Educação do Campo – disponibiliza todo ano, por meio de Resoluções publicadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), apoio técnico e econômico para capacitação de profissionais das escolas do campo e material didático específico para educação do campo. A Ação 0B82, por sua vez, destina-se a apoiar de forma integrada a elevação da escolaridade com qualificação social e profissional e destina-se a jovens e adultos agricultores familiares.

É consenso que a análise e o encaminhamento adequado das demandas educacionais das comunidades do campo passam necessariamente pela reflexão e entendimento do seu modo de vida, dos seus interesses, das suas necessidades de desenvolvimento e dos seus valores específicos. É fundamental que seja levada em conta a riqueza de conhecimentos que essas populações trazem de suas experiências cotidianas. Uma iniciativa do MEC que atende essas especificidades é o Programa Saberes da Terra, que tem como objetivo estimular e apoiar o fortalecimento e ampliação das iniciativas de acesso e permanência de jovens do campo no sistema formal de ensino, oferecendo oportunidades de elevação de escolaridade e qualificação social e profissional.

O mesmo despertar para a problemática da educação do campo vem ocorrendo no âmbito dos sistemas estaduais e municipais de ensino.

Também recentemente o Conselho de Secretários Estaduais de Educação incluiu a educação rural em sua agenda. De fato, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) também têm colocado a educação do campo como uma das pautas de suas agendas políticas.

O GPT elaborou em 2003 um documento intitulado “Referências para uma política nacional de educação do campo” na qual são explicitados dois fundamentos da educação do campo: a) a superação da dicotomia entre rural e urbano; b) relações de pertença diferenciadas e abertas para o mundo.

A superação da dicotomia rural-urbano na educação é tarefa necessária. Assim propostas mais objetivas devem considerar as sugestões e apontamentos dos próprios sujeitos do campo, dos movimentos sociais.

Quanto às relações de pertença, elas também serão construídas a partir do momento que as políticas governamentais dialogarem com “o outro” com quem pertence de fato a outro contexto educativo sejam eles alunos, professores ou comunidade. É redundante dizer que só sente pertencimento quem pertence a algo.

Quanto aos princípios da educação do campo as referências apresentam sete princípios que são:

I - A educação do campo de qualidade é um direito dos povos do campo;

II - A educação do campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido;

III - A educação do campo no campo;

IV - Educação do campo enquanto produção de cultura;

V - A educação do campo na formação dos sujeitos;

VI - A educação do campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável;

VII - A educação do campo e o respeito às características do campo.

Apenas em 2007 foi publicado pelo MEC um panorama da educação do campo que expõe como problemas da modalidade:

I - baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana;

II - a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas;

III - a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra.

A legislação educacional vigente atenta para estes aspectos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001). O documento confirma que a socialização das iniciativas que vêm sendo conduzidas pela Escola Ativa (Fundescola/ MEC), pelas Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rural (Ceffas), pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), pelo Movimento de Educação de Base (MEB) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), entre outras instituições, “deverá ser considerada no estabelecimento de ações para a superação dos problemas relativos à educação do campo”. Estas experiências constituem a base para a construção de uma política de educação do campo.

Dessa forma, algumas premissas se apresentam como fundamentais no texto do documento:

I - a educação básica no meio rural deve ter por objetivo principal a oferta de uma educação de qualidade que assegure o direito do aluno ao acesso e permanência na escola;

II - a educação a ser oferecida no campo deve ter o caráter universal, porém contextualizada de acordo com as especificidades do meio, na perspectiva de sua valorização cultural; e

III - a educação no meio rural deve proporcionar aos alunos oportunidades de prosseguimento dos estudos, inserção no mundo do trabalho e ampliação dos padrões de cidadania da população rural.

Aponta-se para a busca da qualidade e solicitar educação de qualidade acima de tudo é avançar na não dicotomização das relações entre

educação do campo e educação da cidade. Sugere Relações de Horizontalidade como explicita o texto do documento e respeitar organizações sociais o que implica em algo além da criação de espaços físicos diferenciados como propõe as referências.

Implica no investimento em formas de historicizar documentalmente a história das lutas e dos sujeitos do campo e isso não é obrigação apenas da academia, das pesquisas. É tarefa do poder público, pois contempla a perspectiva da construção de uma nova identidade nacional possível pelo acesso às histórias que permeiam nossa sociedade. É o tratamento imparcial que assegura a exposição dos fatos, das violências que cicatrizam nossa história. Respeito traz o imperativo do conhecimento das trajetórias e isso é algo obscurecido pela midiaticização dessas organizações.

No quarto princípio trata-se da educação do campo enquanto produção de cultura. Como se pode gerar ou criar cultura sem as bases de reconhecimento, conhecimento e transmissão das mesmas. Nas escolas dos assentamentos os professores que vem da cidade não conhecem a história do lugar. Pouquíssimos se posicionam ou possuem concepção político-teórica sobre a reforma agrária cuja questão sôfrega está na história do país há séculos. A valorização pela valorização não gera cultura. A geração de cultura é sempre crítica, reflexiva e não há crítica ou reflexão enquanto houver desconhecimento sobre a história do campo.

O quinto princípio direcionado as questões do currículo toca as críticas acima quando apresenta preocupação com a retomada ou resgate das histórias dos sujeitos do campo. Mas o currículo é a ferramenta ideológica mais profunda da educação. Não se pode propor princípio tão complexo sem uma profunda discussão sobre a função da educação do campo.

É pensar um currículo que se pautar por mais que valorização, por objetivos claros da educação. Interpreto esse princípio como um elemento que tangencia a discussão maior que desvia atenções sobre o currículo preocupando-se mais com a forma que com o conteúdo. E só será possível um currículo que mire a qualidade da educação do campo quando, além de contemplar os conhecimentos legítimos ele saiba exatamente qual o projeto nacional para o desenvolvimento do campo o que nunca ficou claro na postura de nossos governantes talvez por serem eles sempre submetidos às diretrizes

de uma sociedade oligárquica e patronal.

Utilizar a educação do campo para hastear a bandeira do desenvolvimento sustentável é simplificador. É verdade que ainda há sujeitos do campo que ainda exercem atividades degradantes ao meio ambiente como queimadas e desmatamento exacerbados. No entanto, se comparadas às queimadas das usinas de cana-de-açúcar são irrisórios os índices de degradação ambiental. Mas não lhes cabe apenas esse papel heroicizado em relação ao meio-ambiente.

Os sujeitos do campo e a agricultura familiar cada vez mais se embasam em culturas múltiplas, rotativas e limpas. Na reutilização de elementos orgânicos, no uso consciente da água etc. Seria mais coerente situar a questão do desenvolvimento sustentável no projeto maior de educação. O campo não é nem pode ser o baluarte do desenvolvimento sustentável enquanto os grandes madeireiros destroem a floresta as queimadas poluem o ar do interior paulista. Heroicizar o campo não auxilia no seu entendimento como parte do país de modo igual a todos os outros espaços como favelas, periferias etc.

Feitas as discussões e críticas e ensejando que o mesmo seja feito em níveis reais de poder e multiplicação, chego a comentar o último princípio das referências que se orienta pelo respeito às características do campo. Por que ele não é o primeiro? Talvez porque se o fosse impossibilitaria a existência de alguns outros.

Minha crítica às referências é mais direcionada ao modo como as políticas para o campo são reflexo de uma ideologia que superficializa as questões cruciais do campo. A melhoria da qualidade da educação do campo se relaciona e é influenciada pela existência de políticas de apoio à habitação, produção e saúde. A visualização de lotes e o confronto com a precariedade da vida nestes locais permitem a compreensão do fato da educação por mais importante que seja não poder se tornar a única bandeira para o desenvolvimento do campo como está acontecendo.

Essa crítica parece se coadunar com a interpretação da última parte das referências que apresenta propostas políticas de atuação. Nela constam as seguintes políticas (aqui escritas de forma resumida, mas que mantêm a integridade da leitura):

I - As políticas de educação devem estimular através de propostas de ações articuladas entre os diferentes órgãos públicos e privados, com os movimentos sociais e ONGs;

II - Conversão em política de Estado das propostas da educação do campo que garantam acesso com qualidade, o respeito às diferenças regionais em cada currículo, a igualdade de oportunidade de estudos e a equidade entre os gêneros;

III - A formação humana e a capacidade dos sujeitos em diferentes campos do conhecimento que possam gerar e gerir novas alternativas e ações no campo, estabelecendo sempre a terra como mediadora deste;

IV - A condução dos sujeitos à continuidade dos estudos;

V - O fortalecimento da ampla participação dos movimentos sociais e a organização da sociedade civil (...) de modo que a qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável estejam intrinsecamente articulados aos projetos pedagógicos dos Estados e municípios brasileiros.

Especialmente quando responsabilizam a educação do campo pela qualidade de vida e pelo desenvolvimento sustentável percebo o afastamento do Estado destas questões. Percebo a transferência das responsabilidades que seriam alçada das políticas de produção agrária, agrícolas, do ministério da saúde. Qualidade de vida não se adquire apenas pela educação.

Finalizando com as linhas de ação propostas elas são divididas em três eixos: a) aumento do acesso; b) promoção de formação e fomento da remuneração/incentivos aos educadores do campo e c) melhorias da qualidade.

Pela vivência diminuta, pela parca convivência que tive em algumas escolas do campo não posso dizer que algum destes eixos tenha deixado de parecer letra morta. É pena, pois é o que o texto apresenta de mais sensato, mais concreto. Estes eixos de investimento são base para que professores se encorajem a compreender o contexto no qual trabalham, alunos cheguem de forma digna às escolas.

A ausência ou o pequeno número de propostas concretas, em andamento (como os cursos de Pedagogia da Terra) não me permitem maiores interpretações. Sendo assim o texto acima é consequência da contraposição de texto e experiência. Entre o que se lê e o que se encontra nas escolas do campo.

Minha posição pode parecer pessimista se comparada às interpretações dos textos legais analisados. Alguns autores como Fernandes (2004) são favoráveis na análise dos documentos produzidos recentemente. Em artigo sobre o documento de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002, p. 58) ele assinala algumas questões. A primeira é a importância do documento como uma conquista na luta pela educação do campo. Em suas palavras:

A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam, e por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares, plurais, autônomo e, interativos com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanóide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno.

Como se vê é curta a trajetória efetiva da inserção da educação do campo no contexto das políticas públicas. Sugere, entretanto uma participação mais ampla dos movimentos sociais que até tem em seu meio a presença de educadores. Os governantes parecem ter a noção de que legislar sobre a educação do campo é incoerente sem a visão de seus sujeitos. Mas incorrem no risco de oferecer a simples escolarização quando de fato estes precisam adquirir conhecimentos legítimos (WHITAKER 2008) a todos os cidadãos e não apenas um lugar para valorização de suas identidades camponesas.

O discurso e os projetos pedagógicos dos movimentos sociais estão norteando as ações governamentais especialmente as originadas nas reuniões e setores educacionais do MST (Movimento Sem Terra) o que também incorre em riscos por conta da parcialidade com que tratam a questão.

Em resumo a educação do campo ainda é preocupação que se apresenta em maior grau no conjunto dos próprios sujeitos do campo, em menor grau ao governo e em pouquíssimo grau para o conjunto da sociedade que está de certa forma sempre pressionada a adentrar no padrão de vida da classe média consumista que por sua vez não enxerga o campo.

3.5 O projeto educacional do MST para o campo

Optei por focar o projeto político pedagógico do MST⁸ (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), pois é este projeto que alicerça grande parte dos projetos pedagógicos das escolas do campo e no caso desta pesquisa ele embasa fortemente as ações pedagógicas da escola municipal do campo Hermínio Pagotto em Araraquara-SP onde se deu o trabalho.

Vale expor que a situação de liderança do MST na elaboração e ampliação da adoção do mesmo nas escolas do campo se concretiza por conta da ausência ou omissão real governamental na discussão sobre a educação do campo. Ausência histórica como salientou o resgate dessa educação apresentado anteriormente. No próprio Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), consta a admissão de que a “educação do campo é a mais tocada pela ausência de definição de rumos, fato admitido quando o documento coloca que:

entre os diferentes níveis de ensino, esse foi o que enfrentou nos últimos anos, a maior crise em termos de ausência de definição de rumos que deveriam ser seguidos em seus objetivos e sua organização. (BRASIL, 2001, p. 36).

Início as reflexões sobre o projeto do MST com o auxílio de Caldart (2004, p. 89) e reproduzo literalmente uma frase sobre a gênese da luta pela educação nesse movimento:

No começo não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer

⁸ O MST surgiu em 1984 como decorrência do acúmulo das experiências da luta popular pela terra que vinha se desenvolvendo desde 1979. Para mais detalhes ver Fernandes (apud Carvalho, 2003).

parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária, em que se transformou o Movimento dos Sem Terra. Olhando hoje para a história do MST, é possível afirmar que em sua trajetória o Movimento acabou fazendo uma verdadeira 'ocupação da escola (...).

Ocupando esse espaço tradicionalmente vazio que personifica o início das políticas e das reflexões nacionais o MST ao "ocupar a escola" o fez em três esferas:

- a) da mobilização pelo direito à escola;
 - b) da assunção da tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas;
 - c) formar educadores aptos a trabalhar nesta perspectiva.
- (Caldart, 2004).

A criação de um Setor de Educação em 1987, portanto anterior a qualquer iniciativa governamental, demonstra não só a formalização de um novo eixo de luta, mas a autonomia perante Estado no território das decisões. Metaforicamente, é como se nesse momento o MST afirmasse a quem quisesse ouvir: "decide quem chegar primeiro".

Carvalho (2003) contribuiu com várias informações sobre a estrutura organizativa desse setor e pertinentemente da constituição do projeto pedagógico do movimento. Explica que o processo de implantação da primeira proposta pedagógica contou com a participação de setores da educação de sete estados. Deste encontro nasceram perguntas que nortearam os debates por dois anos como: "O que queremos com as escolas dos assentamentos e como fazer essa escola?".

O resultado desse debate foi explicitado no caderno de educação nº. 18. A proposta pedagógica do MST se inspirou nos diálogos com os movimentos de educação popular e com as diversas experiências de escolas alternativas. Todas as reflexões geram material impresso que subsidia o trabalho dos educadores dos assentamentos e acampamentos. Fortalecidos admitem em 1999 nos Cadernos de educação número 9 terem uma pedagogia própria. "O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do

qual o Movimento vem formando historicamente o sujeito social de nome Sem Terra, e que no dia-a-dia educa as pessoas que dele fazem parte”.

Essa pedagogia tem sido denominada “pedagogia do movimento”. Ela se inicia pelo *enraizamento* dos sujeitos na coletividade do movimento. Entende educação como humanização e apresenta como matrizes pedagógicas ou influências:

- a) a pedagogia da luta social;
- b) a pedagogia da organização coletiva;
- c) a pedagogia da cultura;
- d) a pedagogia da escolha;
- e) a pedagogia da terra;
- f) a pedagogia do trabalho e da produção;
- g) a pedagogia da história e;
- h) a pedagogia da alternância.

De lá pra cá o MST elaborou projetos e concretizou iniciativas em várias modalidades de educação não só a educação básica. Começou lutando por escolas de 1ª a 4ª séries e atualmente estende-se no oferecimento de projetos desde a educação infantil até a Universidade passando pela alfabetização de jovens e adultos e de cursos de formação para a militância.

Nas discussões iniciais a questão que centralizava a reflexão era o tipo de escola ou modelo pedagógico seria mais coerente com os Sem Terra e poderia auxiliar nos seus objetivos de luta pela terra. Caldart (2004, p.94) esclarecendo este processo explica que o que ocorreu foi que não se encontrou modelo revolucionário em si mesmo que coubesse nas expectativas do grupo e indica o rumo das decisões: tratava-se de alterar a postura dos educadores e do jeito de ser da escola como um todo.

O MST produz material e cartilhas amplamente encontrados nas escolas do campo e envia representantes para participar da construção de projetos políticos pedagógicos em todo o país. Conforme afirma Caldart (2000), o projeto educativo do MST caracteriza-se fundamentalmente pela luta coletiva, em cuja dinâmica o sem-terra se educa na relação com os outros, no trabalho na terra, para produzir a dignidade dos despossuídos da sociedade de classes. O diálogo libertador proposto por Freire (1997) é eixo estruturante dessa pedagogia

Apresentei algumas diretrizes governamentais e dos movimentos sociais que dão feição às propostas dessa educação. A expectativa é de alimentar a curiosidade pelo tema a partir da apresentação de tais conceitos basais.

Intento ter apresentado elementos que caracterizam o infortúnio da educação do campo. Séculos após a iniciativa imperial de abrir escolas rurais ainda vejo a indiferença com que ainda é tratada. Para além disso observa-se como uma questão de tamanha importância aos povos do campo está sendo cooptada, dirigida e decidida por um movimento social, o MST.

Não é objetivo deste trabalho, analisar a proposta pedagógica do MST, mas, não posso deixar de expressar a preocupação com a “ocupação da escola” que ele vem realizando, pois o que ocorre é “uma ocupação da educação do campo” e esse movimento não deveria ser o dignitário oficial dessa responsabilidade. A educação do campo deveria ser concebida pela sociedade geral e outorgada fidedignamente às diretrizes desta sociedade pelo Estado.

Quanto mais delimitado o projeto pedagógico do MST menos participação do Estado e da sociedade haverá no projeto de educação do campo já que a participação ampla dos seus sujeitos, dos membros do MST na sua elaboração se por um lado enriquecem a visão que está na raiz das demandas pela educação do campo, por outro estimula ou falseia uma unicidade de valores que pode beirar o extremismo.

Atenho-me com olhares polioculares aos dados que encontrei e que serão descritos e analisados nos próximos capítulos do trabalho. Eles mostram especificidades da docência no campo, traços alinhavados em aproximações e distanciamentos entre a atualidade e o passado histórico dessa educação.

CAPÍTULO 4 – REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA

4.1 Introdução

É objetivo deste capítulo, refletir alguns dos conceitos inerentes à docência. É mister que a busca por sua compreensão seja alimentada para que as reflexões e a própria epistemologia ganhe solidez e matizes mais claros. Na busca por seu entendimento centralizo minhas reflexões em trabalhos que a concebem como sendo: inacabada como o faz Paulo Freire (1997), complexa e contínua (COLE & KNOWLES, 1993) e preenchida por experiências e sentido (BONDÍA, 2002, NÓVOA, 1992) ou processos submetidos à arte do tempo nas palavras de Josso (2004).

Na seqüência incorro em refletir a questão da presença da docência no campo e suas especificidades. Utilizo as contribuições de Whitaker (1992, 2002, 2008) primordialmente. Posteriormente, partindo de uma revisão básica que explicita os caminhos da pesquisa sobre formação de professores no Brasil pretendo discutir os conceitos de saberes dos professores utilizando autores como Tardif (2002), Contreras (2002), Perrenoud (1993), Alarcão (2005) Nóvoa (1992) entre outros. Os saberes utilizados ou adquiridos permeiam a construção da docência e devem ser investigados.

As leituras me levam a confirmar hipóteses iniciais de que os eixos que levam à constituição da docência são específicos e individuais, porém ainda desconhecidos nas escolas do campo o que centrará as discussões do capítulo final.

4.2 A complexidade da docência na atualidade como ponto de partida. O campo como elemento de diversidade.

Atualmente se ampliam as demandas da sociedade perante a escola. Surgem ou ressurgem escolas diferenciadas originadas na multiplicidade de lugares, culturas e comunidades em ação na sociedade global. Ser professor neste contexto é passar inexoravelmente por uma crise de identidade profissional. É compreensível que a escola tenha se tornado *locus* de incerteza e por isso pauta-se na busca pela mudança. (CANÁRIO,

2006).

Francisco Imbernón (2006, p.100) assegura a concordância com o fato de que: “as profundas transformações ocorridas no último século na dimensão educativa tornam a situação de ensino incerta, única, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e na seleção dos meios”. Situação que se agudiza pelo fato de que não há teoria científica única que permita a identificação unificada de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e esclarecidas as metas.

