

KERGILÊDA AMBROSIO DE OLIVEIRA MATEUS

FORMAÇÃO E SABERES DAS PROFESSORAS DO ASSENTAMENTO
VILA ISABEL, BAHIA, BRASIL: tecendo teias, desvelando identidades

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
2007

KERGILÊDA AMBROSIO DE OLIVEIRA MATEUS

FORMAÇÃO E SABERES DAS PROFESSORAS DO ASSENTAMENTO
VILA ISABEL, BAHIA, BRASIL: tecendo teias, desvelando identidades

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Damáris Naim Marquez

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M429t Mateus, Kergilêda Ambrosio de Oliveira, 1969-
Tecendo teias, desvelando identidades: formação e
saberes das pro-fessoras do Assentamento Rural Vila Isabel
– Bahia - Brasil / Kergilêda Ambrosio de Oliveira Mateus. -
2007.

128 f. : il.

Orientadora: Damáris Naim Marquez.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândi
Progra-
ma de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Professores - Formação - Teses. 2. Trabalhadores rurais
- Educação - Teses. I. Marquez, Damáris Naim. II.
Universidade Federal de Uberlân-dia. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.13

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Gilma Maria Rios (UNIPAC – Araguari)

Profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca – (UFU)

Profa. Dra. Damáris Naim Marquez – Orientadora (UFU)

Uberlândia, 30 de agosto de 2007.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por me permitir nascer em uma família maravilhosa, da qual me orgulho e pela qual nutro um amor imenso;

A meu pai, exemplo maior de caráter, honestidade, inteligência, solidariedade e amor ao próximo. Homem movido por sentimentos, força de vontade, garra, sonhos, ideais e utopias;

A minha mãe, maior exemplo de crença e fé;

Aos meus irmãos e minhas irmãs, pelo amor infinito que nos une e por saber que, a qualquer tempo, em qualquer lugar, poderemos contar uns com os outros, pois o que temos é valioso e raro: uma união permeada por respeito e amor inigualável;

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, que, mesmo não tendo sido gerados no meu ventre, me despertam o amor incondicional de mãe;

A André, companheiro de todos os momentos, pelo desprendimento e demonstração de muito amor e compreensão;

Ao Sr. Sebastião e à D. Joaquina, “meus pais mineiros”, pela acolhida carinhosa e generosa;

À UESB, pela liberação e por ter me possibilitado aprendizagens primordiais para minha profissão;

Ao Programa de Mestrado da UFU, por me permitir vivenciar essa experiência maravilhosa de crescimento pessoal e profissional;

À professora Selva Fonseca, coordenadora do Programa de Mestrado da UFU, pelo apoio imprescindível e orientações fundamentais;

A Damáris, mais que uma orientadora, uma amiga que me cativou e me conduziu a aprendizagens jamais imaginadas e que levarei comigo para sempre;

Às professoras do Assentamento Rural Vila Isabel, pela disponibilidade, atenção e exemplo vivo de que a realização dos sonhos sempre é possível quando neles acreditamos;

Aos meus professores: Humberto Guido, Carlos Lucena, Graça Cicillini, Arlete, Selva e Myrtes, exemplos de competência, compromisso, responsabilidade e comprometimento político e ético;

A Myrtes e a Maria Vieira, um muito obrigada especial, pelas orientações na banca de qualificação, imprescindíveis para a realização desse trabalho;

Ao James e à Gianni, que fazem a alegria na Secretaria do Mestrado, a atenção e o carinho com que nos atendem não podem ser descritos, vocês são pessoas maravilhosas.

Aos meus colegas, pela aprendizagem coletiva; levarei comigo um pouco de cada um, especialmente aqueles com quem mais convivi e me fizeram sentir em casa: Astrogildo (exemplo de dedicação e afeto), Fernanda Duarte (exemplo de superação, força de vontade e ao mesmo tempo, emoção e fragilidade), Roberta (pela meiguice e talento musical) e Ângela (que faz o corpo falar);

Àquela que, mais que uma colega, tornou-se uma amiga/irmã muito amada, Fernanda Rosa, por fazer a minha permanência em Uberlândia tornar-se maravilhosa, inesquecível, nas manhãs de descontração e cafezinho em sua casa;

Não poderia deixar de fazer um agradecimento especial a minha amiga Daisy Laraine, pela sua generosidade, incentivo constante e alegria de viver, exemplo forte de que existem pessoas maravilhosas neste nosso planeta;

À Rita, pela orientação, apoio, incentivo, por acreditar em mim, pelas longas horas de desabafo e conselhos. Com o seu convívio, tornei-me uma pessoa melhor, a você minha enorme admiração e eterna gratidão;

Ao Regi que se revelou um amigo valioso. Obrigada pelas leituras e sugestões. Desejo cultivar para sempre a sua amizade;

Ao José Carlos pela amizade, por compreender a minha ausência e pelo incentivo constante;

À Olívia Guedes, para mim, uma referência como educadora.

Enfim... meus agradecimentos não podem ser resumidos em poucas linhas, são muitas as pessoas que me possibilitaram a realização deste sonho, pois sou a confluência de todos os que, de alguma forma, compartilharam momentos importantes da minha vida, mas, acima de tudo, devo muito a essas pessoas especiais e, por isso, o meu eterno reconhecimento, registrado nestes agradecimentos.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO 10

PRIMEIRA PARTE: DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO I: PUXANDO OS FIOS

1.1 Discutindo a formação docente da racionalidade técnica à reflexão crítica .. 14

1.2 Entrelaçando fios – saberes e identidade docente 33

CAPÍTULO II: CRUZANDO OS FIOS

2.1 Os movimentos sociais do campo 45

2.2 Buscando as raízes: o MLT e sua história 50

2.3 Os movimentos sociais do campo e a educação 56

SEGUNDA PARTE: O CAMINHO METODOLÓGICO

2.1 Percursos trilhados: caracterizando a pesquisa 69

2.2 O cenário da trama: a escola do Assentamento Rural Vila Isabel 77

TERCEIRA PARTE: TECENDO TEIAS

3.1 Conhecendo as protagonistas da trama 82

3.2 Traçando as teias: formação e saberes das professoras 91

3.3 Desvelando identidades: semelhanças e diferenças 95

CONSIDERAÇÕES FINAIS 104

BIBLIOGRAFIA 108

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário

Apêndice B – Roteiro da entrevista

Apêndice C – Transcrição das entrevistas

LISTA DE SIGLAS

APROVI – Associação dos Assentados do Projeto Vila Isabel
CAD – Ciclo da Adolescência
CEB – Conselho da Educação Básica
CIN – Ciclo da Infância
CIR – Classe de Integração e Recursos
CNBB – Conselho Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONTAG – Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CPA – Ciclo da Pré-Adolescência
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FETAG – Federação dos Trabalhadores da Agricultura
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
FUNDEP – Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa
FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos
PRONAF – Programa Nacional de Agricultura Familiar
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEPF – Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MLT – Movimento de Luta pela Terra
MST – Movimento Sem Terra
MSTR – Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF – Fundo das Nações Unidas pela Infância

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a formação e os saberes de professoras que atuam no Assentamento Rural Vila Isabel, situado na região Sul do Estado da Bahia. Os objetivos da pesquisa foram: Identificar os saberes e as experiências das docentes; mostrar as suas singularidades e delinear, por meio dos conhecimentos que mobilizam na sala de aula e das suas semelhanças e diferenças, as identidades desses profissionais. Para a realização dessa investigação, empregou-se uma abordagem qualitativa, visto possibilitar uma melhor análise da formação profissional das docentes, levando em consideração o seu contexto social, sua história de vida e seu modo de compreender e atuar no mundo. Foi utilizada a história oral temática como metodologia que viabiliza o estudo da experiência das pessoas, buscando apreender, a partir das narrativas das participantes, elementos que possibilitam desvelar a identidade das professoras. Os dados foram coletados por meio de entrevistas individuais semi-estruturadas e aplicação de questionário, realizados com um grupo de seis professoras, registrados por áudio e transcritos na íntegra. Por meio dos relatos das educadoras foi-nos revelada a importância dos saberes da experiência para a prática educativa, bem como a influência do contexto social na ação docente. Entretanto as colaboradoras salientam que os fundamentos teóricos são imprescindíveis e estão presentes nas suas atividades educativas. Ficou evidenciado, também, que a formação docente é multifacetada, acontece por meio de discontinuidades e por tempo indeterminado, em que se mesclam as várias tendências pedagógicas e os diversos modelos de atuação, desde a tecnicista até a do professor como intelectual crítico. O Movimento de Luta pela Terra e os seus ideais constituem-se como agentes educativos, tornando-se elementos fundamentais na formação dos sujeitos – alunos e professores – que atuam naquele contexto social. Com essa investigação, busca-se abrir um caminho de possibilidades, reacendendo o sonho, dando voz e vez a sujeitos históricos e suas reais experiências, marcadas por vitórias, fracassos, sonhos e resistências.

ABSTRACT

This dissertation has as object of study the formation and the knowing of teachers who work in Vila Isabel Rural Settlement, situated in the South region of Bahia State. The purposes of the research were: Identifying the teachers' knowing and experiences; showing their singularities; and sketching the identities of those professionals by the knowledge they mobilize in classroom and their similarities and differences. In charge of achieving this investigation, a qualitative approach was used, with the aim for enabling a better analysis of the teachers' professional formation, considering their social context, their life histories and their ways of comprehending and acting in the world. The thematic oral history was used as a methodology that makes possible the study of people's experience, searching for the grasp of facts that might reveal the identity of the teachers from the narrative of the participants. The information was collected by half-structured individual interviews and the application of a questionnaire, which were realized with a group of six teachers, registered in audio and whole written. Through what was reported by the educators, we were disclosed the importance of the knowing that comes from the experience for the educational practice, and even the influence of the social context on the teacher's action. However, the collaborators point out that the theoretical fundamentals are indispensable and they are present in their educational activities. It also became evident that the teacher's formation happens through discontinuities and for a not determined period, where the several pedagogical trends and models of performance get mixed, since the technician one up to the teacher as a critic intellectual. The Movement of Fight for the Land and its ideals are constituted as educational agents, becoming basic elements in the formation of the individuals – students and teachers – who perform in that social context. With this investigation, we try to open a way of possibilities, reviving a dream, giving a voice to historical individuals and their real experiences that were marked by victories, failures and resistance.