Entre esses dilemas e incertezas persiste, por vezes, um professor ensimesmado apegado a restolhos de discursos obsoletos e metodologias centralistas que mantêm sua atividade no eixo de uma relação vertical entre Estado, currículo, professores e alunos. A formação inicial é o resto de certeza no qual se apegam por seu enciclopedismo imutável visto como eternamente correto. A formação continuada e a profissionalização sem reflexão e norte concorrem para a manutenção desse esquema de ação.

São críticas e constatações como as expostas acima que alimentam a busca pela profissionalização da docência, por outra idéia de formação, por outro paradigma. Como explica Imbernón (2008) tornou-se necessário:

Superar definitivamente o os enfoques tecnológicos, funcionalistas e a burocratização antes da instituição educativa, aproximando-se, ao contrário, seu caráter mais racional, mais dia lógico, mais cultural- contextual e comunitário, em cujo âmbito de que importância relação se estabelece entre todas as pessoas, que trabalham dentro e fora da instituição.

O autor aponta como motivos para tal redefinição (seguindo a lógica dos autores supracitados) as enormes mudanças que sacudiram o último quartel do século 20 e a demanda de amplos setores para que educação se aproximasse mais dos aspectos éticos comunicativos emocionais mais coerentes com uma educação democrática. Para este autor a evolução da história da sociedade tornou a educação dos seres humanos pouco a pouco mais complexa e a profissão docente refletiu e reflete esse processo tornando-se também mais complexa. Globaliza-se e especifica-se a educação ao mesmo tempo. Ampliando horizontes enquanto delimitam-se fronteiras culturais e

sócio-econômicas estabelece-se o teor da complexidade das escolas no contemporâneo.

Para Imbernón (2008, p. 9):

Essa complexidade é incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas (em sentido amplo) que são as que dão apoio e sentido ao caráter institucional do sistema educativo.

E Marcelo Garcia (1999) que aponta a necessidade de profissionais que aprendam continuamente e finalmente toca na questão da formação de professores.

Em seus textos Marcelo Garcia suscitou minha análise sobre a questão através da exploração de perguntas como: No que estas mudanças afetam os professores? Como deveriam se formar? Como se cria a profissão docente em uma sociedade do conhecimento na qual qualquer um pode acessar as informações?

Ele explicita as expectativas geradas nesse processo sobre o papel da escola tomando como inspiração os informes da comissão européia de 1996:

A escola deveria desenvolver um conhecimento básico que permita às pessoas dar significado das coisas, compreender e fazer julgamentos, desenvolver a capacidade de analisar como funcionam as coisas... o aprender a operar deve ser também uma habilidade adquirida na escola (COMISSÃO EUROPÉIA, 1999, p.13).

Hargreaves (2004) também auxilia a descobrir o perfil paradoxal da escola e dos professores no novo contexto. O autor indica que os professores se encontram apanhados no triângulo de interesses e de imperativos contraditórios e devem ao mesmo tempo ser catalisadores da sociedade do conhecimento, servirem de contraponto a essa sociedade e permanecerem sendo vítimas da sociedade do conhecimento.

Vejo a partir das leituras até aqui comentadas e expostas que estão dadas as características da sociedade, mas indefinidas as da escola nos dias atuais. Simultaneamente verifico a existência de realidades divergentes ou não diretamente condicionadas pelo modelo hegemônico que são as

comunidades do campo, ribeirinhas e conseqüentemente suas escolas com valores e projetos diferentes e de cunho mais local.

Em termos de formação docente tanto inicial como continuada creio haver nestas polarizações cisões mistificadas de valores, teorias e práticas que se cristalizam pela inexistência da reflexão. Receio de que estejamos preparando professores e nos tornando professores para a sociedade do conhecimento como se fosse ela que encontramos em todos os recôncavos do planeta.

São novamente utilizados arquétipos que engessam definições de boa escola, bons professores, bons alunos. Como superar essa visão limitante? A formação como continuum pode dar feição às veredas da prática permitindo um deslocamento reflexivo do todo para as partes. Adequando posturas, crenças e ações. Tornando reais e dialógicas as práticas educativas onde quer que elas estejam. Permitindo escolas do campo no campo, do quilombo nos quilombos e por aí infinitamente.

A idéia que supera a concepção limitante e pontual que marca perfis profissionais dos professores no período baseia-se no entendimento da formação como continuum (KNOWLES & COLE, 1995), fortalecido por momentos e espaços de reflexão, tanto individuais como coletivos (ZEICHNER 2005, ALARCÃO, 2005) e por experiências significativas (JOSSO, 2004). Isso porque se compreende a docência como uma trajetória na qual influenciam todas as vivências dos sujeitos sejam elas pessoais ou profissionais

Nesse sentido como apontam Pimenta e Lima (2004, p.62):

a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções do professor que o curso se propõe a legitimar.

Portanto, infere-se não apenas a importância da formação inicial, mas de todas as ocorrências que marcam o percurso da docência ao longo da vida.

A leitura de Paulo Freire (1997) me inspirou a relacionar o continuum da docência com a admissão de certo inacabamento humano e entender o processo de aprendizagem da docência infinito e não delimitado por

fronteiras culturais ou de qualquer tipo. Pois Freire salientou que "ensinar exige consciência do inacabamento" humano.

Toda essa visão holística então torna simplista e reducionista a visão da existência de um único modelo de sociedade assim como uma epistemologia fechada da docência ou de suas práticas. E impõe a necessidade da reflexão inclusive como orientador do processo de profissionalização docente e assim da docência. Esse processo seria ferramenta para que se consolidassem professores influenciados por práticas que auxiliem a continuidade da vida e da educação no campo também. Mesmo sem internet, TV a cabo e todas as inovações a ela pertinentes.

Acompanhando o sentido da mudança das escolas conseqüentemente se visualiza a mudança na importância ou valorização dos professores que não ficam isentos da responsabilidade de se adaptar aos novos padrões e ditames. E não o fazem sem o sacrifício de reconstruir crenças, valores e os meandros da profissionalização historicamente enviesados por certezas agora caducas.

Volto a analisar tal contexto para explicitar um pouco mais as principais mudanças que afetam a docência. Escrevo tocada pela necessidade de aprofundar um pouco mais a discussão que caracteriza a sociedade e suas transformações.

Garcia (1999) apresenta algumas das profundas mudanças que nossas sociedades estão atravessando. Opto por refletir especialmente nas que são observadas nas famílias cada vez menos nucleares, na incorporação da mulher no mercado de trabalho, a crescente diversidade cultural, religiosa e étnica. Repensando minha própria prática confirmo o quanto essas mudanças se apresentam em detalhes na sala de aula, em sutis escolhas de vocabulário que me forçam a criar neologismos como mãe-mãe, pai-avô. Nos assentamentos famílias com vários agregados que se juntam ao núcleo principal em busca de casa, comida.

Compreendo as mudanças familiares como propulsores de novos esquemas de interlocução entre escolas e famílias, professores e pais. Observo atentamente a inserção de novos sujeitos a se responsabilizar juntamente com a escola pela educação das crianças. Sujeitos com visões diversas e por vezes conflitantes em relação a um *status quo* estereotipado,

idealizado em arquétipos de pais heterossexuais, casados, brancos e majoritariamente católicos de décadas atrás.

Sobre a incorporação da mulher no mercado de trabalho existem filigranas analíticas que se iniciam na questão do gênero⁹ e do casamento passando pela formação e acesso a educação superior, além da questão da natalidade etc.

Para Nóvoa (1992) assim como para Tanuri (1999) a feminização do magistério, em especial o magistério primário (atual séries iniciais do ensino fundamental) concorreu para a desvalorização social da profissão, pois tem em sua gênese como profissão, características como: docilidade, falta de competitividade e obediência, sendo estes fatores cruciais para a manutenção da ordem que, aliado ao fato da escola ser concebida como o espaço do silêncio, da submissão, da obediência, da disciplina, lugar de ouvir e não falar, transformam a educação e a professora em sujeitos dominados pelo sistema.

Em tempos atuais estas características são sedimentadas e concorrem para que as professoras apresentem na maioria das vezes um receio mais aprofundado à mudança e à efetivação de um perfil mais crítico e político até.

Este processo, segundo Contreras (2002), é o resultado de ações do Estado que tentam controlar o trabalhador, no caso o professor e em decorrência suas atividades. A perda da autonomia dos professores influencia nas suas práticas de ensino, pois arrefecem o seu poder no desenvolvimento de situações que instiguem no estudante o seu senso crítico e que propiciem o êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Para muitos educadores ensinar passa a ser dar certezas de forma afetuosa, ensinar a trilhar caminhos seguros quando justamente se espera que cooperem para a contestação e experimentação.

Mas talvez seja a diversidade cultural o fator de maior estranhamento. Professores possuem um modelo histórico de aluno cuja determinação é decorrência de um processo não muito crítico, assim como foram construídos e perpetuados acriticamente ritos, rituais, crenças e expectativas em redor da educação, das escolas, das relações educativas em

⁹ Nóvoa (1992) dirige essa discussão à feminização da docência no livro *Vida de Professores*.

geral.

Ressaltar a perversa unicidade de padrões de sujeitos escolares a partir dos quais não germinam possibilidades de visualização de modelos com características divergentes, dúbias. Não existe o outro, mas sim, “o anormal”, o fora do padrão. Enfim aquele no qual não se pode incluir em mesmas bases de ação, respeito ou pensamento, mas é incluído por garantia da lei e da boa vontade da sociedade.

Como um exemplo de cunho notadamente exemplificador desse raciocínio utilizo uma história ou metáfora. Se me formo professora tendo em mente que lecionarei no meio urbano, pois vivo nele e só posso me planejar e refletir sobre um dado aluno. Um aluno que, se matriculado em escola pública, média e de clientela homogênea sócio-culturalmente, me infere um determinado perfil.

Se ao contrário venho do campo, mesmo estudando no meio urbano sou contingenciada ao trabalho sempre com a visão do aluno do campo que possui suas especificidades. Em ambos os casos uma formação inicial sem maiores experimentações de riquezas e multiculturalismos me limito a poucas estruturas de ação e pensamento. Minha práxis ainda em constituição já se mostra limitada.

Como se presume que na sociedade do conhecimento a diversidade assegura criatividade e inovações técnico-culturais pode-se inferir que nas escolas ela implica em insegurança e muitas vezes em uma inclusão falseada, uma inclusão excludente que perpetua o aluno e o professor estandardizados e imutáveis. Minha conduta é caricata, rasa e não várias vezes desvalorizada por mim mesmo.

Reflico sobre o que teria produzido tantas mudanças mundiais de valor e produção e cultura e escolas. Baseada no marxismo hipotetizo que seriam as alterações profundas no eixo da produção e da economia mundiais. Cito principalmente a globalização, mundialização da economia ou mesmo a financeirização da mesma cujo autor mais destacado é Francois Chesnais¹⁰.

Abrindo um lapso pertinente nos rumos de minha reflexão exponho resumidamente as idéias de Chesnais (2005) que pertinentemente

¹⁰ Sobre a mundialização ver CHESNAIS, F. **A finança mundializada**. São Paulo: Boitempo, 2005.

esboçam sutilezas de nossa época. Para ele vivemos “uma etapa particular do estágio do imperialismo”, na qual predomina o regime de regulação de dominância financeira. É época em que a crescente importância do capital financeiro submete o produtivo. Nela vários Estados nacionais se subordinam à lógica do capital rentista mundializado, sendo pressionados a abrir mão das barreiras de proteção às suas economias e a permitir a livre movimentação de capitais financeiros.

São elementos da economia, da produção, das culturas que objetivamente se incrustam na sociedade como um todo e na escola que, paradoxalmente, é vista como instituição encarregada de formar novos cidadãos e manter o *stabliment*. Formar para a ampliação da riqueza cultural e humana ainda que tolhendo caminhos e dispositivos para a reflexão crítica. Ocultando a existência de espaços outros criados em outros valores que não somente a informação e seus excessos.

A indagação que cabe aqui após toda uma construção teórica sobre a sociedade atual é: - A sociedade do conhecimento propalada, teorizada e amplamente divulgada percebe a existência dos micro espaços como os quilombos, as aldeias indígenas, as margens ribeirinhas e ademais? É possível conceber de forma homogênea nossa atualidade? E assim é possível pensar “uma educação”?

A imersão no cotidiano do campo desde 2002 quando adentrei no mestrado e hoje as incursões na escola do campo Hermínio Pagotto em Araraquara me mostram que a realidade não é assim tão homogênea e linear. Não segue teorias, mas pode as fomentar. O campo possui especificidades *sui generis* que por vezes são a própria desconstrução da realidade difundida. Ou sua real constituição.

O campo persiste nessa sociedade que aqui tratamos por sociedade do conhecimento contrariando expectativas de extinção. Resfolegam pequenos espaços verdes em tempos nem sempre sincrônicos com o tempo dessa sociedade. E há escolas neles. E professores em formação, em atuação. Continuamente.

O entendimento sobre o campo traz de início constatações importantes. Retomando a leitura de teóricos encontrei visões que lhe outorgavam a extinção. Lênin (1988) previa que ele simplesmente teria

desaparecido com o desenvolvimento do capitalismo. Para Kautsky (1986) ele teria sido completamente acoplado a esse sistema agroindustrial capitalista (hoje conhecidos como CAI – Complexos agroindustriais) como fornecedor primário aos grandes produtores monocultores.

Ele, o campo não só sobreviveu como se modificou, tanto no sentido de avançar no modelo capitalista e aí cito o exemplo das pequenas empresas agrícolas familiares ligadas ou não aos complexos, como no sentido de pontuar divergências, afastamentos conscientes desse modelo desigual e injusto baseado na exploração das desigualdades. Distanciamento marcado pelo resgate da luta pela reforma agrária pelos movimentos sociais.

Nesses movimentos de afastamento ao modelo hegemônico ressurge como já salientado a questão da reforma agrária que ainda é fruto da ausência de uma política agrária clara, e, sobretudo, resíduo do modo como se deu a abolição da escravatura (Martins, 2000). Política agrária e não agrícola.

Surgem a partir da reforma espaços rurais que fortalecem indiretamente estruturas diversificadas de acesso, utilização da terra e das forças produtivas especialmente do trabalho que resgata a utilização da agricultura familiar e amplamente de baixo impacto ambiental. Tanto a pequena agricultura familiar tradicional (de proprietários de terra) quanto a agricultura familiar que brota nos assentamentos são ricas nas manifestações que caracterizam seus espaços, seus sujeitos e relações.

E ainda que possam passar por processos de desruralização (Whitaker, 1992) mantêm o cerne que é a identificação com a terra, com a idéia de que é direito do homem viver na terra e da terra.

Para Whitaker (2002, p.35) esses espaços podem ser descritos e entendidos como “franjas do rural-urbano” por serem definidos por uma “paradoxal realidade” na qual mesclam nuances variadas de interlocução entre si. Segundo tal autora isso pode ser observado quando:

no espaço que se queria rural a monocultura de cana estabelece ruas, placas, quarteirões (... No espaço que se expressava como urbanos quintais plantados com hortas e criações, pequenas chácaras, flores e pássaros por toda parte.

Com estas contribuições sobre o campo ou o meio rural é possível demarcar que há de fato especificidades no campo que não reproduzem fielmente ou acriticamente os modelos urbanos densamente impostos e difundidos. Tão macicamente atrelado ao modelo da sociedade do conhecimento.

Não posso concluir que esta sociedade que tem sido denominada “do conhecimento” ignora ou coopta estas realidades diferentes como o campo, quilombos etc., mas posso inferir que elas não são vistas em sua totalidade, mas sim através de visões reducionistas pelo fato de não serem o previsto, o aceito e o propalado. Não são esses espaços que compactuam para o desenvolvimento desenfreado do capitalismo. Assim são espaços escondidos literalmente. Entre cana, matas, rios e saberes.

Os saberes, o conhecimento, as competências e caminhos profissionais obedecem assim a orientações diversas de modelos e paradigmas diversos ou incongruentes. Com isso abre-se um mosaico de profissionais atendendo a múltiplas realidades. Campo e cidade polarizam essas atuações. Polarizam-se, tangenciam-se por caminhos divergentes e graduados em níveis de eficiência, sucesso.

Daí que a educação que se apresenta nessas polaridades por sua vez ramifica-se ainda mais seguindo influências de história, geografia, economia e cultura que partem do global ou do local. Especificidades. Juntamente com as modificações profundas da sociedade como um todo, transformam a docência em um ambiente profissional de complexidade e incertezas. Mas enriquecem a humanidade em matizes diferentes de valores, culturas e crenças. Impelem a curiosidade de educadores, a pesquisa.

Tentarei a partir desse dialogar e refletir a respeito de conceitos pertinentes a docência com o objetivo de enveredar pelas transformações e desafios da mesma e me preparar para o exercício de sua concatenação com a vida dos professores do campo. Resgato um pouco da pesquisa sobre formação de professores a fim de situar as discussões em sua origem e atualidade.

4.3 Resgatando a pesquisa sobre formação de professores no Brasil: buscando as origens e significados dos estudos sobre a docência

No Brasil as primeiras pesquisas em educação datam da década de 60. Desse período Pimenta (2002) destaca os trabalhos da área de sociologia da educação da Universidade de São Paulo (USP). A partir dessas pesquisas colocou-se em evidência o distanciamento entre a formação oferecida e as necessidades de uma escolaridade de qualidade, algo perdido entre outros fatores pela expansão desqualificada do ensino na década de 60 e 70. Pimenta (2002) afirma que os cursos normais não partiam da análise da realidade "Não preparando os futuros professores para enfrentá-la".

A criação de cursos de pós-graduação na área da educação (a pós-graduação foi institucionalizada com a lei da reforma universitária, (5540/68) também impulsionou a produção acadêmica na área a partir deste momento caminhou se no sentido de uma superação de análises reprodutivistas cujo enfoque esteve quase sempre pautado em uma racionalidade técnica por sua vez decorrência da influência do paradigma positivista. Por esse paradigma e como explica Mizukami (2004) com base em Chauí "A realidade é vista como existindo em si mesma, separada do sujeito do conhecimento, sendo que este pode descrevê-la por meio de leis e agir sobre ela por meio de técnicas". Seguindo essa lógica a atividade profissional consiste em resolução de problemas instrumentais, tornada rigorosa por intermédio da aplicação da teoria da técnica e científica.

Trabalhos de pesquisa em educação apresentavam ainda a influência dos trabalhos realizados no âmbito da psicologia comportamental no qual o eixo dos trabalhos voltava-se quase que exclusivamente para o conhecimento que o professor tinha sobre sua disciplina e a metodologia seguiam os ditames das abordagens quantitativas (FIORENTINI 1998). Creio que esse foco exacerbado no racionalismo também se deva ao contexto de censura e repressão que caracterizou os anos iniciais da ditadura brasileira.

Buscava-se com os resultados dessas pesquisas conceber um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicassem diretamente aos problemas instrumentais. O saber dos professores era, portanto considerado um saber fechado e neutro, recebido em cursos de

formação inicial e transmitidos aos alunos. O papel dos professores é análogo ao papel de um técnico especialista que aplica rigorosamente métodos e regras da resolução de problemas como explica Mizukami (2003).

Perez Gomez (1992) acredita que o modelo que predomina nos dias atuais ainda concebe o professor desta forma e esclarece que desse ponto de vista a atividade docente seria meramente instrumental. Esse reducionismo da atividade docente também é apontado por Perrenoud (1993) e Schon (1992).

Permanecendo com as mesmas bases estruturais e metodológicas anteriores a década de 70 ainda apresenta trabalhos influenciados pela psicologia comportamental, mas também da tecnologia educacional. A teoria do capital humano é o principal referencial e ainda a utilização das abordagens quantitativas. Segundo André (2001) as pesquisas se assentavam na análise das variáveis de contexto, pesquisas do tipo processo produto. Reflito e sou levada a lembrar desta época dos acordos entre Brasil e Estados Unidos conhecidos como MEC-USAID da década de 70 cujo objetivo divulgado era o da modernização da educação através de tal parceria.

Já na segunda metade da década o movimento de democratização recoloca em evidência as relações entre educação e sociedade e inicia-se um processo de rejeição aos enfoques técnicos e funcionalismo e observam-se germes de trabalhos que criticam o papel da escola na reprodução das estruturas de classes especialmente na área da didática. Destaca-se a implantação do programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos em 1976.

Nos anos 80, anos de redemocratização, portanto, os trabalhos passam a situar a formação de professores em um contexto mais amplo da educação brasileira ganhando assim um caráter mais político. Passam a evidenciar seus determinantes sociais através de abordagens críticas como ressalta (CANDAU 2002).

Prevalece neste período a dimensão sócio política e ideológica da prática pedagógica e busca-se um modelo teórico ideal para formação de novos professores. Em termos de pesquisa acadêmica vivencia-se o declínio da pesquisa quantitativa e surgem neste período novos conceitos como

profissionalização, cultura escolar, socialização profissional, formação continuada observa-se ainda a influência da antropologia, da história, da filosofia e até mesmo da sociologia das profissões das metodologias de pesquisa.

Mizukami (2002) ressalta que é principalmente a partir dos anos 80 que a produção sistemática de pesquisas se volta para o conhecimento profissional do professor e da aprendizagem da profissão. E esses estudos indicam que:

... os conhecimentos, as crenças e as metas dos professores são elementos fundamentais na determinação do que eles fazem sala de aula e de por que o fazem; que aprender e ensinar é desenvolve mental e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas; o que as mudanças que os professores precisam realizar de forma a contemplar novas exigências sociais e de políticas públicas vão além de aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais dos processos educacional institucional e da própria prática. (MIZUKAMI, 2002, p. 48)

Entre os anos 80 e 90 foi irrisório o número de pesquisas sobre educação rural no Brasil (DAMASCENO and BESERRA 2004) (ARROYO 2004) o que denuncia o silenciamento e até desinteresse sobre o rural como um todo nas pesquisas apresentado o seguinte dado. Arroyo (2004) salienta que somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural. O crescimento apenas se mostrou ao final dos anos 90.

Souza (2008) realizou um levantamento da produção sobre a educação no MST entre 1987 e 2007 e encontrou 170 trabalhos de pós-graduação brasileiros. Percebeu a existência de duas vertentes teóricas: 1) educação formal agregando pesquisas que focalizaram a escola, prática do professor, propostas político pedagógicas, educação infantil, educação física, metodologias de ensino, relação professor-aluno, formação de educadores, educação de jovens e adultos etc.; 2) educação não formal agregando pesquisas sobre identidade “sem terra”, consciência política, trabalho e educação.

Num plano geral as pesquisa sobre formação de professores no Brasil nos anos 90 são influenciadas pelos trabalhos de Schon (1983, 1987)

sobre a reflexão, pelos trabalhos de Nóvoa (1992) e Schulman (1986, 1987, 1996) sobre a vida dos professores, e pelo texto pioneiro de Tardif, Lessard e Laheye (1991) sobre os saberes tácitos dos professores entre outros.

Alves (2007, p. 8) explica que:

... Esses estudos possuem como traços comuns a valorização da experiência profissional, o entendimento de que é possível a produção de um conhecimento prático e a compreensão de que o professor, ao desenvolver seu trabalho, mobiliza uma pluralidade de saberes. A assimilação dessa forma de ver e compreender o trabalho do professor não vem ocorrendo sem críticas.

É ainda Alves (2007) que apresenta alguns dos novos termos e conceitos referentes aos professores, sua formação e trabalho. Expressões como: epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimentos e competências. Complementando o hall apresentado pelo autor acima citando ainda os trabalhos sobre profissionalização docente, cultura escolar e socialização.

As pesquisas passam a apresentar heterogeneidades tanto sobre orientações teóricas quanto referenciais, mas pode-se afirmar que todas foram de certa forma impulsionadas pelas obras de Schon (MIZUKAMI, 2002).

Ressalto a importância desse resgate cronológico, pois adoto uma postura que reverbera a essencialidade de partir de um contexto concreto historicizado e que fornece entendimentos de época, costumes, política, economia. Fica claro que a trajetória das pesquisas e os caminhos por ela tomados só se definem por conta da permissão, alienação ou demanda da realidade, mas também atuam no sentido de contestar e de promover a crítica o que é de suma importância.

Os anos 70 mecanizaram a pesquisa como movimento de revés oriundo de um aprofundamento da ditadura aliado a um aprofundamento da hegemonia norte-americana nos ditames de educação mundial. Nos anos 80 visualizo a demanda emergente gerada pela abertura política. O retorno aos estudos sobre o Brasil. A crítica ampliada. A pressão exercida pelos movimentos sociais.

Nos anos 90 talvez cancelados pela globalização, pelo enriquecimento dos países desenvolvidos e em desenvolvimento e pelos frutos

das pesquisas políticas e críticas da década anterior permites-se um imergir nas indagações mais individuais, pessoais e intangíveis da docência. A revalorização dos indivíduos e suas sutilezas são determinantes para um movimento de busca por saberes intangíveis, tácitos. Busca-se compreender o que não se vê, o pensamento. Chega-se ao momento de entender a docência em níveis ampliados de ação, escolhas e pensamento.

Fortalece-se a idéia da ação reflexiva que é encontrada em todos grandes pedagogos (PERRENOUD, 2002) haja vista que cada um a seu modo considerou o professor o educador um inventor, um aventureiro. Convém reiterar que é fato sabido como especula Pimenta (2002, p.18) que “a reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, os professores como seres humanos refletem”.

4.4 A reflexão e a docência.

Donald Schon (1983, 1987) é sabidamente o maior expoente e influenciador dos debates sobre a reflexão e se inspirou nos trabalhos de Dewey (1933, 1957) para quem a ação reflexiva implica: “uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica a luz dos motivos que as justificam e das conseqüências que a conduz”.

Foi ele quem propôs uma epistemologia da prática, da reflexão e do conhecimento- na-ação. Por epistemologia da prática Pimenta (2002, p.19) concebe

a valorização da prática profissional, como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Schon (1983) desenvolveu o paradigma do profissional reflexivo posteriormente utilizado por outros estudiosos (PIMENTA & GHEDIN, 2002, ALARCÃO, 2005) para combater a ilusão de que a ciência ofereceria base para uma ação racional. Como epistemologia da prática Alarcão (2005, p.21) entende ser resultado “do conhecimento que os profissionais constroem a partir da reflexão sobre as suas práticas”.

Apono com base em Smyth (1992) duas características das contribuições do referido autor.

Primeiro Schön chancelou tendências e fomentou estudos na linha da prática-reflexiva mesmo tendo de fato retomado estudos e pensamentos, como já salientado, de Dewey. Segundo, conquanto Schön tenha tido papel fundamental no fomento observado aos estudos sobre a reflexividade na docência, essa perspectiva teórica acabou se ramificando em muitas direções e hoje apresenta diversos caminhos dentre eles o da massificação.

A massiva utilização do conceito de reflexão e de professor reflexivo é preocupante porque nem sempre o processo de reflexão leva ao processo de conhecimento. E o processo de reflexão que se inicia de forma essencialmente individual pode ser instrumento para levar docentes historicamente solitários a uma legitimação cega de suas práticas nem sempre adequadas e de suas crenças e nem sempre ideologicamente sensatas.

Pimenta e Ghedin (2002) numa tentativa de síntese apontam as razões para a imensa aceitação da proposta do professor reflexivo no Brasil. Dentre estas razões as preocupações temáticas que constituem o a atual panorama político brasileiro espelhadas as seguintes inquietações "Dos professores: quem são? E as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação: como ficam a escola e os professores?".

De fato as proporções da aceitação sobre o conceito, o esforço dos cursos de graduação em transmiti-lo seus alunos, a quantidade de trabalhos utilizando a expressão professor reflexivo causam certo estranhamento. Alarcão (2005) também demonstrou certo estranhamento e relação ao sucesso do professor reflexivo.

Para a autora as expectativas foram colocadas em um nível demasiado alto e, além disso, o conceito de reflexão não teria sido compreendido na sua profundidade o que fica perceptível nas palavras da autora: "Pode ter sido reduzido a dado, em certos programas de formação, num mero slogan *a la mode*, mas destituída de sentido".

Convivendo com professores de ensino básico que voltaram à sala de aula dos cursos de pedagogia percebo esse estranhamento. Em alguns casos fica claro que para estes ainda vigora a preocupação com as metodologias, conteúdos curriculares e que importa menos o que pensam

sobre o próprio trabalho especialmente quando em sua concepção tudo corre bem. Não aprofundo aqui a análise dessa percepção apenas a trago como contribuição empírica.

Desvendando mais profundamente outras razões para reflexão docente é Perrenoud (2002) que apresenta outros motivos dentre os quais podemos citar: a compensação da superficialidade da formação profissional e; a possibilidade de acumulação de saberes vindo da experiência; a evolução da profissionalização; o preparo para admissão de uma responsabilidade política e ética; o enfrentamento a complexidade das tarefas a ajuda da vivência de um ofício impossível ou em resumo como o próprio autor decreta "a construção do sentido".

O conceito de reflexão proposto por Schon envolve outros três: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Perez Gomez (1992) define o conhecimento na ação com um conhecimento técnico, de solução de problemas que norteiam a atividade humana e se caracteriza pelo saber fazer. Distinguindo conhecimento na ação de reflexão na ação Garcia (1998, p. 52, 53) pontua que o conhecimento na ação é um tipo de conhecimento que diz respeito ao saber fazer as coisas.

Em suas palavras: "... é um conhecimento dinâmico e espontâneo que se revela através de nossa atuação, mas que temos especial dificuldade em tornar verbalmente explícito". Aproximei essa definição da realidade quando me deparei durante minhas conversas, entrevistas da pesquisa de campo com respostas do tipo: "- Sei lá porque faço assim". Ou: "Nunca parei pra pensar, acho que é do meu jeito mesmo".

É desta maneira um conhecimento atrelado a toda nossa história, nossas crenças e preconceitos. Algo que se enraíza junto à formação de nossa própria personalidade. O que para Cole & Knowles (1993, p.8) sugere que a prática dos professores é mais "(...) influenciada pela vida, a escola e as experiências anteriores ao ingresso em um programa de formação de professores".

E também trago a contribuição fundante do conceito, pois advêm das palavras do próprio Schon (apud Garcia, 1998, p.22) para quem o mesmo consiste em pensar "sobre o que está fazendo, enquanto está se fazendo".

Quanto à reflexão-sobre-a-ação corroboro a definição dada por Perez Gomez (1992, p.105) segundo a qual: "O profissional prático, e liberto dos condicionantes da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise da compreensão e da reconstrução da sua prática". Essa reflexão é para o autor a mais importante, pois como esclarece Mizukami (2003) é neste momento que o professor vai relacionar a situação problemática, estabelecer metas e a escolha dos meios, "com suas teorias e convicções pessoais, dentro de um contexto".

Zeichner apresenta as limitações contidas na abordagem de Schon distanciando-se deste autor. Segundo Alves (2007) é possível perceber aproximações e distanciamento entre os dois estudiosos citados. Enquanto para Schon a reflexão é processo individual, para Zeichner (1983, 1998) a perspectiva de prática reflexiva procura ultrapassar a dimensão técnica de ensino, constituir um profissional que compreendam o contexto social mais amplo e que seja com processado com a mudança social. A reflexão neste caso deve ser um processo coletivo.

Horários de trabalho coletivo nas escolas (HTPCs) talvez devessem se aproximar dessas observações. Seriam momentos oportunos para o desenvolvimento da docência. Trazendo uma das falas obtidas na pesquisa de campo apresento a dificuldade de se estabelecer esse momento reflexivo nas escolas. A fala indica que o HTPC possui inúmeros objetivos definidos a rigor das demandas emergenciais do cotidiano. Segundo a professora Mirai da escola do campo Hermínio Pagotto: "(...) na escola o tempo é pouco são vários assuntos para resolver em apenas uma hora de reunião". (entrevista, 2008).

Zeichner (1993) concorda com Dewey (ano??) quando afirma que: "a ação reflexiva também é um processo que implica mais do que uma busca de soluções lógicas e racionais para os problemas". Para o autor a reflexão reveste-se então de uma conotação investigativa detentora de um caráter crítico.

Alinhando-se ao pensamento de Zeichner e pensando no professor reflexivo como um sujeito que participa de um processo coletivo de reflexão acredito que a utilização do conceito de escola reflexiva cunhado por Alarcão (2005) possa ampliar as possibilidades da prática reflexiva.

Descrevendo aquilo que seria a escola reflexiva essa autora salienta que ela é uma organização aprendente:

(...) que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela apóiam estes e aqueles. É uma escola que gera conhecimento sobre si própria como escola específica, e desse modo, contribui para o conhecimento sobre instituição chamada escola.

Alarcão (2001) aponta que a escola ao construir internamente a cultura do "pensar a si própria" demanda a realização de momentos processuais coletivos de avaliação e informação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, de modo que todos conheçam, vivenciam, criticam e adotem tal cultura. O trabalho coletivo na escola reflexiva teria aproximação com o conceito de consciência coletiva de Lefebvre (apud ALARCÃO, 2001). A consciência coletiva assim como a escola reflexiva não surge espontaneamente, mas emerge de uma realidade objetiva e brutal e se consolida a partir do enfrentamento da realidade e da busca de alternativas ampliando-se para toda a vida do sujeito individual e social (ALARCÃO, 2001).

Executando agora um exercício de transferência das informações contidas nos parágrafos anteriores sobre escola reflexiva e a realidade encontrada durante estágios de docência e realização dessa pesquisa encontram-se empecilhos concretos à efetivação da escola reflexiva. Embora haja a prescrição em lei da formação continuada e isso possibilite o estabelecimento de situações de estudo, aprendizagem e reflexão não existe uma política de desenvolvimento de pessoal que vença os limites da intensa rotatividade de professores, e ausência de uma contextualização clara e objetiva da escola, suas famílias, seus professores e seus alunos.

Questiono-me como teria sido construída a postura dos professores que atuam cotidianamente em cursos de formação rasos e aligeirados e criadores de uma ideologia dominante que apolítica esses profissionais. Pelo contrário notei claramente que a simples menção da palavra "crítica" ou "política" gerava desconforto, apreensão e rejeição. São os maiores silêncios nas minhas conversas com professores. Foram por isso o último aspecto a ser conversado.

Alarcão (2001) indica a necessidade de mudanças estruturais nas

escolas que deveriam instalar uma cultura de democratização em todas as relações existentes no interior das mesmas, o exercício da gestão colegiado e participativa. Canário (2006) em um estudo que compara a organização da vida e da atuação dos sujeitos da escola a séculos com aquele modelo que seria um modelo para sociedade do conhecimento impele a escola como lugar de formação explorando a dimensão coletiva da mesma. Segundo ele:

E é essa dimensão coletiva que permite destacar, assim a possibilidade de os indivíduos aprenderem por meio da organização como pela possibilidade de as próprias organizações aprenderem reforçando sua capacidade autônoma de mudança. Essa associação entre processos de mudança organizacional processo coletivo de aprendizagem e tem a crescente importância tradução no contexto de diferentes tipos de organizações. (CANÁRIO, 2006, p. 74).

É possível traçar um paralelo entre as orientações propostas por Canário para a recriação da identidade profissional e a constituição do processo de reflexão pelo professor investigativo de Zeichner.

Ao apresentar o professor como um analista simbólico Canário reconhece a necessidade do questionamento crítico que poderia surgir de um processo reflexivo. Ao trabalhar no com a imagem do professor como artesão Canário aproxima-se de Nóvoa e mesmo de Dewey ao evidenciar o processo ativo de construção e reconstrução permanente dos saberes profissionais com base na experiência, o processo de reinvenção, o processo de bricolagem, proposto por Perrenoud (1993). Professor como um construtor de sentido aproxima-se do professor e crítico de Giroux ao contrariar o divórcio crescente entre a instituição escolar e a diversidade de expectativas e de lógicas de ação. E quando reforça o processo coletivo ladeia as idéias de Zeichner.

A partir daqui tentarei aproximar os conceito de reflexão e profissionalização, pois os vejo integrados e reciprocamente influenciados. Para isso é preciso situar o debate em torno especialmente em do conceito da profissionalização.

Segundo Alves (2007) o debate sobre a noção de profissionalismo no ensino é bastante acirrado. Apenas para aquilatar a amplitude dessa discussão, é possível destacar autores como Enguita (1993), que concebe o ensino como uma semiprofissão, outros, como Nóvoa (1991) que sinalizam

para o entendimento do ensino como uma profissão e, ainda, existem autores, como Labaree (1992), que compreendem que a profissionalização do ensino traria mais prejuízos que benefícios a professores, alunos e comunidade escolar.

Imbernón (2000) também indica a dificuldade em se delimitar a discussão sobre profissionalização docente porque em sua visão este não é um termo cujos limites de aplicação estão definidos. Mas auxilia meu entendimento quando resume com base em Schon (1998) que:

(...) em termos gerais a profissionalização da docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho. Ser um profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes a um grupo profissional organizado e sujeito a controle.

Enfim, essa não é uma discussão fácil. Subjacente a ela está com freqüência a negação ou afirmação do modelo liberal de profissão. Como se a profissionalização obedecesse somente a projetos econômicos liberais ou conservadores. Como se fosse possível polarizá-la por completo no intuito de denotá-la maléfica ou benéfica por só. Derivam dela derivações terminológicas como profissionalidade, campo profissional e profissionalismo (Goodlad, 1985 apud Imbernón, 2002) em cujos meandros não entrarei por não ser objetivo basal do trabalho.

Continuo minhas leituras e concordando com Contreras (2002), entendo que pensar a profissionalização no ensino a partir de fora, um modelo externo como o da profissão médica, por exemplo, não parece ser o caminho mais adequado. Esse é um modelo que busca monopólio do saber por exclusão, se assenta na relação profissional-cliente e valoriza a impessoalidade.

Outro caminho é pensar o sentido de ser profissional no magistério a partir de sua especificidade. Para tanto ressalto como fazem Cole & Knowles (1993) que o aprender a ensinar é processo complicado que envolve os fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho entre outros. De Calderhead (apud Mizukami, 1996) utilizo a sensatez de admitir que não se possui até o momento um referencial teórico de uma teoria geral de

conhecimentos sobre a aprendizagem profissional que possa nortear processos de desenvolvimento profissional.

Para a emancipação da denominação de ofício Nóvoa (2002) postula que haveria necessidade de os professores assumirem riscos e deixar de usar como proteção um sistema os programas e os textos. Seria preciso redefinir suas obrigações e estes profissionais teriam de:

construir e atualizar as competências necessárias para o exercício, pessoal e coletivo, da autonomia e da responsabilidade. A profissionalização do ofício de professor exigiria uma transformação do funcionamento dos estabelecimentos escolares e uma evolução paralela dos outros ofícios e relacionados ao ensino: inspetores, diretores, formadores...

São exigências difíceis de serem atendidas sem uma profunda revisão das estruturas dos cursos de formação, de seus currículos e seus programas. Isso porque nas profissões humanistas há menos prescrição e um bom profissional deve reunir as competências de alguém que elabora conceitos e executa-os, identifica problemas, apresentá-os, imagina e aplica soluções sem deixar de garantir seu acompanhamento. Para Clot (1999) isso não acontece sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência.

4.5 Os saberes e a docência: os saberes da docência

Neste trabalho procurei evidenciar (com base nas narrativas dos professores de uma escola do campo em assentamento rural na cidade de Araraquara), que a trajetória docência destes professores é influenciada pelo contexto específico da reforma agrária e detona a construção de nuances da prática, alterações das crenças e das posturas político-ideológicas. Impele a constituição de saberes. Estas nuances lhe dão configuração única que por seu turno merece ser pesquisada. Dela surgem saberes que precisam ser mapeados e analisados para enriquecimento da educação como projeto nacional.

Generalizo tal percepção com a hipótese de que existe nas escolas do campo outros saberes em geração, saberes voltados para outra realidade que não apenas a pautada na realidade de uma sociedade urbana e capitalista. Saberes que deveriam pautar a constituição de políticas públicas e próprias de formação de professores para o campo tanto em nível inicial como principalmente na formação continuada. O tema dos saberes docentes apresenta crescimento nas pesquisas (FIORENTINI 1998) e permitem repensar a formação dos professores a partir da análise da prática pedagógica.