INTRODUÇÃO

Os porquês, objetivos e percursos da pesquisa estão sempre atrelados à própria vida do pesquisador. O foco de interesse para o presente estudo entrecruza-se com nossas crenças, valores, sonhos, esperanças e o nosso modo muito particular de conceber o mundo e as pessoas. Assim, partimos da idéia de que a investigação é sempre uma forma particular de olhar para a realidade de quem a produz.

O interesse em investigar a formação e os saberes docentes de professores que atuam em um assentamento deve-se, fundamentalmente, a dois fatores. O primeiro, minha história pessoal: sou filha de trabalhador rural envolvido com a problemática do campo, presente em lutas pela melhoria das condições de vida e trabalho dessa categoria profissional, tendo sido preso e torturado no período da ditadura militar em decorrência da sua atuação junto com outros trabalhadores. Meu pai, como exemplo forte de militância ideológica e política, foi um dos fundadores do primeiro sindicato dos trabalhadores rurais do Brasil e também da Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado da Bahia – FETAG.

Segundo, pela minha trajetória profissional, porque, como professora e trabalhando na formação de professores, sempre me inquietei com a problemática que envolve a formação docente, principalmente no que se refere aos saberes que são mobilizados por esses profissionais na sua atuação, de que forma são adquiridos tais saberes e qual a percepção que possuem acerca do seu papel profissional.

A temática deste estudo, portanto, começou a ser germinada no decorrer da minha própria história e se cristalizou quando tive a oportunidade de conhecer o Assentamento Rural Vila Isabel, localizado entre os municípios de Ibicaraí, Itapé e Itabuna, na região Sul do Estado da Bahia, e os professores que ali atuavam, pois mostravam-se bastante envolvidos com a escola, com a comunidade, com os alunos e com a sua profissão.

Cheios de sonhos e de crenças no seu papel transformador, aspecto que acredito já não existir no modo de pensar de alguns profissionais na atualidade, esses profissionais instigaram-me, despertando o desejo de conhecê-los, e despertaram em mim uma curiosidade epistemológica, levando-me a questionar: Quem são os professores do Assentamento Rural Vila Isabel? Existe uma especificidade na sua formação? Em que esse professor se diferencia de outros profissionais da Educação? De que forma foram construídos os seus saberes profissionais? Qual o papel do professor na formação dos sujeitos sociais do Assentamento?

Tomando como base os estudos desenvolvidos por Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993; Pérez Gómez, 2000; Garcia, 1999; Pimenta, 2000; Contreras, (2002); Schön (1992); Giroux, (1997); Tardif, (2002); Gauthier (1998), dentre outros que tratam da formação de professores e de seus saberes, e, ainda, as contribuições de Arroyo (2004), Caldart (2005), Molina (2004); Ghon, (2003), no que se refere a movimentos sociais do campo e à educação empreendida nesses espaços sociais, buscamos conhecer os professores do Assentamento Vila Isabel, identificando elementos particulares de formação e saberes desses profissionais que atuam em uma realidade específica, caracterizada pelo enfrentamento das injustiças sociais e a luta pelo espaço daqueles marginalizados na sociedade.

Acreditamos que, por intermédio deste trabalho será possível divulgar experiências singulares da atuação desses docentes, os processos de formação daqueles profissionais que trabalham em Assentamentos Rurais e de que forma o contexto social interfere no fazer pedagógico desses professores. Dessa forma, desejamos apontar possibilidades que reacendam o sonho, ouvindo as vozes dos sujeitos históricos e suas reais experiências, marcadas por vitórias, fracassos, sonhos e resistências. Experiências que precisam ficar registradas, não apenas na memória, mas, essencialmente, na escrita e que devem ser compartilhadas com outros sujeitos, de locais e realidades distintas, mas que também fazem a história, não a representada apenas pela voz oficial, presente e divulgada nas instituições oficiais, que geram nas pessoas comuns a sensação de não promotores de história, restrita aos “heróis” e seus “grandes feitos”.

Com esse intuito, utilizamos como opção metodológica a história oral temática, como elemento fundamental de acesso e registro das narrativas das professoras colaboradoras deste estudo, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista oral semi-estruturada. A análise dos dados foi organizada com base em três categorias temáticas: a formação dos professores da Escola Luis Inácio Lula da Silva; os saberes que os constituem e o delineamento da identidade desse grupo docente.

Na primeira parte, como fundamentos teóricos, discutimos os principais modelos que marcam a formação de professores no decorrer da história e de que forma esses modelos interferem na atuação profissional docente. Apresentando um recorte que abrange da concepção de formação baseada na racionalidade técnica até aquela que aponta para a auto-formação crítica, tendo como base a experiência docente e os conhecimentos teóricos imprescindíveis na formação desses sujeitos.

Em seguida, abordamos a concepção de educação defendida por movimentos sociais. Procuramos resgatar e registrar a história do Movimento de Luta pela Terra – MLT, que aconteceu de forma bastante singular na região Sul do Estado da Bahia, bem como a luta pela educação por ele empreendida.

Descrevemos, na segunda parte, o percurso metodológico do trabalho, que tem a abordagem da pesquisa qualitativa e utiliza a história oral temática como metodologia. Apontamos as diversas fases de estruturação do nosso estudo que objetivou, por intermédio da entrevista, instrumento de coleta de dados, delinear o perfil dos professores do Assentamento Vila Isabel, sua formação e principais características profissionais.

Na terceira parte da pesquisa, analisamos os dados coletados, utilizando três eixos temáticos: a formação dos professores; os seus saberes profissionais e identidade docente, com o intuito de, por meio do resgate da narrativa dos sujeitos, traçar o perfil desse grupo de professores.

Nesse sentido, o nosso objetivo neste trabalho foi registrar e analisar, de forma particular, os caminhos percorridos, a formação profissional e os saberes que identificam os professores da Escola Luis Inácio Lula da Silva, educadores que exercem a docência em um determinado local, o Assentamento Rural Vila Isabel.

Esperamos que os resultados desta investigação possam contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de estudos posteriores que tragam ao centro das discussões a formação de professores e os saberes profissionais docentes, buscando sempre resgatar as peculiaridades contextuais onde atuam e a importância do papel social desempenhado na construção de uma sociedade, que esperamos seja mais humana, justa e menos desigual.

DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Não sei como preparar o educador. Talvez que isto não seja nem necessário, nem possível... É necessário acordá-lo. (...)

Basta que os chamemos do seu sono, por um ato de amor e coragem. E talvez, acordados, repetirão o milagre da instauração de novos mundos.

Rubem Alves

No presente capítulo, buscamos trazer para discussão as diversas concepções que marcam os estudos sobre a formação de professores, bem como os saberes que permeiam a atuação docente, colaborando para a constituição da identidade do professor.

Nesse sentido, tendo como arcabouço teórico os estudos desenvolvidos por diversos pesquisadores aqui no Brasil (Pimenta, 2000; Veiga, 2005; Diniz, 2000; Facci, 2004; Campos e Pessoa, 2003; Dickel, 2003; Pereira, 2003; Libâneo, 2005) e a colaboração de autores estrangeiros (Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993; Pérez Gómez, 2000; Garcia, 1999; Contreras, 2002; Giroux, 1997; Elliott, 2003; Sacristán, 2005; Tardif, 2002; Imbernón, 2002), objetivamos analisar as principais concepções que caracterizam a formação de professores, dentre as quais, destacamos o modelo baseado na racionalidade técnica, que prioriza a formação docente voltada para a aquisição de técnicas de ensino como meio de resolver os problemas da prática encontrados no cotidiano escolar; o modelo do professor como prático reflexivo, voltado para formação que tem como eixo principal a reflexão

sistematizada da prática; o professor como pesquisador da prática que serve como laboratório de investigação permanente; o professor como prático reflexivo crítico, também conhecido como intelectual crítico, que busca o desenvolvimento da reflexão crítica do docente, e a prática pensada a partir da análise dos aspectos econômicos, políticos, sociais e históricos.

Em seguida, trazemos para a discussão algumas concepções sobre a produção dos saberes mobilizados pelos professores no decorrer da sua atuação docente e a importância destes na constituição da identidade desses profissionais.

1.1 PUXANDO O FIO – Discutindo a formação docente da racionalidade técnica à reflexão crítica

A formação de professores tornou-se um tema bastante recorrente nas discussões e pesquisas atuais relacionadas com a educação (Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993; Pérez Gómez, 2000; Garcia, 1999; Contreras, 2002; Giroux, 1997; Elliott, 2003; Sacristán, 2005; Tardif, 2002; Imbernón, 2002), principalmente a partir da década de 1980, com a democratização social de países como o Brasil, a Espanha e Portugal, que, por muito tempo, estiveram sob um regime ditatorial. Isto porque a escola e, conseqüentemente, o trabalho do professor passaram a ser vistos como principal meio de consolidar o projeto de uma sociedade democrática recém conquistada.

Pimenta (2005) salienta essa questão, argumentando que, nos países em processo de democratização social e política, identifica-se o reconhecimento da escola e dos professores como protagonistas desse processo. Conforme Diniz (2000),

o tema da formação de professores passou a ser destaque das principais conferências e seminários sobre educação no país, sobretudo a partir do final da década de 70 e início dos anos 80, quando estava em discussão em âmbito nacional a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura (p. 15).

Consideramos ser necessário, em um primeiro momento, conceituar a formação de professores, pois, como afirma García (1992), trata-se de um conceito não unívoco, dessa forma, Chantraine-Demilly (1992) designa por formação “os modos de socialização comportando uma função consciente de transmissão de saberes e de saber-fazer” (p. 142), e

Zeichner, *apud* García (1992), a compreende como “uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores” (p. 54). Defendemos a concepção de formação docente tomando como base a confluência da conceituação proposta por esses autores. Assim, compreendemos formação do professor como um processo que se compõe de uma matriz de crenças sobre a natureza e os propósitos da escola e de seus atores sociais, bem como caracteriza-se por ser um modo de socialização e de transmissão de saberes e de saber-fazer.