Para analisar e tentar esquadrihar estes saberes objetivando no capítulo de análise iniciar o que seria uma epistemologia da prática docente no campo preciso situar a discussão acadêmica sobre o conceito. Início pela contribuição de Alves (2007).

Sobre os saberes dos docentes Alves (2007) sinaliza que os estudos sobre estes se constituem de uma tradição existente há algumas décadas nos países anglo-saxões e ricos e que ganharam impulso a partir dos anos 80 com um movimento mais amplo de profissionalização do magistério. Ainda segundo Alves, porém com base em Ludke (1991) é por meio do texto pioneiro de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) que os estudos sobre os saberes tácitos dos professores chegaram até nossos dias.

De acordo com Tardif (2002), discutir a pluralidade de saberes envolvidos na prática do professor implica considerarmos que estes se constituem por saberes disciplinares, que são os saberes selecionados pelas instituições formadoras, muitas vezes produto de uma classe de estudiosos (os cientistas das universidades), os saberes curriculares que correspondem a objetivos, conteúdos, além de métodos sobre os quais as escolas apresentam seus saberes sociais, traduzem-se como programas escolares que os professores devem aplicar. E, finalmente, os saberes experienciais, que são apontados como a principal fonte de habilidades para saber fazer, embasados no cotidiano, no *habitus* do professor, a sala de aula.

Tardif (2002) afirma que esta relação entre os saberes está pautada no modo como nossa sociedade separa os que pensam dos que fazem, durante vários séculos. Desde a Idade Média há esta separação, e mesmo com a modernização, quem assume o papel de pensar a educação são os pesquisadores das universidades, que muitas vezes, restringem suas

pesquisas a estudos e leituras teóricas, e são um corpo docente destinado a tarefas de execução e aplicação de saberes (TARDIF, 2002).

No entanto, os saberes dos professores não se resumem só àqueles produzidos e/ou impostos por determinadas instituições sociais, mas sim estão imbricados em relações exteriores ao ofício de ensinar. Como afirma Tardif (2002, p. 68): “(...) uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provem de sua própria história de vida principalmente da sua socialização enquanto alunos”.

Portanto, ainda segundo Tardif (2002), não se pode considerar que o professor, durante o exercício do seu ofício seja um mero fantoche que faz o que lhe é determinado; na verdade eles são sujeitos que se constituem através da temporalidade das ações, bem como nos diversos mundos nos quais convive como família, nas relações interpessoais, escolas, isto é, pela interação com os outros e a sociedade que os rodeia, constituindo assim sua identidade profissional e pessoal.

Para Moita (1992), a identidade de uma pessoa, se explica por um processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se mesmo ao longo de sua história, se forma, e se transforma em interação. Essas transformações por interação acontecem no plano das relações que se estabelecem entre a identidade profissional (as influências do contexto profissional e de formação), e da identidade pessoal (subjetividade, percepções em relação a si mesmo) que autocriam a identidade do professor.

Adentrando nas tipologias dos saberes retorno à leitura das considerações de Alves (2007) que esclarecem a questão.

Utilizando uma revisão teórica ele aponta que as tipologias dos saberes dos professores são variadas. Barbier (1996) expõe um questionamento mais recente sobre articulação desses saberes e os define enquanto "eruditos" e como "saberes de ação" sendo que estes últimos são os saberes do procedimento tais que não seriam produzidos pela pesquisa, mas sim pela experiência e, portanto também podem ser chamados de "saberes da experiência". Barbier (1996), Chartier (1998) Tardif (1993) contribuíram para a expansão dessas terminologias. Seus trabalhos acrescentam ainda o saberes formais, os saberes teóricos, os saberes praxiológicos, os saberes profissionais entre outros.

Tais estudos enriquecidos através das contribuições de Shulman (1987), Pimenta (2002) além do próprio Tardif (1991, 2002) apresentam em comum a valorização da experiência profissional, a compreensão de que é possível produzir um conhecimento prático e que o professor ao desenvolver seu trabalho mobiliza de fato uma pluralidade de saberes.

Pimenta (1999) indica a existência de 3 tipos de saberes: os saberes da experiência coadunados com a vivência cotidiana da sala de aula, produzido a partir de intenções, desafios, acertos e erros; os saberes do conhecimento originados na formação inicial e os saberes pedagógicos do “saber ensinar”.

A classificação traz maiores indicações dos tipos de saberes que são mobilizados pelos professores, entretanto, deixa transparecer a idéia de que saberes formam um tipo reservatório no qual o professor abastece suas práticas (GAUTHIER 1998).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Pimenta (1999)	Gauthier et al (1998)	Barbier (1996)
✓ Saberes da formação profissional	✓ Saberes da experiência	✓ Saberes disciplinares ✓ Saberes curriculares	
✓ Saberes das disciplinas	✓ Saberes do conhecimento	✓ Saberes das Ciências da Educação ✓ Saberes da tradição pedagógica	✓ Saberes eruditos ✓ Saberes de ação.
✓ Saberes curriculares	✓ Saberes pedagógicos	✓ Saberes experienciais	
✓ Saberes da experiência		✓ Saberes da ação pedagógica	

Quadro 2: Saberes dos professores.

Dando continuidade ao estudo sobre os saberes retomo à citada valorização da experiência profissional, pois com base em Josso (2004) foquei as experiências dos professores da escola do campo como potencializadores da reflexão e das transformações da docência. Para ela o conceito implica uma “articulação conscientemente elaborada” entre afetividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Importante frisar que neste sentido a formação é sempre algo experiencial ou não é formação.

Buscando coerência textual e de interpretação retomo o caminho até aqui trilhado. Nele pautei-me pela contextualização da sociedade atual e pela inserção breve de comentários que situam ou apenas estimulam a reflexão sobre o papel do campo/meio rural na mesma. Com base nessa discussão refiz brevemente o itinerário das pesquisas sobre formação de professores para confirmar as mudanças de enfoque cujo ápice converge com as demandas da sociedade do conhecimento quais sejam: ampliação do conhecimento, inovação e criatividade.

Na seqüência trabalhei com os conceitos basais da tese que envereda pela temática da docência. Assim busquei auxílio pra compreensão dela conceitos como reflexão, profissionalização, saberes docentes.

Se a docência é considerada complexa seu estudo apresenta profundo nível de dificuldade tanto de recorte como de interpretação. Daí o benefício da utilização da metodologia das narrativas. A leitura e o acesso as experiências formadoras dos professores possibilitaram a opção pelos conceitos analíticos de cunho teórico, aqui apresentados e discutidos. A imersão na literatura foi decisiva para o delineamento da pesquisa de campo tanto quanto a imersão na realidade dos professores que acompanhei.

Propus-me a escrever cultivando laços em um viés hierarquizado verticalmente que partiu do todo que é o entendimento da sociedade para o específico que são os saberes afinal eles crivam a docência em um campo de especificidades.

Não me aprofundei na análise dos conceitos, pois são as vozes das narrativas e determinaram a utilização ora de um ora de outro ora da inferência simples que imprime ao trabalho avanço pessoal e tácito que é pena mesmo a leitura do trabalho não proporcionará. Pois a formação é sempre experiencial.

No próximo capítulo parte das experiências dos professores da escola do campo Hermínio Pagotto serão descritas, contadas e significadas. Questões que a metodologia adotada pretendeu se preocupar e que norteiam a busca pelo objetivo de captar vicissitudes da docência no campo.

CAPÍTULO 5 – NARRATIVAS DA DOCÊNCIA NA ESCOLA DO CAMPO

Neste capítulo estão apresentadas as muitas histórias da vida, das muitas experiências vividas pelos professores na escola municipal do campo Hermínio Pagotto situada em Araraquara do interior de São Paulo. São histórias que foram ouvidas ao longo de um ano aproximadamente de pesquisa de campo entre 2008 e 2009. Histórias que começaram a ser contadas com receio, timidez e que aos poucos trouxeram à tona lágrimas, risos e seleções.

As histórias de vida que eu ouvi, as experiências memoradas me ajudam a compor um quadro sobre a docência no campo que era o objetivo do trabalho. A partir delas o percebi os desafios, concepções prévias e, concepções atuais sobre a docência, a reforma agrária, a função da educação para o meio rural.

Entendi posturas, conheci metodologias e observei o cotidiano a partir de um olhar curioso e de uma escuta ativa. Optei por apresentar estas histórias em blocos temáticos. Como salientado no capítulo um que é sobre a metodologia da pesquisa os temas das entrevistas se dividem em: infância, opção pelo magistério, experiências iniciais e a docência na escola do campo. Os professores Mirai, Odete, Ronie e Juliane já foram apresentados quando detalhei o contexto e os sujeitos da pesquisa.

No primeiro bloco apresento os trechos dos entrevistados sobre o tema que buscam identificar relações iniciais com o meio rural, relações familiares e/ou individuais com a terra ou até mesmo concepções iniciais sobre a reforma agrária.

5.1 A infância, as famílias, o lugar

O primeiro entrevistado foi o professor Ronie que tem 26 anos, é formado em educação física, é casado e leciona educação física na escola desde 2007. Por ser o primeiro a ser entrevistado mostrou-se mais apreensivo e notei que aos poucos ele foi ampliando suas falas, detalhando melhor suas

experiências e lembranças. Em suas falas ele explica sua origem e salienta a valorização do esforço individual:

Eu fui criado em família humilde, meus pais eram feirantes em Matão então na verdade eu não tinha contato direto com a terra, com plantação. Trabalhei muito com eles, tive infância e adolescência de trabalho mesmo. De esforço. E aí no terceiro colegial tive opção de fazer faculdade, fiquei um pouco perdido não sabia o que fazer, fazia capoeira eu me identificava. (entrevista, março de 2008)

Depreende-se desse trecho a valorização do trabalho e do esforço individual como dito anteriormente. Também salienta a busca pela continuidade dos estudos e a importância da família. Quando frisa uma origem “humilde” parece buscar se aproximar da origem dos alunos para os quais leciona. Quando Ronie expressa o sentimento de ter ficado perdido em relação à formação percebi que a docência não era uma opção inicial.

Já a professora Juliane, formada em biologia pela Universidade Estadual paulista e mestrado na Universidade Federal de São Carlos é docente da escola desde 2007 e foi entrevistada em abril de 2008. Demonstrou bastante nostalgia ao lembrar a infância. Também buscou elementos que a aproximassem da vida no campo, da terra ou do meio rural.

Meu nome é Juliane Cavalcanti, sou professora de ciências. Eu sou de São José do Rio Preto, minha família inteira é de lá e meus avós quando eu era criança tinham uma chácara.. Minha infância passei em fazenda, em chácara. Sempre gostei muito dessa parte de terra, de planta, de lugares calmos, tranquilos. Só que sempre morei na cidade, em São José do Rio Preto. Aí fiz faculdade de Biologia na Unesp, lá em São José e já no estágio de iniciação científica de nível básico parti pra área da botânica. (Entrevista Juliane, abril de 2008).

E interessante perceber que nessas falas, logo após uma breve apresentação de si ou da família os professores já buscaram falar sobre o meio rural ou atividades que estejam a ele ligadas. Ronie citou a função de feirantes dos pais que trouxe à entrevista a ideia do cultivo, do contato com plantação ou algo próximo disso. Juliane também já inicia uma apresentação na qual ocupou posição significativa o fato de passar férias na chácara dos avós. Ela vai além elaborando um discurso que se posiciona positivamente em relação ao meio

rural, ao campo quando disse gostar muito “dessa parte de terra”. Adjetivos como calmos e tranquilos foram recorrentes nas lembranças sobre o campo. Também adjetivam o campo hoje quando falam do assentamento.

Mas o contato com a terra na infância ficou mais bem vislumbrado nas falas de Mirai e Odete professoras que efetivamente viveram em pequenas propriedades rurais.

Meus pais são camponeses, eles vivem no campo até hoje. É lá no triângulo mineiro. Faz 27 anos que eu moro aqui eu já sou Araraquarense, minhas filhas nasceram aqui. Eu vim para estudar porque não tinha parentes em cidades maiores. Onde nasci tinha uma tia que morava aqui e sempre quis estudar meu sonho era ser professora, pedagoga mesmo. Meu pai tinha seis meninas, as coisas eram muito difíceis. (Mirai, 2008)

Mirai já utilizou o termo camponeses para definir a própria família o que relaciona toda sua infância com a vivência da terra, do cultivo e da criação. Também mostra relação de pertencimento à cidade de Araraquara. A vida no campo é expressa de modo a indicar dificuldades como o acesso à escola, e condições econômicas difíceis para sustentar uma família de seis meninas, mas é expressa de maneira romantizada.

Me lembro do cheiro da terra molhada, das plantações de milho, arroz, algodão e de meu pai sempre cuidando da terra e dos animais. Toda minha alimentação era natural, ar puro, brincadeiras educativas (pula corda, cantigas de roda, pega-pega, esconde-esconde... (Mirai, 2008)

Também busca lembrar elementos da escola rural e é interessante cruzar sua fala com a história da educação rural quando demonstra a distância ou inadequação na formação de seus professores: “(um engenheiro era professor...). sobre a escola Mirai ainda revela mais:

Estudei até quinto ano da escola rural, eu era muito inteligente. Quando era criança. A professora não dava conta de dar resposta. Depois de quinta a oitava eu achava muito ruim a matemática, um engenheiro era professor. E hoje eu não gosto de matemática. Não que os professores sejam ruins, mas aquele que eu peguei não tinha metodologia e minhas duas filhas também não gostam. A Maria Alice, a mais velha, tira só dez de física, mas de matemática ela nunca conseguiu um dez

é no máximo oito e meio... Não sei acho que é hereditário.
(Miraí, abril de 2008)

Isso está presente nas histórias sobre a educação do campo quando observei através das leituras realizadas que professores eram profissionais liberais que prestavam algum tipo de serviço aos donos das fazendas nas quais se localizavam a escola. As mulheres professoras das fazendas ou eram leigas ou jovens abastadas que se dedicavam a lecionar. Isso poderia explicar a chamada “falta de metodologia”.

Miraí relembra da primeira professora que foi muito marcante, teria influenciado sua docência:

A primeira professora foi a que mais gostei. Ela era firme e ensinava bem. Ensinou-me as coisas que marcaram a minha vida escolar. Eu adorava o dia da poesia, o dia do Hino nacional e quando ela lia histórias sobre camponeses. Isso era legal. (Mirai)

Odete enviesa sua entrevista inicial pela tentativa de relacionar à infância seu apreço pela educação e pela escola assim como Miraí. A pergunta que utilizei para iniciar todas estas entrevistas foi: “Me conte um pouco de sua história, sua infância” e isso mostra que não houve direcionamento para a questão da terra ou da educação ainda que esperasse indícios dessa relação. Isso confirma a busca pela adequação do discurso, da seletividade da memória que se presta à reflexão dirigida. Inclusive esperava ouvir mais sobre irmãos e brincadeiras.

Eu sempre gostei de estudar. Meu pai morreu quando eu tinha seis anos. Meu cunhado era uma pessoa muito culta. Não que ele tivesse escolaridade, mas lia muito. Ele era sócio do clube do livro e me orientava na leitura. Fiz até a quarta série na escola rural e parei de estudar por muito tempo. Aos dezenove anos fui morar em Jaboticabal para trabalhar na Telesp. Voltei a estudar, mas como era arrimo de família não pude cursar na época uma faculdade. (Odete, 2008).

Percebi assim que os professores, ainda que tenham vivido no meio urbano buscam saberes experienciais que os aproximem da realidade atual. Buscam inclusive adequação do vocabulário. Notei que a escola que

trabalham é denominada escola do campo, mas Odete e Mirai estudaram na “escola rural”. A diferença na nomenclatura se deve às propostas atuais que evocam o termo do campo por acreditar que ele contempla todos os moradores do meio rural: camponeses, assalariados rurais, assentados.

E estas professoras dirigiram seus esforços no sentido de analisar a questão da educação neste espaço invocando informações como os professores e as dificuldades. São elementos que mostram que possuem concepções sobre o campo cujo caminho é o da valorização.

Essas primeiras entrevistas além de mostrarem as origens de cada professor serviram para “quebrar o gelo” durante o processo. Foram entrevistas marcadas por um afastamento respeitoso e uma escuta ativa que os motivava a falarem livremente. Posteriormente a essa etapa não era difícil ouvir: “Olha quem chegou! Tudo bem? Quer conversar hoje?” quando chegava à escola. Aliás, percebi o quão apreciadas eram as entrevistas pelos professores.

Isso me indica que a reflexão detonada pelas entrevistas era positiva como um processo de auto-análise, uma forma de explorar visões e sentimentos adormecidos. Reviver situações preenchendo-as de significados mais amplos preenchê-las de explicações. Assim, pude avançar nas entrevistas. Adentrei o mês de maio de 2008 repetindo o processo com os quatro professores. Alternava visitas para entrevistas, pequenas conversas e outras para assistir e participar das aulas.

Nessa etapa assisti aulas de Odete e participei de uma aula “prática” de Mirai que faz parte de um projeto sobre plantas. Na ocasião os alunos coletaram folhas diversificadas no terreno amplo da escola para fins de catalogação. Coletavam e já registravam dados da planta como: tamanho, cor das folhas se era comestível ou remédio etc.

Em outra ocasião dando continuidade ao projeto fizeram um resumo, uma síntese sobre a experiência de um defensivo à base de melão que eles mesmo haviam construído e implantado na lavoura do pai de um dos alunos. Usaram fotos, questionários comparando o antes e o depois da experiência. Como a plantação era de goiaba fomos até a cozinha para observar o preparo de uma goiabada.

A receita foi ditada pela cozinheira que se sentiu imensamente

honrada em ser procurada para ensiná-los. E a goiabada estava de fato deliciosa.

De forma cada vez mais integrada passei a ser figura freqüente na escola e iniciei as entrevistas da segunda etapa que objetivavam desvendar os motivos da opção pela docência de cada um.

5.2 A opção pelo magistério

Dos quatro professores entrevistados dois sempre quiseram ser professores e dois não tinham essa expectativa e ela aconteceu de forma de certa forma inesperada ou não pretendida.

Comecei a conversar sobre essa escolha de ser professor com Ronie. Ele deixou claro que o magistério não estava em seus planos quando questionado a respeito. Disse:

Eu queria fazer é direito. Totalmente diferente. Administração... Aí eu falei 'Não vou me adaptar legal.' e aí decidi fazer educação física. Já no colegial achei mais fácil educação física do que o direito. Até mesmo pelo curso. Quando cheguei já dei de cara com a anatomia no Moura Lacerda em Jaboticabal. Foi assim que eu comecei a gostar e me apaixonei. Aí quando você se apaixona por aquilo que você faz você faz bem feito. E aí eu tinha transporte ia e voltava todos os dias. Matão é próximo na região. Aí eu fiz a faculdade e tudo e já no quarto ano comecei a estagiar. Foi em 2004, faz dois anos que me formei e isso foi recente. (Ronie, 2008)

É possível visualizar que a docência foi sendo construída aos poucos. O desejo de ser um profissional da educação se fortaleceu após a entrada no curso de educação física em Jaboticabal. Antes disso a docência não era opção e de fato os números recentes mostram que os jovens que entram no ensino superior pouco consideram esta opção em um primeiro instante. A edição de 11/11/2008 do jornal Folha de São Paulo sintetiza a informação com a chamada de reportagem cujo título é: "Procura por carreira que forma professor cai até 58% na FUVEST".

O "se apaixonar" depois do início da docência é algo comum de ser ouvido. Os professores do assentamento em conversas informais vez ou outra reiteram que é mesmo a paixão que os impele a ficar na profissão.

Curiosamente parece que não são as pessoas que entram na profissão, mas é ela que vai aos poucos entrando na vida das pessoas.

Aí comecei estagiar no Sesi e tudo... até aí eu trabalhava em loja. Aí depois eu já fui deixando na profissão de loja e fiquei realmente com a minha profissão. Foi difícil meus pais me ajudarem muito porque... para bancar faculdade tudo...". (Ronie).

Juliane também nunca havia pensado em ser professora. Mas partiu para a docência por impossibilidade de continuar a formação acadêmica no curso de doutorado da Universidade de São Paulo. Ela conta que:

Só que sempre morei na cidade, em São José do Rio Preto. Aí fiz faculdade de biologia na UNESP, lá em São José e já no estágio de iniciação científica de nível básico parti pra área da botânica. Cheguei e ia fazer estágio na química, em genética. Não pensava na licenciatura. Parti pra área da pesquisa. Fiz genética, química, física e não gostei de nenhuma área. Me identifiquei e fui parar na botânica e fui trabalhar com seringueira que é uma cultura que tem importância econômica em Rio Preto sempre vislumbrando a pesquisa. Aí cheguei a fazer especialização pela Embrapa de São Carlos. Meu mestrado pela Federal foi em recursos naturais, seringueira e variedades introduzidas em Rio Preto. Conclui em 2003 e comecei pensar no doutorado. Nem pensava em educação, só dava aulas como eventual em Rio Preto. Eu iria trabalhar em Ribeirão Preto. Iria avaliar gás carbônico sobre as plantas, sobre clima. Fiz o processo, passei tudo e não recebi a bolsa. Mas aí não recebi verba e o orientador disse que eu não poderia dar aula. Queria integralmente. (Juliane)

Para ela a docência se mostrou não como segunda ou terceira opção, mas como a única para entrar no mercado de trabalho. Ela continua:

Ficou nessa discussão 6 meses e abri mão do doutorado porque tinha de fazer alguma coisa. E conheci Araraquara. No mestrado da Federal navegando no site vi concurso para professor, prestei e fui chamada em 2007. Larguei tudo em Rio Preto e vim assumir em Araraquara. Nem passava pela cabeça que tinha escola de campo, mas era pegar ou largar. Tinha 12 aulas aqui mais 12 na cidade. Falei: "- vou pegar". (Juliane).

Concorrendo com a hipótese e indicação de que a docência era mais valorizada há tempos atrás está o fato de que justamente Odete e Mirai

(as professoras de mais idade na escola) sempre quiseram ser professoras. No caso de Mirai ela saiu de casa para estudar e nunca duvidou que seria professora. Remonto à sua história:

Meu sonho era ser professora. Eu punha matéria da lousa pra professora, fazia correção. Era difícil! Era 40 km da cidade. Perto de Uberlândia e Uberaba. Quando chovia muito e transbordava as pontes... Então eu tinha vontade de ir para a cidade para estudar mesmo. E tenho uma irmã que é professora de física, eu parei de estudar porque terminei pedagogia com uma criança no colo e não sobrou dinheiro para voltar e eu fiz pedagogia na UNESP. Minha tia morava aqui que tinha vindo por causa do trabalho do marido. Ela me convidou. Tinha 20 anos, eu tinha feito colegial. Fiz magistério. Queria fazer pós-graduação mestrado, mas aí, a situação não deixou. Eu trabalhei no comércio sete anos e meu sonho eu tinha que realizar de qualquer jeito. Fazer magistério, pedagogia e ser educadora. E eu continuei trabalhando, meu marido me deu a maior força ele é engenheiro. (Mirai).

A história dessa professora é de fato muito bonita. Como para ela a docência foi sempre um desafio a ser alcançado percebia que sua fala era entrecortada por silêncios que valorizam muito suas lembranças. Mirai se mostrava de fato feliz em estar lecionando. Quando questionada se desistiria essa história de luta vinha à tona não permitindo em momento algum que a escolha da profissão fosse vista com algum descaso. Ela de fato sempre quis ser professora. O magistério era caminho para aprender mais e ajudar os outros como ela explicita:

Esse era meu sonho, ser respeitada e poder ajudar quem não sabia ler e escrever. Meu sonho era trocar conhecimento. (Mirái, 2009)

Já a história de Odete me chamou a atenção pela persistência em ser professora. Isso só ocorreu depois da aposentadoria.

Mas aconteceu o seguinte, eu morava na usina e meu pai ele era empreiteiro de eucalipto. Ele morreu e nós viemos pra Rincão perto de Araraquara. Não... Quando ele morreu nós viemos para Américo próximo daqui eu e a minha mãe fiamos dois anos aí. Nesse tempo minha irmã estava noiva. Meu cunhado era técnico em eletrônica. Aí ele morava na usina e ela ficou noiva lá antes do meu pai morrer. (...) Eu lia muito, eu

tinha todas as revistinhas da época, Pato Donald essas coisas. Revistas mensais. Então você vai se interessando por leitura. Livros que ele pegava. Toda obra do Monteiro Lobato desde pequenininha... eu queria ser professora. Só que eu tive que dar uma parada porque nem em Pontal tinha na minha época escola de quinta a oitava séria. Então eu fiquei sem... depois eu fiz em Jaboticabal o magistério mas depois tive de parar também porque eu fui trabalhar na Telesp.

Odete disse que sempre foi professora mesmo quando era contratada de grandes empresas. Ela dava aulas de reforço em projetos voluntários etc. Mostra que a construção da identidade de professora aconteceu em momentos informais apenas com a adoção de uma postura de professora. Ela cita experiências iniciais como elementos dessa concepção de ser professora:

Eu sempre fui professora. Eu sempre dei aula. Eu gosto. Mas era difícil para mim. Porque eu era arrimo de família. Para prestar concurso para ser professora era preciso ir para São Paulo, sofrer, depois voltar. Eu não tive condição de alguém me bancar (...) e professora tinha que ser bancada se não, não dava. Você não tinha aquele concurso regional. Como é que eu ia ficar longe da minha mãe? Trabalhar? Não era muito fácil. Eu morava na usina até os 20 anos. Então não tinha como é que eu ia para Pitangueiras? Na minha época era muito difícil. Daí eu fiz, magistério.

Mesmo com depoimentos diferentes percebi que a adoção da docência como profissão é definida pelas experiências positivas vividas nas salas de aula. A docência se não é opção torna-se escolha após a entrada na carreira.

Nas entrevistas subseqüentes apresento pequenas histórias sobre esse momento.

5.3 Primeiras experiências da docência

As primeiras experiências da docência trazem elementos como precariedade, medo, o “choque da realidade”. Em geral são vividas aos poucos, sentidas ansiosamente. São marcantes e evocam estratégias de formação, de socialização interessantes.

Início com Ronie e seu detalhar sobre a docência nos primeiros

momentos da carreira. Ele lembra que:

E eu fui desenvolvendo um trabalho... Trabalhando aqui trabalhando ali como a maioria começa. Aí comecei a trabalhar como eventual. Trabalhei dois anos, assim como eventual. Era puxado, pois dava aulas de outras matérias também. Aí eu aprendi muito trabalhando só no primeiro segundo e terceiro colegial supletivo. Aprendi muito porque eram alunos novos e as aulas às vezes no Estado comporta você vê 40 alunos, 35. É uma experiência muito boa porque vai aprendendo, desenvolvendo”. E eu trabalhava muito a questão do dar a base da educação, por exemplo, a anatomia, a filosofia. Trabalhava muito isso com jovens. Às vezes eu ia substituir uma aula de matemática e poderia entrar com matemática mais tinha liberdade de trazer um assunto envolvendo matemática e Biomecânica. (Ronie)

Nesse trecho percebi principalmente a marca da imprevisibilidade que é característica da docência. É possível imaginar a situação amedrontadora de entrar recém formado em uma sala com 35, 40 alunos. Ronie rememorou estes momentos, ele próprio duvidando de que já havia vencido estas primeiras barreiras, ou dificuldades da profissão. Salienta o “aprendi muito” que é comum nesses períodos da entrada na carreira.

Para Huberman (1992) o que caracteriza os primeiros anos são elementos de sobrevivência e descoberta, dirigindo para a formação de duas atitudes face à profissão. Os que se situam mais na sobrevivência e que vivem o choque com a realidade, centrando-se em si próprios, e nas diferenças entre os ideais e a realidade. Os outros, que assumem uma atitude de descoberta, manifestam entusiasmo pela experimentação, o orgulho de ter a sua classe, os seus alunos, e de fazerem parte de um corpo profissional.

Esses primeiros momentos foram parecidos para Miráí.

Eu comecei a trabalhar antes de me formar na pedagogia porque tinha magistério antes. Já comecei a lecionar. Em 1985 terminei magistério. Em 1987 comecei a pedagogia, minha profissão. Tranquei algumas matérias por causa da minha filha e continuei estudando. Fui levando e em 92 terminei pedagogia. Fui trabalhando no estado mais o estado foi ficando precário. Sempre de primeira a quarta, o que sobrava... Aí foi ficando precário foi fechando classe de não poder ter menos que 25 alunos e fechava. Não sabia para onde você ia. (Miráí, 2008).

Mas ela indica o estágio como momento charneira do início da docência, como fundamental para suas aprendizagens. Diz que aprendeu a ser professora já durante os estágios:

(...) aprendi no estágio do magistério. Os professores faltavam muito e eu dava aula às vezes. Eu gostava, tinha paixão. Eu entrava e dava aula, a classe gostava de mim. Classe numerosa tinha 35, 40 alunos. Acho que me saía bem porque eles sentavam e faziam e aprendiam. Eu acho que se você consegue uma disciplina é por que seus alunos estão gostando da matéria. E do professor também. Eles estão interessados em aprender e eu acho que me saía bem sim. E a paixão foi crescendo cada vez mais. (Mirai).

Odete não comentou a respeito de suas primeiras aulas. Admite que de fato, apenas assumiu a docência em 2002 e antes: “pegava também eventuais, quando eu me aposentei fui fazer o que eu gosto. E isso foi em 2002”.

Realizadas essas entrevistas prospectivas da memória e lineares nas experiências busquei informações sobre as vivências da docência na escola do assentamento. Perscrutei se detinham alguma informação ou imagem previa do assentamento e o que pensavam sobre a reforma agrária para averiguar alterações destes elementos decisivos no que tange a adoção de postura, comprometimento, práticas e concepções.

É o bloco que trouxe as informações buscadas pelo trabalho, pois respondem como se constituiu e se constitui a docência no contexto de uma escola do campo.

5.4 Narrativas sobre a docência no campo.

Escutei ativamente as narrativas dos professores da Escola Municipal do Campo Hermínio Pagotto durante aproximadamente um ano. Dessa experiência afloraram entendimentos e significados da docência na escola do campo. E foi bonito perceber que o processo do “caminhar para si” estabelecido a partir das narrativas orais também atingiu os professores em questão. Falar sobre a própria história aciona dispositivos de reflexão, classificação e organização de idéias e sentimentos. Clareia a prática e

revigora a capacidade de encantamento com a profissão que é tão valorizada naquele espaço.

Também notei o modo como a ida para a escola do campo não havia ainda sido objeto de reflexão. Era tida como uma mudança pontual de lugar, da cidade para o campo apenas. As narrativas é que foram mostrando para eles mesmos quantas estratégias e decisões haviam sido tomadas, construídas e como apresentavam re-significações da prática deles no decorrer da caminhada.

As itinerâncias da docência particularmente este “êxodo urbano” ensejava ser exposta, trabalhada, analisada e situada de modo a estruturar-se como experiência significativa e propulsora de mudanças efetivas no histórico profissional de cada um.

Volto a mencionar o estranhamento dos professores em serem questionados em coisas simples como a metodologia das aulas, a escolha de repertório/vocabulário, a estrada e os esforços da profissão. Imersos que estão nessa outra realidade não percebiam as riquezas desses elementos. Apenas percebiam que falavam prazerosamente sobre seu cotidiano, que era bom expor suas ações e estratégias e revigoravam a escolha por permanecerem ali. Também percebi a importância de fazer parte de algo “maior” que era o projeto político pedagógica da escola do campo.

Seguindo um padrão metodológico de apresentação das narrativas inicio destacando as falas de Juliane sobre a pré concepção sobre reforma agrária, a expectativa inicial sobre o assentamento e sua trajetória neste espaço. Entre outras coisas ela disse:

E conheci Araraquara. No mestrado da UFSCar navegando no site vi concurso para professor, prestei passei e fui chamada em 2007. Larguei tudo em Rio Preto e vim assumir em Araraquara. Nem passava pela cabeça que tinha escola de campo, mas era pegar ou largar. Tinha 12 aulas aqui mais 12 na cidade. Falei: ‘- Vou pegar’. (Juliane, 2008)

O largar tudo mostra que o importante era ter uma definição a respeito de algo, pois a continuidade do doutorado era impossível. Juliane pouco se importou inicialmente em saber detalhes sobre a escola, a classe ou a docência. O “vou pegar” demonstra que era uma escolha concreta e definitiva

seguir naquele momento pelos caminhos da docência. Apenas nos momentos antecessores de sua efetiva entrada na carreira ela conjecturou sobre o contexto ao qual iria se inserir como professora. É nesse momento que sentiu o medo e a insegurança típicas do início da carreira do magistério. Questionada sobre qual visão tinha da escola do campo respondeu:

Nenhuma, nem sabia nada, nada. Acordei 5 horas da manhã, já fui pensando ‘-Onde vim parar? Educação?’. Nem imaginava muito menos escola de campo (...). Imaginei se era de madeira, se era barraca no meio do nada. Pra mim era barraca no meio do nada. Cheguei aqui falei: “-Nossa!”“.
(Juliane).

A fala exposta acima mostra claramente a ausência de informações sobre o campo, mas também a existência de uma concepção. O “nossa” é utilizado conscientemente como palavra que encerra em si a surpresa, o total desconhecimento e para, além disso, o estranhamento que o campo causa aos nossos esquemas pré concebidos e que explicam nossos ideais de escola e escolarização. É como se apresentasse neste ponto a cisão conceitual entre o modelo urbano e todos os outros fugidios a este.

Acredito que essa expressão de estupefação também se apresentaria caso a escola da história fosse a de um quilombo, uma aldeia indígena.

Sobre a visão prévia que Juliane tinha do campo sustento-a como uma visão caricata e equivocada cuja origem é a midiatização rasa e superficial dos sujeitos do campo. Era a visão típica do senso comum que remonta à idéia do “jeca tatu” presente no histórico da educação rural como definidora de estereótipos fixos no tempo e na historia. Ela narra assim sobre as expectativas quanto aos alunos:

Não pensei... Cheguei entrei em contato com a Adriana que fez acolhida pra mim, onde crianças cantaram me deram flor. Pensei: ‘- O que eu tô fazendo aqui? Eu não tenho nada com isso. (Juliane).

Embora não tivesse uma visão desses alunos ela assinalou aquilo que os diferenciava em relação aos alunos “da cidade” e isso caminhou no sentido de compreender os alunos do campo, redefini-los. Em suas palavras:

Os alunos me surpreenderam. Assim, eles estão acostumados com o projeto (...). E tem contato físico. Eu não tinha, eu tinha contato assim com aluno lá. E eu aqui entrava dava aula e saía. Aqui não, você senta do lado, come, passa no corredor e gritam por você. Eles queriam se aproximar e eu não queria. Não estava acostumada a ter laço com aluno. (Juliane).

Continuando sua narrativa ela envereda pelas definições próprias sobre as especificidades da docência na escola do campo registrando sempre as diferenças entre a docência vivida ali e a docência vivida na cidade de Araraquara em seu meio urbano. Salienta que:

Eu queria dar conteúdo porque sou professora específica. “- Não vim cantar musiquinha. Vim dar aula (...). Não conseguia, pois tinha projeto, cada dia uma atividade diferenciada. ‘-- Tem de levar na cozinha’. Eu nunca levei aluno pra cozinha! Enquanto no estado com 40 aqui eu tinha 9 alunos. Ficavam olhando pra minha cara. Pra mim não tinha tanta importância ir pra fora ter aula prática com flor. (Juliane).

Os trechos transcritos anteriormente são das entrevistas realizadas ao longo de 2008. Em 2009 Juliane influenciada pelo processo reflexivo das conversas aprofunda criticamente suas explicações sobre a própria trajetória enriquecendo deveras o trabalho.

Perguntei se ela continuava se revezando entre a docência no Estado (meio urbano) e a docência na escola do campo e se havia notado mais diferenças entre estas vivências, entre suas aulas sobre meio ambiente etc. Prontamente respondeu:

É que lá em Araraquara, na cidade, é diferente, mas é que a gente não vai tratar desses assuntos tão amplamente. Trata desses assuntos, mas não de forma tão intensa e eu acho que acaba sendo mais significativo. A gente ensina o aluno a se relacionar com seu cotidiano e às vezes na cidade acaba sendo em vão. São menos projetos, varia de uma escola para outra. Tem escola que gosta de trabalhar projeto tem escola que não gosta. (Juliane.)

Juliane aprofunda as comparações e orienta o exercício da análise e da reflexão para a metodologia das aulas. Argumenta em prol da riqueza das aulas na escola do campo. Salienta a maior autonomia dos

professores e das possibilidades de enriquecimento das atividades de ensino-aprendizagem. Ela explica:

Não é que dá mais trabalho, aula acaba ficando muito técnica muito teórica em Araraquara. Na cidade porque você trabalha realmente o currículo na base do currículo nacional aquela parte diferenciada você deixa um pouco de lado. (...) Por exemplo, aula prática que eu vou trabalhar sobre solo, já tem uma aula formulada com base na teoria científica que pensa a aula prática. Então são todas aulas diferenciadas N/E. Eu já tenho roteiro e quando chega mais ou menos na época de acordo com currículo eu começo a trabalhar. Aí temos aula de campo, visitas aos lotes. A gente utiliza a cozinha experimental. (Juliane, 2009)

A incorporação de metodologias e estratégias de ensino, no entanto não acontecem harmonicamente ou isentas de barreiras. Este processo modificou as aulas da professora, exigiram estratégias de readequação ou reformulação daquilo que Zabala (1998) denomina seqüência didática da aula. Atentei para a questão da solidão da docência. Juliane explicita como o processo foi solitário.

É porque tudo que a gente tenta fazer é meio que a partir do conhecimento que a gente tem, por exemplo, o projeto Jovem Aprendiz Rural é uma parceria, uma colaboração. E então eles (SENAR) trazem a parte mais técnica que o que a gente estava discutindo do viveiro de mudas a gente tenta abordar a parte pedagógica, o que realmente está no currículo. Agora está parte de reflorestamento a gente precisa de alguém que tem mais sentido. As parcerias são importantes.

Essencial destacar da frase acima a consciência que Juliane tem acerca também das definições sobre o papel do educador do campo. Apresentar como tênue a linha que define e fronteiriza as responsabilidades dos professores é assimilar que no contexto das escolas de campo os papeis da educação e de seus sujeitos-professores ainda é obscuro, oculto, indefinido ou uma junção de tudo isso. Observei uma tarde as sutilezas dessas fronteiras. Antes de iniciar essa entrevista surgiu uma senhora moradora do assentamento, mãe de um aluno da escola procurando por Juliane.

Esta mãe havia vindo pedir ajuda para o desenvolvimento de um projeto de mudas de plantas frutíferas ou não, mas que floresceriam e

embelezariam o assentamento, especialmente suas principais ruas. Indagando melhor a mãe, a professora percebeu que o que queriam de fato era auxílio também na distribuição, organização e possível venda das mudas.

Explicitou que poderia trabalhar a questão pedagógica do tema “mudas e germinação”, mas que não possuía conhecimentos de agronomia ou administração suficientes para gerenciar todo o projeto. Procurou então descobrir minúcias da proposta e percebeu que de fato todas as principais funções do projeto seriam de sua responsabilidade caso aceitasse o convite.

A mãe foi embora prometendo trazer nomes e informações e um esboço mais concreto do projeto. Sobre o episódio Juliane analisou:

A gente tenta ampliar baseado dentro do nosso contexto porque a gente entende a função da escola qual é. E a escola do campo acaba abrangendo muito mais. E nessa hora a gente tem que retomar o caminho é até determinar ele. ‘-A partir daqui não é mais’. É complicado porque é muito, a linha é muito tênue. De um lado, você coloca o pé pra lá já está ultrapassando e a gente não tem nem informação para isso. A gente tenta buscar, a gente tenta mas às vezes são tentativas com sucesso. Mas talvez não tanto como a gente gostaria, é dentro do possível. (Juliane, 2009)

Sobre a escolha de temas, materiais didáticos e avaliação as falas são mais próximas das conhecidas no âmbito escolar em geral. O que indica que neste ponto há convergência de concepções e modelos com os da cidade que são predominantes.