Torna-se preciso, nesse contexto, salientar a análise da formação docente aqui proposta mediante uma relação com os aspectos históricos e sociais que a caracterizam, de forma a contextualizar os diversos paradigmas que marcam a história da formação de professores no Brasil a partir da década de 1970. Isso porque defendemos a idéia de que cada projeto de educação elaborado está atrelado a uma determinada visão de homem, mundo, sociedade e sobre o papel da formação de professores na concretização de cada proposta. Segundo Nóvoa (1992, p. 18),

o confronto entre os distintos projectos passa sempre pela arena da formação de professores. É aqui que se produz a profissão docente, mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.

Historicamente, diversos paradigmas nortearam o modelo de professor considerado ideal, servindo como base para definir propostas de formação docente de acordo com as expectativas políticas, sociais e institucionais vigentes em determinado momento da história. Gómez (1992), posicionando-se acerca dessa temática, chama a atenção quanto às metáforas utilizadas para definir a função do professor no decorrer da história. Assim, nas argumentações desse autor, “são familiares as metáforas do professor como modelo de comportamento, como transmissor de conhecimentos, como técnico, como executor de rotinas, como planificador, como sujeito que toma decisões ou resolve problemas, etc.” (p. 96).

As imagens e metáforas associadas aos professores e ao seu papel têm mudado ao longo dos anos de acordo com as expectativas criadas pela sociedade para a escola e os atores que a constituem, das concepções sobre ensino, aprendizagem e prática profissional e, consoante, ainda, com as propostas educacionais implementadas em cada momento

histórico, tornando-se modelo para a formação docente. Pimenta (2005, p. 37-38) defende a concepção de que “a educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam.” Nesse sentido, precisa ser analisada na sua complexidade histórica.

Cada uma das imagens ou metáforas associadas aos professores, como nos mostra Perez Gómez (1992, p. 96), “tem subjacente uma determinada concepção da escola e do ensino; da teoria do conhecimento e da sua transmissão e aprendizagem; uma concepção própria das relações entre a teoria e a prática, entre a investigação e a acção”.

Partindo dessa perspectiva, torna-se necessário estabelecermos um recorte teórico sobre a formação do professor, identificando os modelos e as concepções que marcaram a trajetória do profissional docente. Autores como Contreras (2002), Pimenta (2005), Gómez (1992), ao analisarem os modelos de compreensão da prática e conseqüente formação de professores, apontam a existência de quatro prevaletentes: o especialista técnico, o profissional reflexivo, o professor pesquisador e o intelectual crítico, como formas de entender o trabalho e a formação desse profissional e de análise das concepções que permeiam o processo ensino-aprendizagem.

O modelo de formação profissional que prevaleceu durante muito tempo no cenário educacional foi o da racionalidade técnica, que teve como base os modos de produção capitalista, desenvolvidos com o surgimento da linha de montagem na indústria automobilística, criada por Henry Ford, e que influenciou decisivamente a organização de outros setores, dentre eles, a escola e a atuação docente. Perez Gómez (1992, p. 96) afirma que “trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular”.

Tardif (2002), ao tratar da formação profissional dos professores e das concepções que norteiam a prática em educação, chama-nos a atenção sobre esse fazer docente como técnica guiada por valores, afirmando que essa abordagem determina a maioria das teorias modernas relativas à prática.

Convergindo com essa afirmativa, Perez Gómez (1992, p. 98) salienta que “a maior parte da investigação educacional, nomeadamente nos últimos trinta anos, desenvolveu-se a partir desta concepção epistemológica da prática entendida como racionalidade técnica ou instrumental”.

Nesse modelo, a prática profissional é caracterizada como ação racional dos professores, por meio da aplicação de meios disponíveis para o alcance de fins pré-estabelecidos, utilizando técnicas baseadas nos conhecimentos científicos para a solução dos problemas encontrados na prática, como esclarece Contreras (2002):

A idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam pela sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados (p. 90).

No Brasil, esse movimento pedagógico teve seu auge no tecnicismo e desenvolveu-se principalmente nos anos de 1970, trazendo graves conseqüências para o ensino, tais como o excesso de burocratização, a desconsideração da especificidade do projeto pedagógico, a limitação do papel do professor a simples executor de um programa já instituído e a supervalorização dos meios em detrimento dos fins (VIANNA, 2004). Nessa concepção, a formação do professor pautava-se prioritariamente no treinamento técnico desse profissional. O principal objetivo era formar técnicos de ensino capazes de executar, de forma mais otimizada possível, um modelo de educação baseado na racionalidade, no planejamento sistêmico e na eficiência dos resultados.

O professor, nessa perspectiva, era considerado como mero executor de um planejamento organizado *a priori* sobre o contexto escolar, sendo sua principal função transmitir conteúdos aos alunos considerados receptores passivos de conhecimentos. Deveria, ainda, cumprir alguns requisitos e possuir determinadas habilidades, como nos aponta Veiga (2005):

manter a atenção do aluno, assegurar o desenvolvimento do conteúdo, estimular a motivação e ter domínio da matéria ensinada. Esse tipo de professor transmissor deve ter habilidade para manter o controle da classe e para equilibrar os processos de ensinar e aprender (P. 28).

A prática pedagógica sustentada por essa visão caracteriza-se pela aplicação de procedimentos e técnicas educativas, realizadas em um espaço específico considerado fixo e controlável, ou ao menos estável. Mediante um planejamento sistêmico, é possível o controle total das ações a serem desenvolvidas. O conhecimento pedagógico mais importante é aquele que indica os meios mais eficazes de atingir os objetivos propostos, tais

conhecimentos deverão, portanto, nortear a prática. “O pressuposto que aqui se manipula é que o conhecimento pedagógico disponível dirige a prática, proporcionando os meios para reconhecer os problemas e solucioná-los.” (CONTRERAS, 2002, p. 97).

Tomando como base a concepção tecnicista de educação, e, conseqüentemente de formação de professores, é possível identificar a visão reducionista do trabalho docente circunscrita a sua aplicação, a instrumentos técnicos não elaborados por eles, mas por especialistas considerados capazes de “prescrever medicação” para os problemas cotidianos enfrentados pelo professor, que se torna, nesse contexto, dependente de decisões “superiores”. O ensino compreendido como aplicação técnica, voltada apenas para a obtenção de resultados previamente definidos, torna-se uma prática reprodutivista, que sublima a criatividade, a inventividade, a reflexão e participação ativa de professores e alunos na dinâmica de ensinar e aprender.

Na crítica que faz a esse modelo de formação docente, em que o professor é visto como mero elemento de execução, não participando do processo de tomada de decisão nas reformas educacionais implementadas, Giroux (1997) argumenta,

Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem aos status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional (p. 157).

Tendo como base essa abordagem, a formação inicial e permanente do professor caracteriza-se, fundamentalmente, na aquisição de conhecimentos instrumentais que o subsidiam em seu trabalho e o levam ao que Contreras (2002) chama de autonomia ilusória, por configurar-se como uma prática reprodutivista, em que os objetivos são vistos como produtos e a tarefa do professor restrita à aplicação de conteúdos pré-determinados.

Expropria-se o professor, portanto, de seu poder de tomada de decisão, de participação ativa no processo de organização curricular e de sua autonomia, salientando a dualidade que caracteriza o ensino: o distanciamento entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Além disso, reduz-se a complexidade educativa a ações que possam ser controladas e previamente definidas, não levando-se em conta a dinâmica em que ocorre a prática escolar, desenvolvida em interações singulares imbricadas por questões sociais, políticas, econômicas e afetivas.

Faz-se necessário salientar a interdependência desse modelo de formação docente com o modelo de sociedade capitalista vigente, estabelecendo, assim, a sua relação com as necessidades do mercado, tal como nos relata Vianna (2004, p. 39): “os docentes devem ser preparados para adequar a educação, concebida como capital humano, às exigências da sociedade industrial, capitalista, tecnológica, com economia de tempo, esforço e custos”.

Nos seus estudos sobre formação docente, Diniz (2000) aponta que esse modelo de educação entrou em crise já na segunda metade da década de 1970, recebendo severas críticas em decorrência de estudos de cunho filosófico e sociológico, que denunciavam seu caráter limitado. “A educação passa a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente. (...) A prática dos professores deixa de ser considerada neutra e passa a constituir-se em uma prática educativa transformadora” (p. 17).

Ao analisar os limites da racionalidade técnica, Gómez (1992) ressalta que os problemas da prática social não podem ser reduzidos a situações meramente técnicas em que o papel do professor fica limitado a uma boa escolha e aplicação de meios e procedimentos, sendo que esse profissional é chamado a todo o momento a enfrentar contextos de grande complexidade e incerteza. De acordo com esse autor:

(...) os limites e lacunas da racionalidade técnica são mais profundos e significativos. A realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico ou processual. A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores (p. 99).

A tentativa de resolver os problemas da prática por meio de teorias derivadas da investigação acadêmica não atende às situações de incerteza, conflito e instabilidade características do trabalho do professor, por isso, Schön (1987, p. 3) argumenta que, “num primeiro momento, os problemas parecem passíveis de ser solucionados graças à aplicação de teorias e técnicas baseadas na investigação; mas, numa segunda análise, os problemas mais complexos desafiam a solução técnica”.

Nessa linha, Contreras (2002), ao fazer críticas a esse modelo, menciona que:

assumir o modelo de racionalidade técnica como modelo de profissionalidade significa assumir uma concepção produtiva do ensino, isto é, entender o ensino e currículo como atividade dirigida para alcançar resultados ou produtos predeterminados (p. 96).

Assim, o paradigma da racionalidade técnica não atende às expectativas da contemporaneidade. A segurança e a objetividade cedem lugar a mudanças e incertezas constantes, a uma produção de informações e conhecimentos acelerados e, ao mesmo tempo, efêmeros. A ineficácia da educação baseada nessa perspectiva tem como conseqüência a urgência em repensar o papel do professor na educação, a partir da sua formação e dos saberes que o constituem. Não cabe mais prepará-lo apenas para executar eficientemente os preceitos e as decisões propostas pelas políticas públicas, ficando, esse profissional, dependente de especialistas que determinem o que ensinar e de que forma deve atuar.

Os professores, formados para serem técnicos eficientes, normalmente, não conseguem dar respostas às situações que surgem no dia-a-dia da profissão, uma vez que a sua prática é marcada por singularidades e se efetiva no momento da sua implementação, não sendo possível prever com segurança os acontecimentos que ocorrerão e o melhor meio de desenvolver a ação. Portanto, os conhecimentos científicos elaborados fora do contexto escolar e a aplicação de técnicas não resolvem, por si só, os problemas enfrentados no cotidiano da escola.

Nessa conjuntura, a formação de professores baseada na racionalidade técnica, sofre críticas severas, especialmente com o desenvolvimento e a expansão de pesquisas (Lüdke, 1997; Geraldi, 1993; Nóvoa, 1992; Freire, 1997; Imbernón, 2002; Alarcão, 2005) na área das ciências humanas, que buscam resgatar a importância da instituição escolar na consolidação da democracia, tendo como aporte um projeto de formação humana cidadã, participativa e autônoma.

Essa realidade constituiu-se terreno fértil para a propagação das idéias desenvolvidas por Donald Schön¹, a partir da década de 1990, que, valorizando a experiência e a reflexão, aponta alternativas de superação da racionalidade técnica, tomando por base a análise da prática desenvolvida pelos professores. Surge, assim, um segundo modelo de compreensão da prática e da formação docente, o do professor como profissional reflexivo.

1. As pesquisas desenvolvidas por Donald Schön tiveram como foco a formação dos profissionais de Arquitetura, mas suas idéias foram incorporadas nas discussões e análises de outros profissionais, dentre eles, o professor, visto que, nas suas pesquisas, Schön (1983, 1987) argumenta a favor de uma nova epistemologia da prática, centrada no saber profissional, que serviu de base para a emergência de uma nova abordagem para as investigações sobre a formação e prática docente.

Na intenção de especificar a concepção de professor reflexivo, Alarcão (2005, p. 41) considera que,

a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva.

Torna-se pertinente salientar que rupturas de paradigmas não acontecem de forma linear e harmoniosa, mas se dão nos conflitos, desconstruções, descontinuidades, em que o professor, na busca de respostas às suas inquietações e conflitos, tenta apoiar-se, mesclando, em suas práticas, as diversas concepções disponíveis, ressignificando-as na sua atividade profissional.

A crença no professor reflexivo encontra dificuldades práticas tal como apontado por Schön (1992), quando afirma que a grande dificuldade para a implementação da perspectiva do prático reflexivo é o currículo normativo, que marca a formação docente, pela qual, “primeiro, ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois, a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um practicum cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada” (p. 91). Esse modelo de currículo influencia de forma preponderante os institutos e as universidades que têm como princípio a idéia linear: primeiro a teoria, depois a prática, por meio do estágio, configurado como momento para a aplicação dos conhecimentos técnico-profissionais.

A proposta de formação docente baseada no professor reflexivo, defendida por Schön, é abordada por Pimenta (2005), que cita o seguinte sobre tal autor:

propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram no ato (p. 19).

Os estudos sobre o professor reflexivo ganharam notoriedade no cenário educacional, carente de propostas que rompessem com um paradigma que julga o professor como técnico de ensino. Tais estudos (Nóvoa, 1992; Pimenta, 2005; Alarcão, 2005; Contreras, 2002; Libâneo, 2004; Charlot, 2005) colocaram a profissão docente no centro do debate, considerando os professores como agentes ativos no processo pedagógico, como

produtores de conhecimentos e capazes de guiar suas práticas. Seus saberes passam a ser valorizados e empreendem a dignificação da profissão por meio do reconhecimento do seu trabalho.

Rompendo com a idéia de professor como técnico de ensino, Schön (1992) propõe a valorização dos saberes experienciais desse profissional, pois acredita que as ações desenvolvidas pelos professores cotidianamente constituem um saber imprescindível para o ato educativo, saber construído na própria prática.

Tendo como base a perspectiva do professor reflexivo, um tipo de formação proposto para esse profissional é a autoformação, “o docente é considerado um intelectual em contínuo processo de formação cuja experiência é vista como a fonte do saber, sendo que é a partir dela que se constrói o saber profissional” (FACCI, 2004, p. 42). Relacionado a esse tipo de formação, encontramos o que Schön (1983) chamou de “conhecimento na ação”, isto é, os conhecimentos que os professores produzem na execução da ação e que os levam à resolução de problemas surgidos no cotidiano escolar são muito importantes. O conhecimento na ação configura-se, portanto, como aquele saber adquirido/produzido pelo professor com base em uma problemática real surgida na singularidade da sala de aula. É importante salientar que, para Schön (2000), o conhecimento não precede a ação, mas, sim, *está na ação*, ou seja, “conhecer na ação é um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos” (SCHÖN, 2000, p. 33).

Outro conceito fundamental defendido por Schön (1992), na constituição do processo de reflexão, é o de “reflexão na ação”, compreendido como sendo a análise (observação e reflexão sobre a ação) que o professor faz no decurso da própria ação educativa. Contreras (2004, p. 107) conceitua assim essa noção:

Supõe uma reflexão sobre a forma com que habitualmente entendemos a ação que realizamos, que emerge para podermos analisá-la em relação à situação na qual nos encontramos, e reconduzi-la adequadamente.

Na tentativa de descrever o processo de reflexão na ação proposto por Schön, Zeichner (1992) argumenta que esse,

(...) refere-se aos processos de pensamento que se realizam no decorrer da acção, sempre que os professores têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz da informação obtida a partir da acção,

desenvolvendo experiências para conseguir respostas mais adequadas. Aqui, a reflexão serve para reformular as ações dos professores no decurso da sua intervenção profissional (p. 126).

Por fim, Schön (1983) também elabora a noção da “reflexão sobre a reflexão na ação”, descrita por Facci (2004, p. 49) como:

Um processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. O professor faz uma reflexão crítica depois de realizada a ação. É o processo mais aprofundado da reflexão, no qual o profissional busca compreender as decisões tomadas, utilizando como base fundamentos teóricos, podendo descobrir novas e mais adequadas estratégias de ação, com vistas na reconstrução de uma nova teoria para a sua prática.

Os conceitos apontados acima refletem uma síntese de elementos fundamentais para o desenvolvimento do processo de reflexão defendido por Schön (1992). Para a efetivação desse processo, torna-se imprescindível elaborar uma nova concepção de prática profissional do professor, considerada pelo autor como atuação artística. “Sua compreensão como atuação artística está nas semelhanças que apresenta com aquelas práticas que supõem a realização de valores na própria atuação, valores que, ao mesmo tempo, são parte da busca que se realiza na manifestação artística.” (CONTRERAS, 2004, p. 112).

A formação de professores baseada nessa perspectiva vê a prática docente como fonte de saberes por meio da reflexão, o que possibilita ao professor a ressignificação de conhecimentos e teorias mediante sua aplicabilidade. O fazer docente deve constituir-se como eixo norteador da formação. Segundo Pimenta (2000, p. 91),

O saber sobre o ensino não se daria antes do fazer, como estabelece o paradigma da racionalidade técnica: iniciar-se-ia pelo questionamento da prática respaldada em conhecimentos teóricos; seria produto do entendimento dos problemas vivenciados e da criação de novas soluções visando a sua superação.

Schön (1992) acredita que é sempre possível refletir, isto é, pensar no que se faz ao se encontrar em situações de incertezas e conflitos, investigando a própria ação, mesmo que esse conhecimento seja tácito e, ao fazer a análise reflexiva sobre sua atuação, aprofunda-se o que se sabe e cresce-se no desenvolvimento profissional. Decorre dessa assertiva a

contextualização dos conhecimentos inerentes à prática docente, em oposição à produção desses saberes fora do espaço educativo. Assim, de acordo com Contreras (2004, p. 113),

A reflexão é compreendida como o modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos, em vez de derivação técnica, de esboço e racionalização das regras de decisão segundo concepções positivistas.

Campos e Pessoa (2003), ao enfocarem os estudos desenvolvidos por Schön, salientam a importância da ação reflexiva, que deve ser desenvolvida pelos professores, como meio de busca constante de diversas alternativas para a superação dos problemas da cotidianidade da sala de aula por meio de uma visão ampla dessa problemática.

Já na ação reflexiva, a lógica da razão e a da emoção estão atreladas entre si e caracterizam-se pela visão ampla de perceber os problemas. As professoras e professores com ações reflexivas não ficam presos a uma só perspectiva, examinam criteriosamente as alternativas que a eles se apresentam como viáveis, como também aquelas que lhes parecem mais distantes da solução, com o mesmo rigor, seriedade e persistência (p. 191).

Na busca de mudanças para a formação docente, Schön (1992), propõe uma nova epistemologia, em que os problemas da prática extrapolem a questão meramente técnica e sejam trabalhados dentro da complexidade que identifica a ação docente.

Para Schön, somente uma nova epistemologia da prática, fundamentada na reflexão do profissional sobre a sua prática, é que pode orientar uma possível mudança para a formação de um profissional reflexivo, capaz de encontrar respostas aos dilemas que o exercício profissional diário destes profissionais lhes impõem e que somente a aplicação de teorias e de técnicas não soluciona (CAMPOS E PESSOA, 2003 p. 200).

De acordo com García (1992), a importância das contribuições de Schön consiste em uma particularidade fundamental destacada por ele para o ensino: “é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à acção, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático”.

São indiscutíveis as contribuições que Schön trouxe para o movimento da valorização da formação e da profissionalização docente. Sobre a importância desses estudos, Sá-Chaves (2001, p. 139-140) explica,

Com efeito, torna-se difícil, nas duas últimas décadas do século XX, encontrar na literatura da especialidade artigos que possam ignorar o contributo deste epistemólogo para o debate de idéias sobre esta temática. (...) Schön contribui decisivamente para a demonstração das limitações que o paradigma da racionalidade técnica apresenta.

As idéias de Donald Schön foram fundamentais para se pensar o ensino baseado na prática e as conseqüências dessa concepção para a formação do professor, entretanto pesquisadores têm apontado algumas limitações da concepção do professor como profissional reflexivo. Pimenta (2002, p. 22) apresenta algumas preocupações quanto ao uso indiscriminado desse termo com base em observações de alguns estudiosos.

Diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão.

Contreras (2002), ao discutir as restrições feitas a essa concepção, ressalta a marca individualista e imediatista das práticas reflexivas; a não contextualização social e institucional; a desvalorização do conhecimento teórico e da cultura como práticas implícitas nas ações educativas; a falta de compreensão e análise crítica do contexto social e institucional e da influência deste nas ações, crenças e pensamentos das pessoas.