É tudo baseado em projetos definidos no começo do ano. Então a horta, o que vai ser trabalhado dentro da horta qual será a contribuição de inglês e português. Trabalhamos com alimentação, a cada professor vai dando sua contribuição dentro do projeto. E aí a gente desenvolve ao longo do ano. A gente também considera a parte comum e faz as avaliações em cima dos complexos, dos projetos que têm aqui. Então tudo é contemplado e então a gente faz uma aula na cozinha experimental faz uma pergunta sobre aquilo. Sempre relacionando convivência deles. Então a gente considera diferentes avaliações, que a gente fala que são os blocos. Então os espaços que a gente luta são considerados, a evolução do aluno é considerada. É lógico que tem a parte que tem de ser cobrada e é avaliado por isso também inclui um conjunto. (Juliane)

Odete admitiu que de fato a docência para ela só foi assumida como profissão em 2002 logo após se aposentar. A escola do campo é também o lugar de início de sua trajetória como professora. Isso fica claro quando diz:

Agora eu sou professora. Eu não sabia que era tão gratificante. Quando eu cheguei aqui a escola tinha acabado de ser municipalizada. Ela estava detonada. Em julho consertaram o forro, pois caía água. Em janeiro pintaram, arrumaram. Hoje você pode ver essa maravilha!. (Odete).

Para ela o que muda a prática na escola do campo é a valorização de seus sujeitos. Mas revela a necessidade de buscar outros caminhos como o conhecimento das identidades do lugar.

Agora sobre ensinar em uma escola do campo. Tem coisas que a gente trabalha sabe... buscando a identidade deles e a gente faz esse trabalho. Plantas medicinais como no projeto da horta. Mas o começo foi muito tumultuado. (Odete)

Odete afiança uma visão dialógica da relação ensino-aprendizagem quando enfatiza o quanto os alunos a ensinam a ser professora. Os alunos são a ligação delas com o contexto específico de uma escola de assentamento de reforma agrária, uma escola do campo: “A gente aprende até com os próprios alunos. Com a vida que eles levam.” Quando questionada sobre a expectativa que tinha em relação ao campo Odete também afirmou que não tinha “nenhuma” visão sobre o que seria o lugar.

Miraí foi entrevistada no segundo semestre de 2008 e de todos os professores envolvidos na pesquisa mostrou possuir concepções mais concretas sobre o tema da reforma agrária.

Olha eu venho de uma família com muita terra do lado materno. Meu pai era muito pobre e era empregado da minha mãe, então eu puxei mais pro meu pai. Acho que todo mundo tem direito a um pedaço de terra, de plantar o que come. Então eu sempre defendi a reforma agrária. O meu pai era pobre e lutou e dobrou as terras dele. Não era rico, mas nunca deixou faltar nada só que nunca pôde ajudar a gente a estudar porque era muita criança em casa, 8 filhos. (Miraí)

Também revelou que tinha curiosidade sobre o lugar mais do que receio. Na verdade a escola do campo mostrou-se a oportunidade de resgatar vivências positivas como as que preenchem suas lembranças de infância.

Vim para a prefeitura, cheguei lá na secretaria me disseram - Tem uma classe no assentamento Bela Vista'. Nossa eu morria de vontade de rever terra, campo! Eu sinto necessidade de contato com a natureza. E quando ficava 15, 20 dias enclausurada em Araraquara eu começava a chorar. (Miraí).

Da entrevista de Miraí depreendem-se elementos informações importantes do modo como a visão da escola do assentamento pode ser distorcida pelos próprios educadores do meio urbano, da cidade.

Passei no concurso daqui que havia feito e pensava - Quando me chamaram eu vou para assentamento'. Aí quando me chamaram só tinha uma vaga aqui e era pegar ou largar. Mas quando era do Estado me falavam assim "-No assentamento não tem transporte... ' e não tinha mesmo! Tem que dividir cada carona com 4, 5 o carro quebra constantemente. E tem dia que chove muito não dá para dar aula. Aí eu fugi. Eu ia nas atribuições, mas eu fugia porque eu morria de medo de dirigir... (Miraí)

Ela mesma aprofunda a análise sobre essa construção de concepções sobre o campo quando relembra diálogos que antecederam sua chegada definitiva, neles o direcionamento para o sentido do “pegar ou largar” o cargo na escola e a sinalização de algumas dificuldades:

A moça da secretaria falou: “- Presta bem atenção, tem uma classe no assentamento que ele estava com primeiro ano uma gracinha”. Já estava começando a ler em junho. Só que eu pensei assim mais tem transporte e falam que tem um ônibus que pega no Carmo. Pensei acho que não vou querer não. Pensei no transporte e em atolar e me disseram: “-Não, transporte garanto...”. e não tem mais jeito, já lancei seu nome no oficial... (Miraí)

A imagem das crianças é confusa, caracterizada pela noção da carência, da precariedade.

Se sei lá, o pessoal tem, algumas professoras têm uma visão diferente dos alunos daqui. Falavam em isso, mas eu não

achava isso porque eu era do campo. E então eu acho que não tinha nada a ver. Lógico que a criança do campo, não as crianças nossas, elas têm menos recursos. Quando eu cheguei aqui tinha criança que não tinha TV, não tinha o livro. (Miraí)

As condições da escola já ressaltadas na fala de Odete ressurgem na narrativa de Miraí que relembra sua chegada. A distância é um fator recorrente e a precariedade organizacional inicial na escola que lutava por seus professores.

A moça da secretaria falou: “- Presta bem atenção, tem uma classe no assentamento que ele estava com primeiro ano uma gracinha”. Já estava começando a ler em junho. Só que eu pensei assim mais tem transporte e falam que tem um ônibus que pega no Carmo. Pensei acho que não vou querer não. Pensei no transporte e em atolar e me disseram: “-Não, transporte garanto...”. e não tem mais jeito, já lancei seu nome no oficial... Cheguei aqui nem classe tinha. Não tinha classe para mim. Era para ficar como eventual substituindo o professor. Porque aqui não tem substituto quem fica quando falta professor tem que pegar as crianças entendeu? Não tem como vim substituto, até avisar o substituto como ele chega aqui? Entendeu. Teve vezes que eu estava com diarreia e eu vim dar aula porque eu sabia que não tinha ninguém. Tem a Elaine, mas já não é pedagoga. Ela ficou olhando. E a gente gosta de trabalhar. Quando cheguei que me disseram não tinha problema. Não tem aula porque tem um professor que tem problema de saúde, ela falta muito e você fica com esse terceiro ano. (Miraí).

São dela as imagens mais claras desse início da docência no campo. O corpo recebe pressões, preocupações com a escola e cansaço. A docência no campo como um enorme desafio e o processo de municipalização que ocorreu em 2002/2003.

Menina, no primeiro mês eu voltava morrendo de dor no corpo. Quando chovia parava na estrada. Parava na entrada e a gente subia amassando barro com água na canela. O prefeito não tinha assumido, tinha municipalizado, mas tava tudo no estado ainda. Ele foi assumindo lentamente, foi reformando isso que tava no chão, parte tava no chão. Não tinha professor pro sétimo, oitavo ano. Não, de quinto ano não tinha... Professores primários estavam trabalhando com as crianças. Então em 2003 foi assim uma mudança radical. Mas eu não fiquei desanimada. E aí a professora foi embora da minha classe e eu efetivei naquele ano mesmo com sorte. Com esse

terceiro ano. Era um terceiro ano problemático porque a metade não lia e a metade lia e porque passava professor do estado um atrás do outro que não tinha responsabilidade. (Miraí).

Percebi um sentido de coletividade na equipe da Escola Municipal do Campo Hermínio Pagotto. A socialização profissional depende das relações surgidas na escola. Companheirismo são elemento visível que constitui uma rede de amparo para solucionar problemas profissionais e até mesmo pessoais como desânimo e frustração. A trajetória de Miraí revela como arranjos são feitos para o equilíbrio do funcionamento da escola.

Daí eu fui para a sala de aula em 2004. Peguei uma turma que hoje é 7º sétimo ano que hoje é uma turma muito boa e já tinham estudado aqui desde o primeiro ano. Eles pegaram o ritmo aqui e trabalhei com essa classe e em 2005 peguei o cargo de coordenadora para ficar fora da classe trabalhando na coordenação, substituindo professores eu peguei esse cargo para não deixar uma colega sem trabalho porque não tinha vaga para ela. Liberei a minha classe para ela ficar e fiquei como assistente. Fiquei 2005 inteiro. Aí 2006 peguei de novo terceiro ano. Sempre trabalhei com o terceiro ano. Quando cheguei em 2003 não tinha professor fiquei dois meses com quinto ano. Nesse ano fiquei dois meses em um quinto ano também de manhã. Porque não tinha professor. É assim que aconteceu, a dona desse quinto ano pediu remoção e veio um professor que era diretor também. Ele está na direção da cidade. Ele veio escolheu aqui só que estava na direção. Então ele se afastou e essa moça veio. Isso é chamado de classe precária classe em substituição. O quinto ano então a uma classe precária para Luciana porque na verdade essa classe tem o Reginaldo que é diretor da cidade.

Estes retratos da escola recebem de Ronie contribuições para projetar uma visualização profunda. Ele também passou pela experiência de ter de “pegar ou largar” a vaga na escola. Também chegou sem muitas noções sobre o que o aguardava, mas ouvi que a escola era uma escola modelo.

Aí eu passei no concurso daqui da prefeitura de Araraquara. Já tinha até esquecido que tinha passado, tinha poucas vagas. De repente me chamaram. Isso em 2007. Aí eu assumi aqui. Quando cheguei lá falaram assim: O único lugar que tem é assentamento. E aí eu falei que eu tava precisando de um trabalho. Falaram normal e a secretária me falou muito bem da questão do assentamento. Me disse que aqui era uma escola modelo de Araraquara. E é mesmo! Ela me contou que

era a escola onde tem uma diretora Adriana, falou das crianças... Assim, falou muito, muito bem. Ela até mesmo falou: de todo jeito você pega. E você vai querer ou não? (Ronie).

As expectativas não eram diferentes das dos outros professores. Medo, ansiedade, desconhecimento. E a distância, o esforço do chegar. Além da explicitação do preconceito que precisa ser quebrado.

Aí você fica pensando... Como é que era o que tem uma perspectiva de como é um ambiente. E aí como é isso... na entrada de terra e tudo era terra. Pensava que não tinha quadra, não tinha nada disso. E aí quando você fala para alguém na cidade eu dou aula do assentamento: '-Nossa, no assentamento! Infelizmente tem que ser quebrado o uso, tem que ser trabalhado esse preconceito que ainda existe. E aí. Vim pensando no realmente... como é que é lá a escola? E você vem conversando com professores. Novo, ressabiado. E falam como é acordar cedo. 'Você vê que é muito longe da escola tudo... Agora no momento estou morando em Araraquara porque eu era de Matão. Então eu saía quatro e meia de Matão, vinha para Araraquara deixava moto no local. Num posto de gasolina. Pegava a 6h, seis e meia aí eu vinha até aqui no assentamento. (Ronie).

Ronie assumiu o cargo na escola e se surpreendeu com sua estrutura e beleza. Como chegou em 2007 não vivenciou as melhorias e transformações às quais Mirai e Odete se referiram. O relato de sua chegada é importante para mostrar que para ele e Juliane houve surpresa agradável com a beleza do lugar.

E aí eu cheguei aqui, na hora que cheguei aqui eu vi a quadra e aí tudo muito bonito, as flores. E a surpresa! Teve uma acolhida muito fantástica. Cantaram! Que coisa mais linda: '... seja bem-vindo o lê lê! Seja bem vindo lá lá". (Ronie).

Assim como Miraí, Ronie sinaliza a questão do companheirismo, da socialização profissional mediatizada pelo acompanhamento, conversas. E a necessidade de se transformar.

Eu conversava com a coordenadora a Rose, com a diretora Adriana. E elas me instruíram muito bem diziam: '-Olha, vai por aqui, vai por ali'. E a gente vai criando isso daí vai deixando se transformar e a gente está sempre aberto ao

aprendizado. Não adianta pensar que vai chegar lá e ser a mesma coisa. (Ronie).

Ronie também me apresentou elementos que diferenciam a docência e a vivência dele na escola do campo como a relação entre professores e alunos também citada por Juliane. Baseado nas experiências como professor da rede estadual em Araraquara ele narra:

Como eu já dei aula em Estado, percebo que isso foi perdido. Essa relação tão próxima entre professores e alunos está se perdendo infelizmente. É onde que quando cheguei aqui eu tinha uma relação lá com os alunos. Muito boa. Só que não era tanto. Daqui é muito melhor. Aí fiquei apaixonado logo de início. Esse carinho dos alunos tudo... Eu não tinha experiência com aulas em assentamento. A relação dos alunos aqui é que a gente vê, por exemplo, um número reduzido em sala de aula. Você vê dentro da minha aula acaba até dificultando para formar time, enfim eu tive que aprender. E esse aprendizado me enriqueceu muito porque eu pude ver a realidade, conhecer a realidade tudo. (Ronie)

As famílias teriam papel e postura diferentes? Nas narrativas de Ronie sim, elas são mais próximas.

As famílias, é algo assim um conjunto. Além dos alunos serem próximos dos professores, os pais também são mais próximos. Facilita o trabalho do professor quando você vê o aluno que tem alguma dificuldade, alguma coisa por exemplo. Dentro da área porque não posso falar de outras: " _ olha eu senti que ele tá mancando ou alguma coisa assim", aí comenta com o professor, ele conversa com um pai porque o pai vem buscar. Pais que tão no lote vem porque aqui é muito dinâmico, gente trabalha muito projeto. E a relação da família é muito, muito estreita a que ponto a relação é muito próxima. E aí é onde que às vezes tem algum evento e as famílias vem. Dá tempo de conversar. (Ronie).

Um outro ponto ou outra "entrada" das narrativas foi a questão do estereótipo ou da auto-estima destes alunos do campo. Mirai comentou isso, Odete também e Ronie tocou diretamente no assunto. Todos revelaram que há uma estigmatização destes sujeitos.

Eu acho que tenho que adaptar à população. Em que sentido? Até mesmo assim... Infelizmente esse paradigma de assentado. E isso tem de ser quebrado. Até mesmo a forma

de ser falado. Os cuidados. Quando cheguei aqui para dar aula, você percebia aqui há um processo muito grande de discriminação. Eles mesmos: ‘-Olha nós vamos jogar em tal lugar’. Sabe, já pensam, se preocupam. Ou porque até mesmo eles já introjetaram isso. Isso tem que ter quebrado. Isso aí eu aprendi nas minhas aulas, é para ir quebrando isso daí deles. Eles são vamos dizer assim iguais ou até melhores muitas vezes do que muitos aí que dizem e tal ... percebo isso. Percebo isso quando você vai dar um, quando você diz dou aula no assentamento, os professores olham para você, já :- Nossa você tá lá no assentamento!’ Isso começa com nós mesmos professores. Começa por nós. E isso deve se quebrar. (Ronie)

Nas narrativas exploradas até aqui obtive pistas do que estes professores pensam detalhes de suas experiências, de suas concepções. Ao final de 2008 já havia explorado estas questões e percebi a recorrência da palavra “paixão” como motivadora da permanência dos rumos destas trajetórias. Ficar na escola era desejo de todos. Lutar pela educação do campo é foco de esforços coletivos.

A recorrência da palavra paixão me levou a buscar descobrir os elementos que influenciam ou são motivadores para a permanência e dedicação à escola do campo. Foram gerais as indicações acerca da paixão, da qualidade de relacionamento e da tranquilidade deste espaço além da valorização dos professores.

Apresentarei à parte trechos que confirmam esta observação. Eles interessam, pois auxiliam a formular quadros explicativos da docência que serão apresentados no capítulo seqüencial.

5.5 Paixão, valorização e relacionamento: influências e motivadores das trajetórias e da permanência na escola do campo

A paixão atinge os professores a partir do encantamento com o lugar, a partir do reconhecimento de sua profissão, da valorização.

Para Ronie:

Eu percebo que isso do ser professor aqui é mais valorizado. Papel do professor é mais valorizado que... Eles dão um apreço, eu acho que pela busca de querer mais conhecimento

eles acabam também passando isso daí para gente. E a gente acaba se apaixonando, trazendo coisas novas, trazendo atividades novas para eles. Eu acho que essa afetividade que acho que tem que ter entre o professor e o aluno eu encontro aqui. Uma afetividade sadia. Uma afetividade que é construída. Assim que eu vejo. Aqui é diferenciado.

A relação de afetividade entre professor e alunos também é ressaltada. A cisão entre concepções de “cidade” e “campo” é frisada por ele mesmo ao tentar me situar nesta questão.

Tem uma relação humana, é com os alunos muito maior que o tem na cidade. Falando cidade, mas você entende? Há uma relação uma afetividade maior, tem carinho. Vamos dizer assim. Quando falo vou dar aula no assentamento e eu venho com toda alegria, com todo coração. E isso daí é um diferencial. (Ronie)

A motivação para Juliane está relacionada à valorização, à ampliação das funções e da autonomia além do bom relacionamento. Para ela:

A valorização social também, você não se restringe apenas a sala de aula. Você tem um compromisso a mais. Eu acho que é gratificante, eu gosto. O eu me sinto quando eu venho trabalhar aqui tem a ver com qualidade do trabalho porque s, eu me esforço, eu vejo o resultado do que eu estou fazendo. Diferente muitas vezes em Araraquara muitas vezes eu entro na sala de aula e me pergunto que eu estou fazendo, qual o objetivo que eu tento alcançar com esses alunos. Não sei se os interesses são diferentes, se as propostas são diferentes. Mas eu acho que aqui eles são mais receptivos a aprende. (Juliane).

Ela demonstra curiosidade pelo novo contexto. Expressa um sentimento de reciprocidade de aprendizagens. Encanta-se com o aprendizado que constitui a partir da relação com os alunos e com o fato das aprendizagens se ampliarem para além do prédio escolar.

Eu acho minha experiência mais ampla porque também a experiência para a gente não é só o aluno. Porque para ele é o *habitat* dele, mas para gente acaba sendo uma experiência. Valorizam a gente e se importam mais com tudo que é realizado. Às vezes uma coisa mínima para mim para eles têm um valor enorme. O modo de vida deles é diferente. Os recursos são poucos. Daquilo eles fazem uma riqueza enorme. Isso é pra gente olhar e fazer muito mais. É uma ação

pedagógica que chega fora da escola e é fora de um roteiro comum. Às vezes você dá aula e às vezes eles dão aula para você. É experiência para mim como eu falo são eles estão dando aula para gente. (Juliane).

Odete também reconhece que aprende com os alunos e isso também a encanta.

O respeito muito grande pela escola e por nós também. Dá para sentir isso. Dificilmente, por mais que eles façam algazarra eles bagunçam. E eu tenho dificuldade, pois estou aqui há muito tempo. Desde que eles eram pequeninhos com 7 anos. Eles me conhecem, sabem que não sou de chamar a atenção. Só que me respeitam como pessoa, como professora. Eles me chamam você, mas com respeito absoluto. Eu acho linda escola, acho lindo o jeito deles. Muita coisa a gente aprende com os próprios alunos. Com a vida que eles levam e também com a literatura. (Odete).

Para Mirai, a paixão pela docência no campo se relaciona ao resgate do comprometimento com a formação dos alunos, de possibilidades de ser um professor que aplica o conhecimento que adquiriu também na prática, que vive uma relação de carinho e afeto no espaço de trabalho e participa de um projeto maior como ela entende o projeto de educação do campo.

As crianças são carinhosas, elas são mais dóceis. Trabalhei na cidade por onze anos e meio. Eu trabalhava com primeiro ano, com todos os anos as crianças do primeiro ano são mais apegadas com a gente. Já no segundo ano vão se afastando, no terceiro... Quando chegam ao quinto ano eles são mais... sabe... não tem um... eu não sei também talvez seja na cidade isso meso. Eu não faltava, mas tinha professor que faltava muito, muitos chegavam, iam embora e vinha outro. Estadual é meio crítico tem professores que levam a sério. Aqui realmente, o relacionamento do educador com as crianças não é só de ensino. Ali na sala de aula é de amizade e solidariedade, amor. É diferente na cidade. Eu não. Eu sempre fui muito apegada às minhas crianças. Mas existem professores que não gostavam de desenvolver aquilo que o ser humano precisa. Durante a vida.