Uma outra preocupação evidenciada pelos pesquisadores e críticos da proposta baseada em uma prática reflexiva diz respeito à disseminação da crença de que a reflexão sobre a prática por si só gera intervenção e mudança substancial da realidade escolar. Como conseqüência dessa crença, o professor pode ser considerado o grande “vilão” da história, o “culpado” pelo fracasso escolar, já que a reflexão é uma ação intrínseca ao seu trabalho, dependendo apenas da sua “boa vontade” para fazê-lo e resolver os problemas pertinentes ao

processo de ensinar e aprender, desconsiderando, assim, todo o contexto social, político, histórico e institucional onde se dá o ensino.

As críticas apontadas são pertinentes e precisam ser refletidas na opção por uma formação profissional que avalie o professor como sujeito do conhecimento. Dessa forma, Stenhouse e seu grupo de trabalho desenvolveram, a partir do final da década de 1960, o projeto intitulado *Humanities Curriculum Project*, tendo como principal objetivo analisar a relação entre ensino e pesquisa, derivando desse estudo a concepção do professor como pesquisador da sua prática, terceiro modelo de compreensão da prática e formação docente.

Convergindo, em muitos aspectos, com as idéias desenvolvidas por Schön, sobretudo na oposição e na resistência da profissão docente baseada na racionalidade técnica, Stenhouse (1970) desenvolveu a concepção de professor pesquisador, acreditando na capacidade deste de desenvolver-se profissionalmente com base na pesquisa. O objetivo era democratizar a pesquisa em educação por meio de uma formação do professor como pesquisador, na busca da aproximação entre a pesquisa e o ensino. Dessa forma, segundo Dickel (2003, p. 45):

Stenhouse nutria o desejo de democratizar a pesquisa em educação, a qual, segundo ele, não contribuía para o desenvolvimento dos professores, visto que, entre outros determinantes, os pesquisadores rejeitavam admiti-los como participantes do processo.

Segundo Dickel (2003), Stenhouse (1970) desenvolve sua teoria por meio da crítica que faz aos objetivos curriculares, que, segundo ele, reduzem a atividade educativa a resultados, desvinculando-a do contexto complexo em que se realiza. Contreras (2004, p. 117) salienta que, para esse autor, o importante “(...) são a análise e a crítica da própria prática, em vez da especificação dos resultados, as que permitem melhorar a atuação dos professores e, por conseguinte, sua capacidade de criar situações regidas por valores e critérios educativos”.

Compartilhando com as idéias de Stenhouse, John Elliott (2003), educador inglês, tem contribuído de forma significativa para a compreensão do professor como pesquisador, procurando entender a prática docente a partir da perspectiva do prático e de que forma este a reflete e transforma. A teoria constitui-se como derivação da prática configurando-se como um conjunto de abstrações derivadas desta, por meio das reflexões, análises e problematizações surgidas no cotidiano escolar.

Dessa forma, os professores poderiam modificar sua prática com base nas suas próprias reflexões, desenvolvendo sua capacidade de auto-análise, postura essa que torna-se possível por meio da pesquisa-ação, que tem como princípio básico “conhecer e atuar. Ao invés de limitar-se a utilizar um saber existente, como no caso da pesquisa aplicada, a pesquisa-ação procura uma mudança no contexto concreto e estuda as condições e os resultados da experiência efetuada” (PEREIRA, 2003, p. 163).

A concepção do professor como pesquisador baseia-se na necessidade deste de pesquisar e experimentar sobre sua prática como concretização de determinadas idéias educativas. “O professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas” (CONTRERAS, 2004, p. 119).

A pesquisa-ação constitui-se, portanto, como meio primordial para a formação docente, servindo como mecanismo de apoio à aprendizagem profissional e para formação do professor como pesquisador, na busca de respostas aos problemas surgidos no contexto escolar e conseqüente melhoria da atuação docente. Aqui, a valorização da prática educativa e dos conhecimentos daí decorrentes torna-se evidente, a sala de aula configura-se como laboratório, ou seja, um lugar de experimentar o saber com regras apropriadas ao processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de melhorar o ato educativo.

No campo da educação, pesquisar do ponto de vista dessa ênfase supõe buscar estratégias de mudança e transformação para melhorar a realidade concreta que se opera. O professor procura trabalhar o conhecimento já existente, convertendo-o em hipóteses-ação, e procura estabelecer uma relação entre a teoria, a ação e o contexto particular. Nessa ênfase de pesquisa, os problemas a serem pesquisados só surgem na prática e o envolvimento do prático é uma necessidade indispensável (PEREIRA, 2003, p. 163).

A formação do professor, nesse contexto, é estimulada para a utilização do seu próprio ensino como forma de investigação para mudanças nas práticas. Zeichner (1992, p. 126) argumenta que,

[...] nesta perspectiva, a formação de professores centrada na investigação envolve esforços no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas dos professores a partir das suas próprias práticas. O ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos professores uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada.

O desenvolvimento da atividade investigativa deve se dar no exame crítico e sistemático da própria prática, daí, a defesa de formação baseada na pesquisa. O aperfeiçoamento profissional não deve acontecer por meio da transmissão de teorias, mas no questionamento crítico das habilidades, dos recursos, das finalidades e do próprio conhecimento ministrado.

Mediante discussões suscitadas em torno da formação docente baseada no professor pesquisador da sua própria prática, surgem outras dimensões de análise e propostas sobre essa temática, no intuito de encontrar alternativas que viabilizem uma formação profissional que atenda às necessidades de uma realidade educativa complexa. Tendo como eixo central de análise a prática do professor, pesquisadores (Giroux (1997) Nóvoa (1992) Imbernón (2002)) apontam para a necessidade de ampliar a visão do prático reflexivo para a do prático reflexivo crítico, quarto modelo de compreensão da prática docente, que não se restringe apenas à ação do professor na sala de aula, mas que estabelece a análise crítica de elementos que são determinantes para a realização do seu trabalho.

Para Contreras (2002), autor que apresenta o processo de reflexão como alternativa de busca da autonomia docente, principal foco de suas discussões, considera que,

[...] a reflexão crítica não se refere apenas ao tipo de meditação que possa ser feita pelos docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhes provoquem, mas supõe também “uma forma de crítica” (Kemmis, 1987:75) que lhes permitiria analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham (2002, p. 163).

Nesse aspecto, é preciso pensar dialeticamente o trabalho do professor, situando-o em uma rede de relações que se estabelece no espaço local, temporal, histórico, político, cultural, afetivo e social. Para que essa concepção se efetive, torna-se essencial a reflexão não restrita à prática individual do professor, mas que aconteça de forma coletiva, fortalecendo o pensar a prática e a tomada de decisão na busca da solução de problemas. Isso não significa, entretanto, que a solução para os problemas educativos esteja restrita à reflexão apenas ou, ainda, à vontade dos professores, é preciso a mobilização destes como classe na procura de melhores condições de trabalho.

Outro aspecto importante a ser salientado diz respeito aos extremismos. Na racionalidade técnica, conhecimentos teóricos e especializados sustentavam o fazer docente; na concepção do professor como pesquisador reflexivo, a prática constitui-se como

preponderante na formação profissional em detrimento da teoria. A defesa do professor como intelectual crítico reflexivo configura-se, essencialmente, pela valorização da prática como elemento de análise e os saberes dela decorrentes, e as concepções teóricas podem contribuir na reflexão crítica do trabalho desenvolvido pelo professor e, conseqüentemente, para a sua formação como profissional. Segundo Sacristán (1995),

A possibilidade da teoria fecundar a prática é limitada. Pelo contrário, é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como a idéia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores. Esta afirmação não pretende corroborar o sentimento, muito corrente no seio dos professores, de que a teoria é irrelevante. Trata-se, apenas, de recusar uma linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a acção prática. (p. 78)

Na sua crítica à racionalidade técnica, que o aproxima da concepção do reflexivo crítico, Giroux (1997) sugere, como reestruturação do pensamento sobre a atividade docente, encarar os professores como intelectuais transformadores, denunciando o papel que eles desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais. O aspecto importante da sua proposta consiste na relação indissociável que esse autor salienta entre a ação do professor, seu caráter político e a percepção da escola como local econômico, cultural e social, ligada a questões de poder e de controle. Dessa forma, esse autor argumenta que,

Isso significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas *particulares* de vida social (GIROUX, 1997, p. 162).

Nessa argumentação, o papel desempenhado pelos professores torna-se fundamental na implementação de uma nova ordem social, por isso, é relevante conscientizar os envolvidos com a educação, pois a ação docente não é neutra e está impregnada de interesses, ideologias e visões particulares de mundo; é preciso que esse profissional se posicione em favor de quem trabalha. Na sua defesa pelo professor como intelectual, Giroux (1997, p. 162), assevera que,

Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino.

Ao analisar o enfoque de formação docente baseada em uma reflexividade crítica, Imbernón (2002, p. 40) avalia que: “Esse enfoque, de conotações críticas, exige uma nova proposta na formação do professor que consiste em levar em conta o meio, o grupo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas, as decisões e atitudes do professorado”.

Nessa discussão, Libâneo (2005) nos expõe, de forma interessante, a necessidade de ampliar nosso campo de visão quanto à formação de professores. Segundo esse autor, “a busca de uma teoria mais abrangente para se pensar a formação profissional evitará a estabilização dos educadores em visões reducionistas” (p. 73), como sugestão de uma proposta de formação o autor manifesta a necessidade de buscar,

[...] práticas de formação que considerem, ao menos, quatro requisitos: uma cultura científica crítica como suportes teóricos ao trabalho docente; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permitam a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais (p. 74).

Tais requisitos podem propiciar uma formação docente baseada em uma reflexividade crítica, que valorize a prática do professor bem como os saberes teóricos imbricados em tal prática, levando esses profissionais a refletir *na, sobre e para* uma prática autônoma. Pode promover, ainda, uma ação educativa voltada para a libertação humana, dentro de um contexto histórico, político e social marcado por incertezas e mudanças constantes, o que leva o profissional da educação a mobilizar-se em busca do saber mais, pois “só o imobilismo tem certezas e o conforto do *status quo*. E não vivemos em tempo de defesa e de consolidação de qualquer modalidade de imobilismo.” (PARDAL, 2001, p. 85).

Propondo uma formação baseada numa concepção que denomina crítico-reflexiva, Nóvoa (1992) sugere considerar três dimensões na formação de professores: desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Nesse caminho, a profissão docente deve ser pensada de forma global em um processo inicial e

contínuo, levando em consideração os diversos conhecimentos que são mobilizados na prática profissional do professor e que devem fazer parte do seu currículo de formação, bem como a indissociação do *eu* pessoal e do *eu* profissional, visto que a história de vida de cada um, imbricada de valores, crenças e ideologias, interfere de forma significativa na sua atuação profissional.

Partindo dessas argumentações, Nóvoa evidencia sua crítica à formação docente reprodutivista, denunciando o seu caráter reducionista, em que o compromisso político e profissional do professor é desconsiderado, assim, ressalta:

É por isso que a escola e os professores não se podem limitar a reproduzir um discurso tecnocrático, socialmente asséptico, culturalmente descomprometido. Todo o silêncio é cúmplice, e não podemos calar a voz das injustiças que se reproduzem também através da escola. Na verdade, o que distingue a profissão docente de muitas outras profissões é que ela não se pode definir apenas por critérios técnicos ou por competências científicas. Ser professor implica a adesão a princípios e a valores, e a crença na possibilidade de todas as crianças terem sucesso na escola (NÓVOA, 1998, p. 36).

Os requisitos apontados anteriormente são bastante significativos para se pensar uma formação de professores marcada por mudanças e incertezas, como nos aponta Imbernón (2002), justificando a necessidade da reflexão crítica em grupo como processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino, de forma a romper com a alienação profissional que “ocorre quando se deseja marginalizar o professor dessa importante função (propor valores), aumentando o controle do trabalho e ‘construindo discursos estereotipados’” (Appel & Casey, apud Imbernón, 2002) e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada.

Concordamos com as idéias desses autores que acreditam na formação do professor baseada em uma reflexividade crítica, saída viável para a promoção de uma educação fundamentada na autonomia docente em que o professor é considerado,

como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo. (IMBERNÓN, 2002, p. 21)

Não podemos, entretanto, abandonar a idéia de que modelo algum instituído a priori poderá atender às necessidades de formação docente, pois esta faz-se na sua singularidade histórica, cultural, política e social. Consideramos ser imprescindível, a qualquer programa de formação de professores, priorizar sempre o seu dizer, não ignorando o sujeito de quem se fala, mas abrindo sempre a possibilidade do diálogo com este, construindo juntos alternativas na busca constante de nos fazermos agentes conscientes e construtores da história, que desejamos seja bem mais bonita do que a que temos. Para que isso aconteça, Pimenta (2002) defende que,

as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esferas contrapúblicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos, capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia (p. 31).

Dessa forma, será possível a promoção de uma educação que tenha como finalidade primordial a emancipação das pessoas, pois acreditamos que o “o objetivo da educação é tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca” (IMBERNÓN, 2002, p. 27).

É preciso salientar, entretanto, que, considerando o homem e a mulher seres inconclusos, a formação dos professores precisa estar orientada pela perspectiva do inacabamento, isso denota que não podemos determinar o período para conclusão da formação docente, visto que defendemos a idéia do fazer-se professor por meio da prática, da cultura, dos estudos realizados, das relações sociais vividas, das frustrações, das alegrias, das realizações, que acontecem no dia-a-dia da atividade docente e também pessoal.

Defendendo a concepção da profissão docente sempre em construção, torna-se necessário criar espaços de troca de experiências e momentos individuais e coletivos para refletir sobre a ação docente, bem como discutir sobre as teorias que sustentam a prática na superação da alienação. O compromisso profissional e a consciência crítica do ato educativo, são, ainda, fatores essenciais, pois, só assim, poderemos, no nosso “fazer-se professor”, alcançar a autonomia e resgatar o status profissional.

Ao enfatizarmos a temática da formação de professores, é preciso ponderar sobre as complexidades que caracterizam a profissão docente, como atividade que trata da formação humana. A sala de aula constitui-se um campo de conflitos e de conseqüente aprendizagem, que colabora na busca constante de se fazer professor. No entanto o início e fim dessa

formação não podem ser determinados senão tendo como base toda a vida, com todas as vicissitudes que marcam a trajetória desse profissional.

Torna-se imperativo, na trajetória da formação docente, reacender a chama da esperança, acreditando sempre na possibilidade real da mudança, tendo como base o trabalho cunhado no compromisso ético, político e profissional, que não fique apenas no discurso utópico e distante, em que o protagonista não acredita nele, mas que a própria utopia presente no nosso dizer seja recheada por possibilidades. Concordamos com Giroux (1997), quando afirma que,

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora da escola. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e a coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável (p. 163).

O professor precisa conscientizar-se de que a sua atuação deve estar atrelada ao tempo da possibilidade e não ao determinismo e à impossibilidade de mudança que, muitas vezes, leva esse profissional a uma ideologia fatalista de que nada pode ser feito para a construção de uma sociedade melhor. A prática educativa é essencialmente humana e, por isso, não podemos negar, na formação do professor, o direito ao sonho e à utopia como elementos fundamentais na construção de conhecimentos necessários à atuação docente. Para isso, torna-se fundamental a luta por melhores condições de trabalho e o fortalecimento da categoria profissional docente como meio de concretizar as aspirações de uma prática educativa transformadora no nível das idéias e das ações.

1.2 ENTRELAÇANDO FIOS – Os saberes e identidade docente

As pesquisas sobre formação de professores desenvolvidas nas duas últimas décadas abordadas anteriormente, e que colocaram a prática docente como fórum de investigação, suscitaram a necessidade de definição da natureza do ensino e, conseqüentemente, dos saberes necessários à prática educativa. Dessa forma, busca-se definir quais são os saberes mobilizados pelos professores no exercício da sua profissão e quais as fontes ou origens

desses saberes, com o objetivo de uma compreensão mais efetiva da prática pedagógica desenvolvida na sala de aula e de sua relação com a identidade docente.

É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência (PIMENTA, 2002, p. 16).

Os saberes, portanto, constituem-se como elementos fundamentais na análise da prática profissional docente e no delineamento da identidade dos professores. Aqui, a “noção de saber tem um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 60).

Na lógica disciplinar, característica da racionalidade técnica, os saberes instrumentais e o saber fazer constituem-se como conhecimentos fundamentais para uma atuação docente satisfatória, visto que “aos professores atribui-se a tarefa de transmissão e aplicação dos saberes já formatados nas diferentes disciplinas, nos programas, nas diferentes abordagens e ensinamentos do como ensinar, oriundos da Pedagogia” (BORGES, 2004, p. 47).

Como crítica a esse modelo designado como “aplicacionista do conhecimento”, presente nos cursos de formação para o magistério, Tardif (2002) argumenta que, ao serem confrontados com a prática, os professores, recém saídos dos cursos de formação, constatam que os conhecimentos proposicionais não se aplicam diretamente na ação cotidiana, dessa forma, precisam aprender o seu ofício na prática, na produção de saberes que dêem conta dos problemas surgidos na cotidianidade da sua atuação. “Valendo-se de seus conhecimentos prévios e ou da própria situação, o professor muitas vezes é levado a agir no improviso, sem refletir (...). É o agir na urgência e o decidir na incerteza” (BORGES, 2004, p. 50).

No propósito de compreender a relação dos professores, seus saberes e identidade, é preciso levar em conta a complexidade em que se efetiva a ação docente e não perder de vista a concepção de professores como atores/autores sociais, formados em um determinado contexto social e, por isso, marcados por suas histórias de vidas, impregnados por anseios, crenças, valores. Assim, concordamos com Tardif (2002), quando se refere à impossibilidade de discorrer sobre o saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho.

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. (...) O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

Nesse sentido, o autor defende a concepção do saber dos professores como saber social e enumera cinco motivos que configuram tal concepção (Tardif, 2002, p. 12-14). Primeiro, “o saber dos professores é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes que possuem uma formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos (...) a condicionantes e recursos comparáveis”. Isso demonstra que “as representações ou práticas de um professor específico (...) ganham sentido somente quando colocadas em (...) situação coletiva de trabalho”. Segundo, “porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização”. Ou seja, o saber dos professores é produzido socialmente e legitimado por um sistema/grupo/instituição. Terceiro, “o saber é social porque seus objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais. Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos”. Isso denota que o saber dos professores se dá na relação com o outro e consigo mesmo, é um saber que se materializa na relação. Quarto, “o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais. Na pedagogia, o que era ‘verdadeiro’, ‘útil’, ‘bom’ ontem já não o é hoje”. Podemos concluir que o saber é social porque temporal. O quinto e último motivo avalia que,

esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza (...).

Tomando como base as argumentações acima, torna-se clara a importância dos aspectos sociais na produção dos saberes e o papel do professor como produtor desses saberes, rompendo com os enfoques comportamentalistas, “os quais centram-se inicialmente no ensino eficaz e estratégico e nos comportamentos dos professores eficientes” (Borges, 2004, p. 22), leva em conta que o conhecimento como elemento externo ao docente,

produzido por “especialistas/cientistas” e que antecedem a ação dos professores, julgados como executores de ações pré-determinadas. Nesse enfoque, a tarefa dos pesquisadores torna-se cada vez mais distinta da dos professores, estes destinados a transmitir e aqueles de produzir os conhecimentos.

Contrapondo-se a essa concepção hierárquica entre quem produz e quem transmite os conhecimentos, Nóvoa (1998, p. 31) argumenta que,

Os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de saber. Os professores não são apenas executores, mas são também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. Assim sendo, é preciso rejeitar as tendências que apontam no sentido de separar a concepção da execução, tendências que põem nas mãos dos professores pacotes curriculares pré-desenhados prontos a serem aplicados, que procuram sobrecarregar o cotidiano dos professores com actividades que lhes retiram o tempo necessário à reflexão e à produção de práticas inovadoras.

Convergindo com a concepção anterior, Tardif (2002) defende a idéia de que o corpo docente tem uma função social tão importante quanto a dos pesquisadores e cientistas, visto que os professores são sujeitos sociais produtores de saberes e que precisam ser valorizados e reconhecidos como tais.

O saber produzido pelos professores, segundo o autor, possui o que ele denomina “natureza social”, tornando-se importante a configuração desse saber como parte de uma rede de relações determinadas por aspectos pessoais, históricos, sociais, políticos e institucionais. Assim, Tardif (2002) aponta quatro aspectos dos saberes presentes na prática docente: os saberes são temporais, plurais, compostos, personalizados e trazem consigo a marca do humano.