Odete também ressaltou a relação de afeto, o ambiente acolhedor e a alegria das crianças.

O que me motiva aqui essa alegria que eles têm. Sabe. Eles não se importam se eu sou professora ou não. Eles não me vêem como uma coisa diferente. Pelo que eu via quando eu era criança as crianças não gostavam muito da escola. Aqui não. Aqui eu encontrei nas pessoas que moram aqui, nas pessoas que trabalham aqui. A gente tem bastante coisa para fazer, mas todos aqui fazem. As coisas são feitas de uma forma. Eu acho que com muito amor, com muita... mas eu não sei se seria possível fazer isso se houvesse resistência dos professores ou do diretor. Concorda? Se é uma diretora o professora que acham uma bobagem não se torna mais difícil? Eu não sei. Aqui eu achei assim um ambiente bom para trabalhar. Eu vim do campo? Vim. mas eu trabalhei na roça? Não. Meu avô trabalhou na roça, mas depois a gente foi saindo... até que ponto eu sou do campo? (Odete).

Os professores mostraram ao longo de todas as conversas que grande parte de seus esforços para adaptarem suas concepções e estratégias foram realizadas individualmente. Mas nos poucos momentos em que a formação para a docência no campo é pensada observa-se a presença do MST como agente de formação ao invés do poder público. Há iniciativas por parte da equipe de gestão, mas não parece haver clareza ou planejamento para uma continuidade de ações. A seguir também de forma destacada da continuidade textual exponho algumas falas significativas.

5.6 Formação continuada, apoio, diretrizes para a docência no campo.

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é citado. Mas é entendido como momento no qual buscam soluções para questões cotidianas e direcionam iniciativas para andamento dos projetos presentes no planejamento anual. Odete assinalou isso quando disse:

Nos HTPCs são das 11h40min até 12h30min. A gente conversa. Diferencia saber que a escola do campo, pois ele trata daquilo que estamos vivendo. Problemas de aluno, da escola também. O que fazer os projetos? (Odete)

Miraí aponta a solidão na formação continuada, a presença do MST e a ausência da Secretaria Municipal de Educação na oferta de capacitações que auxiliem na constituição de uma docência para o campo.

Às vezes você tem que, você está numa aula, está vendo que não tá funcionando e você tem que ir ao encontro da realidade deles. Ontem tava fazendo uma revisão.. Aquela revisão eu tive que buscar. Mas eu tive que ir lá no lote para segurar mesmo. Quando vejo que a coisa não tá funcionando eu mudo. A gente vai de ônibus nos lotes, vê flor, animais, outros tipos de plantas. Realmente falta formação. Nós tivemos um ou outro curso pela prefeitura, mas igual ao de todo mundo e acho que uma pós-graduação seria interessante... direcionar pra reforma agrária. Porque nós temos já a formação só que foi um dia só e foi do MST. E a graduação não ajuda muito porque na graduação eles não querem nem saber da reforma agrária e latifundiários têm pavor da reforma agrária. Eu acho que é por aí uma pós-graduação. (Miraí)

Miraí aprofunda a discussão apontando a ausência de material de formação, ausência de material de apoio que contemple a realidade dos sujeitos do campo. Frisa a permanência de um paradigma urbanicista na educação. Mais uma vez a solidão no “fazer sozinha” “aprender sozinha”.

Mas você vê a ausência de ajuda da reforma agrária. Não têm cartilhas, não tem nada direcionado ao campo você tem que se virar buscar. Ir adaptando material. Você não acha que dentro da reforma agrária não era pra ter isso já? É tudo urbanizada, da cidade e a gente tenta buscar... No ano passado a gente fez uma apostila trabalhando com o dia-a-dia da criança, com projetos daqui. Foi trabalhosa. É difícil elaborar e aplicar. Não dá tempo. Nós sentimos falta de respaldo no material. Porque tem o concreto, têm um lote tem a casa, família. Pergunto por que moram aqui, qual a busca deles. Conversamos que reforma agrária não é falta de opção. A gente discute isso com os pequenininhos, manda pesquisa para casa fala com eles. A gente vai pegando o movimento percebe os que os pais estão desempregados, os que moram com os avós... Você vai percebendo as histórias de cada um. Mas em cima disso deveria ter uma cartilha. Pronta. Para te ajudar e um curso de formação também a de educação no assentamento para esclarecer. Eu vou falar que eu entendo? Eu não estudei de reforma agrária estou estudando agora. O que tem é pouca coisa muito pouca coisa.

A diretora é forte ponto de apoio. Sempre adjetivada como “guerreira” é responsável pelo apoio à formação de todos como Ronie ressalta:

Eu acho que a diretora Adriana e todos nós já vamos incorporando. Vamos aprender por que vamos dizer assim, ela tem toda base da escola e tudo. Ela sabe até mesmo como chamar a atenção de um aluno. Não é simplesmente ficar, não

é uma coisa exclusiva no sentido de excluir o aluno. Ela chama, ela conversa, ela chama professor conversa. Cria possibilidades, meios para ser resolvidos. E vamos assim dizer esse é um diferencial também.

Ressurge o apoio do grupo, do coletivo:

Todos, todos. A maioria vai orientando falando: ‘- Olha essa classe assim, têm aquele aluno, que têm dificuldade. E isso, acho que entra na integração dos professores. Aqui é muito boa. Por ser escola pequena a relação entre os professores é muito boa, sempre um conversa com outros. Um ajudando os outros. Às vezes você tem alguma dificuldade em uma aula. E interdisciplinar mesmo, trabalho interdisciplinar. De equipe mesmo. E quem lidera aí é a Adriana, a Rose que são centrais. Eu falo assim que com a formação enorme para isso. É um bálsamo a formação mesmo. E realmente a eu falo que elas podem ser chamadas ela pode ser chamada como uma guerreira sim. Por quê? Porque pelos relatos que se falam da escola... quando chegou. Quando assumiu e tudo, e hoje como é que a realidade da escola hoje. É guerreira. A gente fala sim é guerreira porque vamos dizer assim ela tem ideologia, ela tem concreto o projeto da escola. Não há um projeto que eu acredito seja em partes. É um projeto concreto. (Ronie)

Ronie envereda pela questão da responsabilização do estado pela formação continuada. Admite que a formação e o interesse por ela dependem da paixão que sentem.

Acho que a formação continuada algo muito importante, mas que deve se propor do próprio governo. Falar que deveria sim de uma formação específica para educadores do campo. Em que sentido? Até mesmo para gente conhecer melhor. Por exemplo, eu sou de educação física e preciso saber especificidades. Aí quando vamos trabalhar questão de um solo já fica a desejar. Tem que pesquisar pesquisar muito mais. Eu não contaria mentiras digo mesmo que não entendo. A minha formação não é para isso e para o governo você vai assumir essa identidade e além do mais que vai na questão financeira. Que a gente tem transporte tem de estar apaixonado para estar aqui mesmo. Por que esse não vai acordar quatro e meia da manhã para star vindo para cá. Eu morava em Matão pegava quatro e meia. Tem que se apaixonado. (Ronie).

E do HTPC pela ausência das iniciativas governamentais municipais.

Tem o HTPC e a secretaria oferece alguns cursos. Mas não especificou pro campo. Oferece alguns cursos, mas, não pro campo. Eu falo assim que aí a gente que tem que entrar na Internet procurar, alguns simpósio, o alguma coisa para ir nos orientando, alguns artigos. A gente está buscando saber, está mais atualizado nesse sentido. Mais aí eu falo que falta porque a necessidade até mesmo da gente pegar outras escolas.

As narrativas mostraram um pouco da trajetória dos professores do campo da Escola Municipal do Campo Hermínio Pagotto em Araraquara. Colhendo todas essas narrativas busquei não só desvendar elementos dessa trajetória como estruturar quais seriam os saberes que caracterizam essa docência.

No próximo capítulo o objetivo é analisar como se coadunam as influências da história da educação rural, as pistas sobre os caminhos e saberes da docência oriundos da contribuição das pesquisas e pesquisadores da educação e as experiências pessoais dos professores cooptadas pela metodologia das histórias de vida. Ainda estruturei categorizações que apresentam o modo como são representados pelos professores: a escola, os alunos, as famílias e o projeto político pedagógico da escola.

A união destes elementos teórico e experienciais permite um mapeamento ou caracterização do que seja a trajetória dos professores do campo.

CAPÍTULO 6 – A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA: CAMINHOS E DESAFIOS

Até aqui apresentei informações sobre o campo, a história da educação rural. Apresentei narrativas dos professores que atuam em uma escola do campo. Os fios dessas considerações me levaram a tecer análises variadas, diversas em fontes teóricas, diversas em interpretações. As narrativas me guiaram por caminhos desconhecidos pela minha experiência.

Aos poucos estas histórias, que são histórias baseadas na dupla “experiência/sentido” (Bondía, 2002) me auxiliaram e auxiliaram os professores colaboradores do trabalho de entender uma vida, uma docência pois “produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”.

A subjetivação foi o caminho para atender aos objetivos da pesquisa que é justamente descobrir como esses professores se recriavam, se criavam neste novo contexto que é a escola do campo em um assentamento rural de reforma agrária. Assim, a questão de pesquisa pôde ser delineada na seguinte indagação: Como se constitui a docência em uma escola do campo?

A docência se constitui inicialmente com base naquilo que sabemos ou imaginamos que seja a docência, a educação. Isso porque nossas primeiras concepções sobre estas questões são forjadas desde o momento em que entramos em uma escola. E o que se pensa sobre a escola? A memória realiza um trabalho de resgatar idéias incrustadas solidamente em nosso entendimento. As memórias e as histórias que a memória evoca explicam a origem de nossas crenças e sentimentos.

Minha memória foi acionada para realizar este trabalho e me trouxe a história de minha avó Gerônima. Nas minhas lembranças estão sedimentadas as narrações de minha avó que pintaram nas tintas de minha imaginação um retrato de escola rural pobre, bucólica e sofrida e de uma professora terna e bela.

Quais seriam as concepções iniciais dos professores do campo que encontrei no caminho da pesquisa? Observei três vertentes, não

excludentes entre si, de significação e compreensão sendo a) a vertente daqueles que vivenciaram experiências anteriores ainda que rápidas no campo como Mirai, Juliane e Odete; b) a vertente compreensiva do campo frágil em aproximações da história e da memória pessoal com a de Ronie e c) uma vertente que perpassa a imaginação calcada em resquícios da história da educação rural no qual sobrevivem os sujeitos como o “jeca tatu” ou emergem os pobres sem terra que vejo na TV. Proponho a visualização de um quadro esquemático sobre o tema da significação do contexto.

	Pautada em experiências anteriores	Pautada na ausência de experiências anteriores	Pautada em recortes variados de informação externa (mídia, leituras etc)
Significação	Positiva Observada nas narrativas de Mirai, Odete e Juliane. Os professores buscam confirmar vivências prévias de relações com a natureza, a vida familiar, a tranquilidade.	Positiva Curiosidade visualização da experiência como um desafio. É o caso de Ronie. Ainda assim percebe-se a busca por elementos de aproximação com o contexto. Nesse caso o trabalho da família como feirantes garantiu uma relação com a terra, a agricultura e sua valorização	Negativa Observada nas narrativas quando eram descritas as falas de pessoas que não conhecem nem freqüentam o assentamento. Ou imagens condicionadas. As informações externas são principalmente as fontes midiáticas de informação hipoteticamente a TV. São as falas dos professores e dos próprios entrevistados sempre acrescidas de significação de espanto ou recusa: “- Nossa você leciona no assentamento?”.
	Negativa A escola rural como lugar de sujeitos pobres. Onde era difícil continuar os estudos e de onde era preciso sair para avançar.	Negativa Ao mesmo tempo apresenta idéias de precariedade e total desconhecimento que leva a estereotipização.	
Postura percebida	Postura de curiosidade, anseios, ansiedade,	Postura de ansiedade, medo do desconhecido, curiosidade	Postura de afastamento e reprodução de idéias não

expectativas
positivas,
valorização da
vivencia

comprovadas.
Manutenção de
estereótipos.

Quadro 3: Significação e posturas iniciais sobre o campo.

Percebe-se traços positivos da docência na postura e na qualidade das significações dos professores sobre o campo. Todos se moveram no sentido da expectativa positiva ainda que preenchida por sentimentos de ansiedade e medo. A disponibilidade de ir atuar em um lugar desconhecido ainda que em alguns casos tangenciada pela necessidade (como Ronie e Juliane) demonstra a existência de certas exigências que Paulo Freire considerou essenciais à docência dentre elas apreensão da realidade.

Ela pode ser concebida como a disponibilidade em entender, compreender mundos alheios ao nosso cotidiano. Para Freire (1997, p.80) essa disponibilidade demonstra humildade e comprometimento, pois é:

(...) assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos.

Outro aspecto que participa da constituição da docência no campo além das concepções iniciais sobre este espaço e seus sujeitos é o modo como é representada a formação inicial, a escolha pela profissão e as primeiras experiências. Elas cristalizaram em cada um, lembranças que norteiam o modo como se envolvem e a capacidade de se colocar no lugar de professores realmente ligados a um projeto de educação mais amplo.

Percebi que embora alguns professores como Juliane e Ronie não tenham adotado a docência como primeira opção, a entrada na carreira, mesmo que recente, alterou aquilo que considero um grau de comprometimento. Existe a responsabilidade pelos alunos tão logo estes lhes sejam entregues nas salas de aula. Atingem outra exigência dada por Freire (1997) que é o comprometimento

Quanto às experiências anteriores percebi traços de cansaço, desvalorização e frustração em alguns professores. Eles foram utilizados para

contrapor a docência na cidade e a docência no campo. As narrativas permitiram a construção do seguinte quadro que explicita a forma como os professores traziam lembranças destas vivências de forma a situar a docência no campo em um patamar “melhor” de qualidade e realização.

Experiências anteriores	
Significação	Miraí e Ronie elencaram como elementos dessa experiência: desvalorização ao trabalho do professor, precariedade de condições estruturais e de acompanhamento pedagógico, relacionamento entre alunos e professores ruim ou inexistente, falta de sentimento de pertencimento a um projeto “maior”, tamanho das turmas muito grande.
Tempo	Miraí: 11 anos. Ronie: 1 ano. Juliane: 1 ano.

Quadro 4: Experiências anteriores de docência.

As relações interpessoais participam fortemente da constituição da docência nos perfis de cada um. A humanização das relações, do trabalho, do lugar. Também a valorização da profissão, a possibilidade de ampliação de autonomia, de participação decisória na gestão educacional, a proximidade em relação a comunidade são fatores decisivos na motivação pelo continuar, pelo prosseguir ativamente, conscientemente das ações da escola do campo.

Os pais e as famílias de modo geral também influenciam a redefinir elementos da docência. Eles estão diretamente ligados à questão da valorização destes profissionais assim como impulsionam o trabalho dos professores ao acompanhar de perto o desenvolvimento dos filhos.

Os alunos do campo apresentam especificidades que os tornam sujeitos com o poder de alimentar e realimentar o processo de ensino-aprendizagem, pois além de fomentarem a auto-estima dos professores são considerados professores igualmente na medida em que “também ensinam” uma série de coisas sobre a realidade e a própria vida. Buscando em Freire (1997) a compreensão da influência que os alunos possuem sobre a prática docente confirmei a minha tendência de ver nestes sujeitos a razão das buscas por melhoria, por adaptação. Eles nos obrigam a rever nossos conhecimentos, nossas limitações. Como professora que também sou percebo o quanto mudo

por conta deles. Percebo em sorrisos, silêncios, apatias se há em cada aula um caminhar juntos, visões unívocas de objetivos e compartilháveis. Para Freire (1997, p.14):

“Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho (...) Mas devo estar atento à leitura que fazem da minha atividade com lês. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala”.

Os alunos apresentam características diferenciadas que também foram elaboradas em um quadro para melhor visualização. As crianças possuem laços mais profundos com as famílias, existe uma valorização dos núcleos familiares e os fatos de vários pais trabalharem nos lotes os tornam mais presentes nas questões da criação dos filhos e da educação também.

Reescrevi exatamente as falas dos professores para resgatar a característica do trabalho de valorizar as histórias por eles mesmos contadas.

	Miráí	“Porque as crianças são carinhosas, elas são mais dóceis”.
Carinhosas, Afetuosas	Ronie	“Tem uma relação humana com os alunos muito maior que o que tem na cidade. Falando cidade mais você entende. Há uma relação uma afetividade maior, tem carinho. Vamos dizer assim. Quando falo vou dar aula no assentamento e eu venho com toda alegria, com todo coração”
Apegadas	Juliane	“Os alunos me surpreenderam. Assim, eles estão acostumados com o projeto... E tem contato físico. Eu não tinha, eu tinha contato assim com aluno lá. E eu aqui entrava dava aula e saía. Aqui não você senta do lado, come, passa no corredor e gritam por você”.
Alegres	Odete	“O que me motiva aqui essa alegria que eles têm. Sabe. Eles não se importam se eu sou professora ou não. Eles não me vêem como uma coisa diferente. Pelo que eu via quando eu era criança as crianças não gostavam muito da escola. Aqui não. Aqui eu encontrei nas pessoas que moram aqui, nas pessoas que trabalham aqui. A gente tem bastante coisa para fazer, mas todos aqui fazem”.

Responsáveis	Juliane	“Não sei se os interesses são diferentes, se as propostas são diferentes. Mas eu acho que eles são mais receptivos a aprender”.
		“Acho que são mais responsáveis, eu não vejo, não vejo interesse”.

Quadro 5: Características dos alunos do campo

Nesse processo que considero um processo amplo de re-significações acredito que sejam mobilizados saberes assim como reposicionados os saberes em certa ordem de valorização. O contexto e todas as vicissitudes a ele inerentes e colocadas no capítulo anterior, no capítulo dois em alguns quadros deste capítulo acionam estratégias de adaptação que modificam esse processo e de mobilização. Despertam sensibilidade e demandas por outros saberes.

Percebi que acionavam a partir das experiências anteriores especialmente em escolas urbanas determinados saberes e na escola do campo outros saberes. Entendo que a adaptação de saberes sempre ocorre quando se muda de turma, de escola, de lugar mas pude notar que são parecidos os saberes da escola do campo acionados por professores de turmas e idades diferentes. Assim como eram parecidos os saberes acionados pelos mesmos quando lecionam nas escolas urbanas da rede estadual.

Com isso pude confirmar que nas escolas do campo ocorrem re-significações, desenvolvimento de outros saberes, adoção de outras estratégias.

Quando lecionam nas escolas de Araraquara os professores se balizam pelos saberes eruditos de Barbier (1996) que seriam similares aos saberes das disciplinas ou disciplinares de Tardif (1991) e Gauthier (1998). Preocupam-se em transmitir os conteúdos curriculares e manter o domínio da sala evitando a indisciplina que é origem de cansaço e frustração pois explicita a desvalorização da educação e decorrentemente da profissão de professor.

Na escola do campo os saberes mais mobilizados envolvem aqueles pertinentes aos relacionamentos, a humanização das relações. Seriam saberes imanentes da contextualização que são obrigados a fazer pela especificidade do lugar e sua história. Saberes contextualizadores premidos pela necessidade de conhecer as histórias do lugar e seus sujeitos. Esses

saberes estão articulados às experiências que vivenciam nesta escola, portanto advêm e dependem da mobilização dos saberes da experiência (PIMENTA 2000) ou de ação Barbier (1996).

As modificações decorrentes desse processo interferem nas aulas. Há um rearranjo das seqüências didáticas e das seqüências do conteúdo. Zabala (2002) defende que a adaptação e enriquecimento destas seqüências aproximam os conteúdos da realidade e facilitam a aprendizagem dos alunos. No campo, o ensino baseado na seqüência tradicional é substituído por seqüências que partem da observação e da pesquisa, passando pelo registro até chegar na generalização (Zabala, 2002). Exemplos são as aulas ministradas nos lotes, na cozinha e em todos os espaços possíveis. Nestas aulas há um aguçamento da curiosidade tanto dos alunos quanto dos professores.

O papel da curiosidade é de grande importância e os professores parecem ter ciência assim como Freire (1997, p 95) que:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade.