São temporais porque são adquiridos em tempos sociais diferentes. É preciso levar em conta que o fazer-se professor não se dá em um tempo determinado, acontece durante toda a vida, antes mesmo de ingressar nos cursos de formação e as suas experiências influenciarão na configuração da atuação docente. O tempo torna-se fator importante de análise na compreensão dos saberes, visto que aprendemos a trabalhar, a atuar como professores, no nosso dia-a-dia, e é nessa atuação que os saberes são produzidos, re-significados e transformados progressivamente.

São plurais porque são adquiridos em contextos sociais diversos, nas relações com a família, com a escola (como alunos e como professores), na universidade, nos cursos de

formação etc. As fontes dos saberes docentes são diversas e não devem ser circunscritas aos cursos de formação ou as disciplinas curriculares. Dessa forma Guimarães (2004, p. 51) salienta que “os saberes profissionais dos professores não são unificados em torno de uma disciplina, uma tecnologia ou uma teoria de ensino”, mas são originados na multiplicidade das relações vividas dentro e fora do contexto escolar e de formação.

O trabalho do professor traz consigo as marcas de uma atuação singular, carregada pelo seu modo de ser, influenciada essencialmente pela história de vida desse profissional, decorre daí a característica dos saberes docentes como personalizados, pois, no ato educativo, os conhecimentos são trabalhados e re-significados pelos professores com base em valores, concepções e crenças particulares.

A atuação docente está direcionada aos seres humanos, por isso, Tardif (2002) argumenta como aspecto fundamental dos saberes dos professores a marca do humano, visto que a razão de ser do seu trabalho são os alunos, dessa forma, o autor argumenta que o professor “trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los” (p. 13).

A natureza social dos saberes docentes, tendo como base as particularidades apontadas, revela a importância da prática como locus de produção e significação dos conhecimentos, pois as situações de trabalho são instáveis, incertas e heterogêneas, exigindo do professor competências, aptidões e atitudes específicas, que só podem ser adquiridas por meio da vivência com determinadas situações; dessa maneira a experiência revela-se como fator relevante na constituição do ser professor e, conseqüentemente, da sua identidade profissional. Nesse aspecto, Tardif (2000, p. 210) revela que, “se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e um boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”. Portanto, a atuação docente nos modifica, tornando-nos o que somos, para nós e para os outros, por meio da nossa prática, que nos leva a dominar, progressivamente, os saberes necessários ao nosso labor.

Mediante a concepção de que os professores mobilizam diversos saberes no seu trabalho, pesquisadores, dentre eles, não podemos deixar de citar o importante trabalho de Shulman (1987), evidenciaram a existência de uma base de saberes que servem para o ensino, designada pela expressão *knowledge base*, que pode ser compreendida, segundo Tardif (2000, p. 212), em sentido restrito, como “os saberes mobilizados pelos ‘professores eficientes’ durante a ação em sala de aula (por exemplo, nas atividades de gestão da classe e de gestão da matéria), saberes esses que foram validados pela pesquisa e que deveriam ser

incorporados aos programas de formação de professores” ; ou, em um sentido amplo, referindo-se a um “conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar”, ou seja, a todos os saberes mobilizados pelos professores, provenientes das mais variadas fontes.

Tomando como referência a existência de uma base de conhecimentos que servem ao ensino, Gauthier (1998) argumenta sobre a importância dessa concepção para a profissionalização docente, na perspectiva do trabalho do professor ser concebido como um “ofício feito de saberes”, necessitando, o profissional da educação, de conhecimentos específicos à sua atuação. Dessa maneira, o autor defende que “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (p. 28).

Torna-se fundamental esclarecer que o professor utiliza o repertório de saberes de forma tácita, não no sentido de saberes técnicos, que formam um verdadeiro estoque de conhecimentos disponíveis para a solução dos problemas vividos em sala de aula. Durante a ação, os saberes dos professores são mobilizados, utilizados, produzidos e re-significados de acordo com as necessidades educativas que se apresentam no âmbito das suas tarefas.

Na tentativa de agrupar os saberes docentes focalizando a sua natureza, autores como Tardif (2002) e Gauthier (1998) propuseram um modelo tipológico para identificar e classificar os conhecimentos dos professores.

Tardif (2002) sugere uma estruturação que solucione o problema do “pluralismo epistemológico” dos saberes docentes, um modelo de análise que tenha como base a origem social dos saberes, dessa forma, classifica os conhecimentos profissionais dos professores em seis categorias, sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Classificação dos saberes dos professores elaborado por Tardif (2002)

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
1 – Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc	Pela história de vida e pela socialização primária
2 – Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais

3 – Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
4 – Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, caderno de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
5 – Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: (TARDIF, 2002, p. 63)

Com base nesse quadro, o autor organiza, por meio de categorias relacionadas com a trajetória percorrida pelos professores, a diversidade de saberes utilizados por eles na sua prática profissional cotidiana, evidenciando as fontes de aquisição e os modos de integração desses conhecimentos no trabalho docente.

Podemos perceber nessa categorização que os saberes mobilizados pelos professores na sua prática provêm de fontes diversas, convergindo das experiências pessoais e profissionais, da pré-formação e das relações que estabelece dentro e fora do contexto escolar, isso mostra que a sua atuação é bastante determinada pela história de vida desse professor, não podendo, portanto, dissociar o eu pessoal do eu profissional, como nos ressaltou Nóvoa (1992), pois um é elemento constitutivo do outro na produção e significação de saberes e na formação da identidade.

Defendendo a concepção de que vários saberes são utilizados pelos professores, Gauthier (1998) propõe uma segunda categorização dos conhecimentos que formam um reservatório de saberes voltados para o ensino, apresentado por nós no quadro abaixo.

Quadro 2 – Categorização dos saberes de professores elaborado por Gauthier (1998)

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
Disciplinares (As matérias) ou conteúdos a serem ensinados em cada área de conhecimento	Curriculares (O programa) ou uma organização dos conhecimentos de cada área e de todas as áreas que compõem um curso	Das ciências da educação Ou os fundamentos para o planejamento e execução do trabalho educativo	Da tradição pedagógica (o uso) Ou conhecimentos relativos à maneira de adar aulas	Experienciais (A jurisprudência particular) Ou aprendidos na prática e independem de comprovação sistemática	Da ação pedagógica (O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: (GAUTHIER, 1998, p. 29)

Por meio dessa categorização dos saberes, o autor caracteriza os conhecimentos que formam o reservatório de saberes utilizados pelos professores na sua prática educativa no cotidiano da sala de aula, conceituando cada um deles e concebendo-os como possuindo todos eles a mesma importância para o trabalho docente.

O saber disciplinar refere-se aos conhecimentos produzidos por pesquisadores das diversas áreas disciplinares e que estão disponíveis na sociedade para serem transmitidos de geração a geração. Esses conhecimentos estão organizados por áreas específicas e formam as diferentes disciplinas curriculares (também chamadas de matérias) trabalhadas nas escolas, nas Universidades e Instituições de ensino.

Os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade precisam ser selecionados, organizados e transformados em programas a serem praticados pelos professores na escola, configurando o saber curricular.

[...] enquanto instituição, a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num corpus que será ensinado nos programas escolares. (...) o professor deve, evidentemente, “conhecer o programa”, que constitui um outro saber de seu reservatório de conhecimentos. É, de fato, o programa que lhe serve de guia para planejar, para avaliar. (GAUTHIER, 1998, p. 30).

Adquiridos durante a sua formação ou no decorrer do seu trabalho, os saberes das ciências da educação distinguem-se como um conhecimento específico da profissão referente à estrutura do ensino, carga horária, organização institucional, carreira, processos de desenvolvimento do aluno, etc.. Dessa maneira,

É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente (GAUTHIER, 1998, p. 31).

Antes mesmo de ingressar na carreira docente, o professor já possui representações sobre a escola e o ensino, que servem, posteriormente, como parâmetro para guiar os seus comportamentos e a sua forma de atuar. Essas representações prévias, baseadas nos diversos contatos que teve com a escola, formam um saber da tradição pedagógica e constituem-se como conhecimentos que os professores possuem relativos à maneira de dar aulas, e precedem a sua formação profissional específica.

No decorrer da sua atuação docente, o professor adquire formas particulares de exercer sua atividade profissional, são conhecimentos aprendidos por meio da sua experiência prática, privada e pessoal, saberes que não passam por nenhum tipo de comprovação sistemática, o que pode levar o professor a explicar determinadas ações com base em visões e análises equivocadas ou acertadas. Dessa maneira, o saber experiencial é concebido como aquele em que o professor,

[...] realiza julgamentos privados, elaborando, ao longo do tempo, uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente (GAUTHIER, 1998, p. 33).

Os saberes da ação pedagógica são defendidos pelo autor como os mais necessários para a profissionalização do ensino, constituindo-se como um dos principais fundamentos da identidade profissional do professor. Dessa forma, o autor argumenta que “O saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através de pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER, 1998, p. 33).

Tendo como base as argumentações acima, o professor pode ser visto como sujeito aprendente em estreita relação com o saber, visto por Charlot (2000, p. 80) como “um conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber”, essa relação, segundo o autor, se dá com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, quando esse sujeito é confrontado com a necessidade de aprender. A relação com o saber, portanto, dá-se durante toda a vida pessoal e profissional, tornando-se elemento fundamental na tecitura da sua identidade.

Ao abordar a questão da identidade do professor, Nóvoa (1998) defende a idéia desta como um processo identitário atrelado à história pessoal e profissional docente.

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a acção. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (p. 28).

O trabalho do professor precisa ser compreendido hoje dentro da complexidade que o caracteriza, sobretudo, pela diversidade de situações que esse profissional vive no cotidiano, marcado por singularidades locais e temporais, que precisam ser levadas em conta ao procurarmos sistematizar os conhecimentos que são necessários à atividade docente e as fontes de onde esses são provenientes. Podemos, portanto, afirmar que a formação do professor acontece durante toda a sua existência, por meio de fontes inesgotáveis de saberes que constituem um amálgama para que esse se construa como profissional e como pessoa.

Nessas circunstâncias, a defesa por saberes específicos à pedagogia torna-se elemento fundamental no reconhecimento social da identidade dos professores, como pertencentes a um grupo profissional distinto, que faz uso de conhecimentos pertinentes à ação pedagógica.