Nestas aulas os alunos tornam-se sujeitos da construção e reconstrução do saber, ensinando ao lado do educador, igualmente sujeito do processo o que constitui um paralelo à visão de Freire (1997, p.29) quando este explicita a exigência da rigorosidade metódica. Para ele:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso bancário meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo.

Ouso indicar a existência de outro saber que não é apontado pelos estudiosos. O saber da sensibilidade. A capacidade de constituição dos saberes contextualizadores, dos saberes experiências é definida pela

existência de saberes da sensibilidade e estes se mostram quando os professores buscam a partir de grande assertividades colocar-se no papel, no lugar de seus alunos, no lugar dos pais do lugar onde lecionam. É a capacidade naturalmente humana, mas amordaçada pela valorização da impessoalidade, e é a capacidade de rir com a alegria alheia, chorar com a tristeza alheia e, sobretudo, sonhar um sonho coletivo. Os saberes da sensibilidade só são aflorados quando o professor retoma a consciência de que o lecionar é acima de tudo “querer bem os alunos” (Freire, 1997).

Entretanto, percebi uma fragilidade ou uma ausência sentida na composição dos saberes da docência no campo refletida pela negligência ou afugentamento da discussão sobre a questão política do magistério no campo quando este é um campo surgido a partir das lutas pela terra, pela reforma agrária. A questão da reforma agrária que é central na discussão da educação do campo foi definidora de silêncios nas entrevistas. Isso sinaliza que a educação do campo continua sem uma reflexão sobre sua essência que é a existência de conflitos de classe em seu bojo.

A escola do campo hoje é arena de um jogo político no qual se confrontam os sujeitos do campo que tentam torná-la real e crítica e a classe dominante e ruralista que a vê como direito passível de pasteurização e dominação como historicamente ela se mostrou até pouco tempo atrás.. O fato de não explicitarem uma concepção própria sobre reforma agrária acena que há um processo de reflexão e formação de saberes que surgem e atuam muito internamente no campo mas não ultrapassam este lugar. Reflito neste sentido por concordar com Freire (1997) quando o mesmo salienta que não há neutralidade política, não há neutralidade diante do mundo, diante do futuro.

Com isso, adéquam a docência para a escola do campo, dentro do campo, no campo, mas a não cooptação de uma clara postura política pode impedir que ela seja para o campo de forma a projetá-lo mais amplamente. Claro que ao lutarem pela qualidade da educação expressam uma postura, mas vejo como uma necessidade que suas posições sejam explicitadas na não recusa de discutir o tema da reforma agrária, pelo contrário debatê-la.

Qual seria o papel da reflexão na trajetória dos professores do campo que ainda aponto passa por alterações de significação e metodologia?

Pelas entrevistas percebi que a reflexão é acionada de forma

diferenciada assim que os professores são notificados da ida para o assentamento, para a escola do campo. Dá-se uma reflexão voltada para a prática, para a metodologia e elementos pertinentes à sala de aula. Isso porque como mostrei existem concepções prévias do lugar e seus sujeitos que se diferenciam das concepções pré-existentes do que sejam estes elementos no meio urbano.

Entretanto, ao indicarem a solidão de suas trajetórias, mesmo que existam relações interpessoais de apoio, salientam que de fato não chegaram aquele processo reflexivo que Zeichner (2005) expõe no qual busca-se ultrapassar a dimensão técnica de ensino e assim constituir um profissional que compreenda o contexto social mais amplo e que seja comprometido com a mudança social. A reflexão neste caso deve ser um processo coletivo e sem o apoio governamental e o resgate histórico do campo é difícil para a escola cimentar caminho para este valioso procedimento.

Numa tentativa de sintetizar algumas reflexões proponho uma esquematização sobre a docência no campo. O quadro 6 demonstra tal síntese.

Desafios	Motivações	Estratégias metodológicas	Estratégias de formação continuada	Papel do professor
Efetivação da proximidade com as famílias	Valorização da docência	Aulas práticas	HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo)	Transmissor de conhecimento
Apreensão de outra realidade sócio-econômica-cultural	Maior afetividade nas relações	Utilização de pesquisa	Cursos da Secretaria Municipal de Educação	Gestor do processo de ensino-aprendizagem
Compreensão do Projeto Pedagógico “diferenciado”	Proximidade com as famílias	Participação da comunidade nas aulas e espaços da escola	Auto-formação (Leituras, internet, troca de idéias)	Modelo

Distância	Ampliação das funções da docência	Utilização de problemas locais e cotidianos	Conselheiro
Mudanças na relação com os alunos	Reconhec. da comunidade	Construção de material didático adaptado a realidade do campo	Participante na construção da "gestão democrática".
Solidão	Participação em "algo maior" (Projeto da reforma agrária)		

Quadro 6: Características da docência na escola do campo.

De tudo aquilo que foi exposto até aqui pode observar que na escola do campo as trajetórias da docência são marcadas por vários elementos como grande desconhecimento sobre o contexto, medo, demanda por adaptação da prática, da postura e da concepção acerca do papel do professor, demanda por adaptação das metodologias de aula, pressão por aproximação da realidade e da comunidade, demanda por novos modelos de relacionamento entre professor e aluno.

Os primeiros elementos decorrem de uma sedimentação da percepção historicamente construída sobre o que seja o campo, a reforma agrária e a educação rural. Percepção que é orientada por uma visão do campo como lugar de pobreza, precariedade, ou seja, subdesenvolvimento. A escola rural hoje denominada do campo é imaginada como uma escola de madeira, barraca e os alunos do campo ainda são vistos como pobrezinhos, trabalhadores das lavouras. Essas concepções prévias definem uma postura inicial que ao mesmo tempo em que se mostra curiosa também se mostra preenchida por medo e ansiedade maiores do que aqueles do início da docência no meio urbano. O desconhecido do campo é mais amplo do que qualquer outro já vivenciado.

A partir da chegada na escola e dos primeiros momentos de reconhecimento da realidade, de seus tempos e espaços surge a demanda pela adaptação da prática. Observam que no campo a prática educativa não é

pautada pelo conteudismo e pela valorização do verbalismo que é visto nas escolas urbanas majoritariamente propedêuticas. A prática ali não se volta para a pavimentação das possibilidades do futuro, mas para a transformação das condições presentes. Exige-se deles uma apreensão da realidade integrada aos propósitos de um projeto de reforma agrária.

Sobre as modificações da postura e da concepção acerca do papel do professor observei uma assunção de responsabilidades mais amplas na formação dos alunos. O “fazer parte de algo maior” que eles citam os leva a um comprometimento com o desenvolvimento de todo o assentamento, de suas famílias e condições econômicas. Assim mostram mais disponibilidade em ampliar sua atuação naquilo que a comunidade precisar encontrando dificuldades em definir as fronteiras da docência em varias ocasiões.

Esse comprometimento com o projeto da reforma agrária, com o projeto de educação do campo indiretamente influencia na adaptação das metodologias de aula que prevêm uma integração mais profunda com a realidade do campo. A utilização dos conhecimentos típicos do campo sobre as plantações, a lida com os animais, as ervas medicinais, a chuva, a colheita, a comida perpassam as atividades curriculares. As datas comemorativas são plenas de significações e valor. Há uma transmutação de postura que os leva à curiosidade e ao colocar-se também como sujeitos aprendentes.

Dada esta realidade, na qual o núcleo familiar se revaloriza é premente a aproximação com a comunidade. As famílias estão presentes em várias ocasiões e se interessam pela educação das crianças. Demandam educação de qualidade e reconhecem o valor, não apenas dos conhecimentos esquecidos do campo como o acesso aos saberes legitimados pela sociedade, conhecimentos de leitura, escrita, matemática e tudo o quanto é cobrado no meio urbano-industrial.

A demanda por novos modelos de relacionamento entre professor e aluno, vistos como mais próximos e horizontais inicialmente os surpreende e afeta a auto-estima, humaniza e desconstrói percepções da docência como profissão técnica e desumanizadora de relações. Nas vivências de sala de aula entre professor aluno revive-se o afeto, o carinho e a cumplicidade por muitos perdida nas relações das grandes escolas urbanas.

A solidão nesta trajetória os leva a desconhecer o quão profundas

e valiosas são as histórias dessa caminhada. A ausência de trabalhos junto a esses profissionais concorre para mantê-los ocultos nas escolas do campo entre mosaicos de plantações, estradas de terra, usinas e lotes.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. **O Futuro das Regiões Rurais**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ALVES, F. J. C. **Modernização da Agricultura e Sindicalismo**: lutas dos trabalhadores assalariados rurais da região canavieira de Ribeirão Preto. 1991. 347 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Economia Agrícola, Universidade Estadual de Campinas, 1991.
- ANDRE, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 113, p. 51-64, 2001.
- ARAÚJO, J. P. **Políticas Públicas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais em áreas de monocultura canavieira**: um estudo de caso. 2004. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Departamento de Engenharia de Produção, Universidade Federal de São Carlos, 2004.
- ARROYO, M. G. (2008). **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2008
- ARROYO, M. G. C., R.S.; MOLINA, M.C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004
- BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Plano, 2002.
- BENJAMIN, C. & R. S. CALDART. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 20002.
- BERTALANFFY, L. V. **Teoria Geral dos Sistemas**. Petrópolis: Vozes, 1968.
- BOGDAN, R. & S. BIKLEN. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLÍVAR, A. **La Investigación Biográfica Narrativa en Educación: Marco Conceptual y Metodológico**. Lisboa: Mimeo, 1997.
- BOLÍVAR, A., J. DOMINGO, et al. **La Investigación Biográfico-narrativa en Educación**. Madrid: La Muralla, 2001.
- BONDÍA, J. L. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. 2002, n.19, p. 20–29.

BRASIL. Lei 10.172, de 9/1/2001. In: **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Plano Editora, 2001.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Portugal: Dom Quixote, 1992, p. 121-138

CAIRES, A. C. R. O assentamento Bela Vista em outros tempos, Usina Tamoio: vida e trabalho. In: **Simpósio: Impasses e dilemas da política de assentamentos**. Araraquara, 1993.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços e trajetória. In: TERRIEN, Jaques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, R. S. **Educação em movimento**: a formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, Vozes, 1997.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. Petrópolis, Vozes, 2000.

CAMARGO, A. Os usos da história oral e da história de vida: trabalhando com elites políticas. In: **Revista de Ciências Sociais**. v 27(1), p. 5-28, 1984.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: J. Barroso (Org). **O estudo da escola**, Porto: Porto Editora, 1996.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro**: das promessas às incertezas. São Paulo: ARTMED, 2006.

CANDAU, V. **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARTER, K. The place of story in the study of teaching and teacher education. In: **Educational Researcher**. v. 22: p. 5-12, 1993.

CASEY, K. The new narrative research in education. In: APPLE, M. (Ed.). **Review of research in education**. Washington, AERA, 1995.

CHARTIER, R. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, M. e AMADO, J. (Orgs.) **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação, 1996.

CHESNAIS, F. **A finança mundializada**. São Paulo: Boitempo, 2005.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. Paris: PUF, 1999.

CONNELLY, M. F.; CLANDININ, D. J. Stories of Experience and Narrative Inquiry. In: **Educational Research** 19(5): 2-14, 1994.

CORREIA, J. A. & M. MATOS. **Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores**. Porto: Edições ASA, 2001.

CORTAZZI, M. **Narrative analysis**. London: Falmer Press, 1993.

COSTA, S. A. **Os sem terra e a educação**: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo. 2003. Dissertação de Mestrado - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2003.

DAMASCENO, M. N. & B. BESERRA. Estudos Sobre Educação Rural no Brasil: Estado da Arte e Perspectivas. In: **Educação e Pesquisa**. n. 30(1), p. 73-89, 2004.

ELBAZ, F. **Teacher thinking, a study of practical knowledge**. Londres: Croom Helm, 1983.

ELBAZ, F. **Knowledge and discourse**: the evolution of research on teacher thinking. Insights into Teachers Thinking and Practice. C. e. a. e. DAY. London: Falmer, 1990.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FAZENDA, I. C. A., V. TRINDADE, et al. (1999). Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional. Campo Grande: INEP, 1999.

FERNANDES, B. M., CERIOLI, P. R. e CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, M. Gonzalez, CALDART, R. S. MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004. p. 19 – 63.

FERNANDES, B. M. MST: **Formação e Territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996.

FERNANDES, B. M. **Diretrizes de uma caminhada**: por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERRANTE, V. L. S. B. & BARONE L. A. O Lugar dos Assentamentos no Desenvolvimento Local/Regional: Dilemas e Perspectivas futuras. In: **Revista UNIARA** v.1(17/18): 155-180, 2005.

FERRANTE, V. L. S. B. & BARONE., L. A. Assentamentos Rurais na Agenda Política do Desenvolvimento Local: a Retórica e a Prática. In: **Interações**. v. 9, p. 43-50, 2004.

- FIAMENGUE, E. C. Infância, educação e reforma agrária. In: **Escritos Pedagógicos**, v. 2: p. 09-25, 2004.
- FIORENTINI, D. et. al. (1998). Saberes docentes: um desafio para acadêmicos. In: GERALDI, C. M. G.; **Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)**. Campinas: ALB e Mercado das Letras, 1998, p.307-335.
- FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, J. P. et al. (Orgs.) **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 243-257.
- FRANCO, M. L. Questões Metodológicas e o Papel do Sujeito Pesquisador. In: **Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional**. Campo Grande, MS, INEP Editora, UFMS Fundação Gulbenkian: 201-216, 1999.
- FREIRE, P. Educação e Participação Comunitária. In: **Novas Perspectivas Críticas em Educação**. M. Castells. Porto Alegre, Artes médicas: 53-61, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. In: **Ciência & Educação**. v. 11: p. 327-345, 2005.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, A. **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- GARCÍA, C. M. Pesquisa Sobre Formação de Professores: O Conhecimento Sobre Aprender a Ensinar. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 9. p. 51-75, 1998.
- GARCÍA, C. M. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa**. Porto: Ed. Porto, 1999.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- GEE, P. The narrativization of experience in the oral style. In: **Journal of Education**. v. 167 p. 9-35, 1985.
- GOHN, M. G. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.
- GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

HADDAD, S. Escola para o trabalhador: uma experiência de ensino noturno para trabalhadores. In: Arroyo, Miguel. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: LOYOLA, v., p. 155-193, 1986.

HARGREAVES, A. **Os Professores em Tempos de Mudança**. Lisboa, McGraw-Hill, 1998.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: a educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Ed. Porto, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2005.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. INEP. Brasília: 2007.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAUTSKY, K. **A questão agrária**. São Paulo: Nova Cultura, 1986

LABAREE, D.F. Power, knowledge and the rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching. In: **Harvard Educational Review**, 62(2), 1992.p.123-154.

LEITE, S. C. **Escola Rural**: Urbanização e Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LENIN, V.I. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**: o processo de formação do mercado interno para grande agroindústria. 3.ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARTINS, J. & M. A. V. BICUDO. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Fundamentos e Recursos Básicos**. São Paulo, Moraes/EDUC, 1989.

MARTINS, J. S. **Reforma Agrária**: o impossível diálogo. São Paulo: Edusp, 2000.

MCLAREN, P. **A Vida nas Escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEDEIROS, L. & S. LEITE. Os Impactos Regionais dos Assentamentos Rurais: Dimensões Econômicas, Políticas e Sociais. In: **Relatório de Pesquisa**. Rio de Janeiro, CPDA/UFRRJ. Convênio CPDA-UFRRJ/FINEP, 2002.

- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2005.
- MELLO, R. R. **Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do ensino fundamental**: um estudo de casos múltiplos de tipo etnográfico. 1998. Tese de Doutorado - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 1998
- MIZUKAMI, M. G. N. et. al. **Escola e Aprendizagem da Docência**: Processos de Investigação e Formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.
- MIZUKAMI, M. G. N. O. **Formação de professores**: Tendências Atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.
- MIZUKAMI, M. G. N. R., A. M. M. R. (Orgs.). **Aprendizagem Profissional da Docência**: Saberes, Contextos e Práticas. São Carlos: EDUFSCar, 2004.
- MOITA, M. da C. Percursos de Formação e de Transformação. In NOVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Codex, 1992.
- NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. **Para uma Análise das Instituições Escolares**. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Lisboa, Ed. Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, A. Os Professores e as histórias sua vida. In: NÓVOA, A. **Vida de Professores**. Porto, Ed. Porto, 1995.
- NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e Formação de Professores: um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira. In: **Educação & Sociedade**, v. 74, 2001
- PACHECO, J. A. & M. A. FLORES. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto: Ed. Porto, 1999.
- PARO, V.H. **Administração Escolar**: uma introdução crítica. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G. **Formação de Professores**: identidades e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. O. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo Cortez, 2005.

PINEAU, G. A auto formação no decurso de vida: entre a hetero e ecoformação. In: NÓVOA, A. & FINGER, M. **O Método (Auto)biográfico e a Formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos, Ministério da Saúde, 1988

PINEAU, G. As Histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial.. E. C. In: SOUZA & M. H. M. BARRETO. **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2006.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. In: PORTELLI, A. **Cultura e Representação**. São Paulo: Projeto História, 1997.

QUEIROZ, M. I. Relatos Oraís: do “Indizível” ao “Dizível”. In: QUEIROZ, M. I. **Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, 1988.

REALI, A. M. M. R. & M. G. N. O. MIZUKAMI. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSIM, L. H. **Nas terras da usina, o fazer-se de um assentamento**. 1997. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professor**. Portugal: Porto, 1992.

SCHÖN, D. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. USA: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

SILVA, M. A. M. **Errantes do Fim do Século**. São Paulo EDUNESP, 1999.

SILVA, M. A. M. (2003). Assentamento Bela Vista: a peleja para ficar na terra. In: SOUZA, J. M. **Travessias: estudos de casos sobre a vivência da reforma agrária em cinco assentamentos**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2003.

SILVA, M. A. M. **A Luta pela Terra. Experiência e Memória**. São Paulo: Edunesp, 2004.

SILVA, P. B. G. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do limoeiro**. 1987. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1987.

SOUZA, C. M. **Nenhum brasileiro sem escola: projetos de educação de adultos do estado desenvolvimentista**. 1999. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1999.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativa de formação de professores**. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

SPÓSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

STEPHANOU, M. O. **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TARDIF, M. LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TERRIEN, J. D., M. N. (Org.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1982.

VENDRAMINI, C. R. **Ocupar, Resistir e Produzir - MST: uma proposta pedagógica**. 1992. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos. 1992.

WHITAKER, D. C. A. (2002). **Sociologia Rural: Questões Metodológicas Emergentes**. Presidente Venceslau: Letras A Margem, 2002.

WHITAKER, D. C. A. Educação Rural: a razão dualista, a razão dialética. In: **Retratos de Assentamento**, v. 11: 295-304, 2004.

WHITAKER, D. C. A. (2008). O Rural-Urbano e a Escola Brasileira. In: **Retratos de Assentamentos**, v. 11, p. 283-294, 2008.

WHITAKER, D. C. A. & M. H. R. ANTUNIASSI. Escola Pública Localizada na Zona Rural: Contribuições para a Sua Estruturação. In: **Caderno Cedes**, v. 33: 9-42, 1992.

WHITAKER, D. C. A. & E. C. FIAMENGUE (2000). Assentamentos de Reforma Agrária: uma Possibilidade de Diversidade Agrícola. In: **Retratos de Assentamento**. Araraquara, Nupedor-FCL-Unesp / CNPq. Ano VI, 2000.

WHITAKER, D. C. A. & M. F. SOUZA. A Permanência dos Jovens nos Assentamentos de Reforma Agrária: um rosário de equívocos. In: **Retratos de Assentamentos** v.10: 113-125, 2006.

WHITAKER, D. C. A. & V. A. WHITAKER. O Futuro dos Assentamentos: Educação, Situação dos Jovens, Perspectivas de Ressocialização e Estratégias de Sustentabilidade. In: **Simpósio Impasses e Dilemas da Política de Assentamentos**, Araraquara, Caderno de Programação e Resumo, 2005.

ZEICHNER, K. Formação Docente voltada para a Transformação Social. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35 (125): 63-80, 2005.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. G. e PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ZEICHNER, K. **A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas**. Lisboa: Educa, 1993.