A construção da identidade docente passa a ser delineada mediante a concepção de pertencimento a uma categoria profissional possuidora de saberes próprios e contextualizados historicamente, e, ainda, por concepções sobre o ser professor que se fazem presentes na ação educativa. Segundo Pimenta (2002, p. 19)

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. (...) Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Decorre dessa argumentação uma noção de identidade como algo a que se constrói permanente e coletivamente, no contexto social em que vivemos e, nesse caso, estamos de acordo com a argumentação de Hall (2005), quando afirma que,

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasioso sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (p. 38).

Levando em consideração a idéia expressa acima de inacabamento na construção da identidade, Hall (2002) defende que em vez de falarmos em identidade, como elemento acabado e pronto, o termo mais adequado seria *identificação*, vista como um processo em andamento, que será construído por meio das relações vividas pelo sujeito. “A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*” (p. 39).

Na construção da nossa identidade profissional, ou melhor, na *identificação* do nosso “ser professor”, a idéia de inacabamento converge com a concepção da formação profissional baseada no “fazer-se professor” por meio da prática, da pré-formação e das vivências experienciadas no contexto escolar e social, ambiente em que o professor produz saberes e se constrói como pessoa e como profissional e no qual se percebe pertencente a um determinado grupo. Dessa maneira, a noção de pertencimento é vista por Bauman (2005) como aspecto flutuante e mutável.

Tornarmo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidas para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’. Em outras palavras, a idéia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa (p. 17, 18).

A formação da identidade docente, portanto, não acontece de forma linear e contínua, ela é marcada por conflitos, rupturas e descontinuidades, tais marcas, ao invés de caracterizarem-se como aspectos negativos, podem ser vistas como a grande magia da profissão, em que a possibilidade vence o determinismo e nos faz acreditar que a realização do sonho é possível, não somos seres acabados, estamos juntos num processo de construção de nós mesmos e do outro, o que faz crescer a nossa responsabilidade e comprometimento, *somos responsáveis pelo que cativamos*, já nos dizia o poeta Saint Exupéry no Pequeno Príncipe, e, como professores, acreditamos que a nossa prática tem conseqüências ímpares na formação de pessoas também inacabadas, mas que, quando tocadas pelas nossas ações, levarão consigo um pouco de nós mesmos.

O momento histórico atual do Brasil nos remete a uma profunda reflexão sobre os saberes necessários à prática docente como prática libertadora e autônoma, que tenha na sua

essência a formação de homens e mulheres mais humanizados e felizes. Nessa reflexão, encontramos os ensinamentos de Freire (2005), que propõe como um dos saberes primordiais para a prática educativa a ética e a estética, e argumenta,

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Docência e boniteza de mãos dadas. (...) a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. (...) Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão (p. 32-33).

A ética e a estética, como saberes que devem permear toda a formação e prática docente, podem ser gestados por meio de um trabalho educativo cotidiano do professor como sujeito que ao formar o outro, forma a si mesmo (FREIRE, 2005).

Nas suas proposições, o autor anteriormente mencionado enumera outros saberes considerados imprescindíveis na formação do professor e volta a afirmar sobre a importância da alegria e da esperança como elementos que devem envolver toda a prática docente.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. (...) A esperança faz parte da natureza humana (p. 34).

Assim, a esperança, a alegria, a ética e a estética configuram-se como saberes indispensáveis para a formação e a prática educativa e devem estar presentes na profissão do professor, principalmente em contextos sociais diferenciados, como é o caso dos assentamentos rurais, onde a atuação docente constitui-se fator preponderante no resgate de valores e na promoção do respeito às singularidades e às diversidades sociais e culturais de sujeitos sempre em formação, na busca da construção de uma identidade social e cultural singular.

CRUZANDO FIOS

Que mal eu fiz, que mal?
Só porque quero plantar?
Pegar no cabo da enxada
E a terra poder arar?
Pra que frutos nasçam um dia
E eu poder com alegria
Meus filhos alimentar?

Por isso mesmo eu pergunto
Oh! Meu Deus que mal eu fiz
Se naquele pedaço de terra
A única coisa que eu quis
Foi junto a meu irmão
Fazer brotar a plantação
E ser um pouco feliz!

Canto do Movimento

Neste capítulo, apresentamos o contexto histórico que marca a organização popular por meio dos movimentos sociais, tendo como objetivo maior a conquista da Reforma Agrária. Em seguida, discorremos sobre o surgimento do Movimento de Luta pela Terra na região Sul da Bahia e, por fim, abordamos sobre a educação nesses contextos.

2.1 Os movimentos sociais no campo

No Brasil, a participação popular por meio de movimentos sociais tornou-se objeto de estudo para diversos pesquisadores das mais variadas instituições na área das Ciências

Sociais a partir das duas últimas décadas.

Essa temática tem instigado a pesquisa em decorrência de seu caráter aglutinador, que transforma forças sociais dispersas em grupos articulados e bem organizados na busca da inserção social, por meio de ações coletivas. “Ao realizarem estas ações, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Aqueles que eram excluídos de algo passam a sentir-se incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo” (GOHN, 2003, p. 15-16).

Cabe ressaltar a nossa compreensão sobre o que são movimentos sociais. Concordamos com Gohn (2003), quando assevera que os movimentos sociais são entendidos como,

ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações, etc.), até as pressões indiretas (p. 13).

Historicamente, várias ações foram empreendidas por classes e categorias sociais em busca de seus direitos e necessidades, ou contra as diversas formas de discriminação. No final da década de 1970 e início da década de 1980, os movimentos de maior visibilidade no cenário nacional foram os movimentos populares urbanos, articulados por grupos de oposição ao regime militar, dentre eles, os movimentos estudantis, o movimento operário, o movimento pelas diretas já, etc.

Com a nova conjuntura política, marcada pela implantação de um regime democrático ocorrido no início dos anos 1980, novas práticas de mobilização popular surgiram, transformando, nos anos 1990, as lutas sociais organizadas em movimentos populares (Gohn, 2003), criaram-se, nesse contexto, novas lutas, tendo como base interesses e reivindicações de grupos diversos com objetivos distintos: movimento contra a fome; em favor da moradia; em prol de meninos e meninas de rua, etc.

Dessa forma, a sociedade brasileira viu crescer, nesse período histórico, grupos sociais com temáticas de lutas diferenciadas e que não desejavam mais apenas protestar, contestar, mas buscavam representatividade institucional, organizando-se em movimentos sociais, que “constituem um campo de ação social coletiva (...). O repertório de ações sociais coletivas que os movimentos constroem demarcam interesses, identidades,

subjetividades e projetos de grupos sociais específicos” (GHON, 2003, p. 8).

Com a conquista da democracia, os movimentos sociais mudaram seu modo de atuação, realizando menos mobilizações e manifestações, que conferiam visibilidade por intermédio dos meios de comunicação, tornando-se mais estratégicos, alcançando dessa maneira maior representatividade institucional e uma ação mais efetiva. Assim, Gohn (2003) argumenta que,

As identidades coletivas dos movimentos populares deixaram alguns elementos de lado, tais como as freqüentes contestações às políticas públicas, mas como eles incorporaram outros elementos, isso lhes possibilitou sair do nível apenas reivindicatório, para um nível mais operacional, propositivo. (...) Não se tratava mais de ficar de costas para o Estado, mas de participar das políticas, das parcerias, etc. (p. 24).

A mudança que se operou nos movimentos sociais em decorrência da nova conjuntura política não descaracterizou, entretanto, a sua gênese de atuar coletivamente como resistência à exclusão e lutar em favor da inclusão social. Os movimentos sociais continuaram configurando-se como espaço alternativo que não deixa silenciar a luta, tornando-se porta-vozes de grupos minoritários do ponto de vista político e econômico, que sempre estiveram à margem na história.

Assim, só por meio da organização e da mobilização coletiva, os excluídos e marginalizados socialmente se farão ouvir, dessa forma, os movimentos sociais “expressam energias de resistência ao velho que os oprime, e fontes revitalizadas para a construção do novo. Energias sociais antes dispersas são canalizadas e potencializadas por meio de suas práticas em ‘fazer propositivos’” (GOHN, 2003, p. 14).

Como campo de formação humana, os movimentos sociais configuram-se, portanto, em espaços de trocas, conflitos e lutas que objetivam a diminuição das injustiças sociais e melhor distribuição de renda.

Partindo dessa premissa, torna-se importante salientar o papel dos movimentos sociais do campo como destaque nessa dinâmica, “no Brasil dos anos 90, os movimentos sociais mais combativos e conflituosos estão no campo e não mais nas cidades” (GOHN, 2003, p. 17). O povo do campo, aglutinado com outros sujeitos sociais “provenientes das periferias urbanas e favelas que formam o grande contingente de excluídos, como os desempregados e subempregados, os sobrantes, enfim aqueles cujos destinos sociais não têm lugar na sociedade em que vivem, são desterritorializados” (SILVA, 2004, p.10), expropriados do direito à terra, organizam-se por meio de movimentos sociais e lutam para

retornar às suas raízes históricas, econômicas e culturais, içando a bandeira pela Reforma Agrária, como marco da luta.

A luta dos trabalhadores rurais brasileiros pela terra, nos últimos anos, tornou-se condição essencial para a sobrevivência digna e promoção de inclusão social de uma significativa parcela da população, ao promover a formação de novos sujeitos sociais imbuídos por um objetivo comum, que extrapola a simples aquisição de um pedaço de chão, mas suscita o desejo de transformação da sociedade moderna, caracterizada pela mais valia e individualidade em detrimento de valores humanitários e coletivos.

A esse respeito, apoiamo-nos nas palavras de Vendramini (2000), quando salienta que os movimentos sociais contemporâneos que lutam pela terra demonstram a sua relevância política e social, representando uma força social de oposição à barbárie do capitalismo selvagem. Segundo a autora, “lutar pela terra é lutar pelo trabalho, é lutar para inserir-se num processo produtivo que já excluiu uns e do qual outros nunca fizeram parte” (p. 27).

Os atuais movimentos populares do campo imprimem em sua luta ações simbólicas cheias de significados políticos e culturais que, retratam de forma marcante a marcha de retorno à terra, o que incomoda a ordem vigente. A esse respeito, Caldart (2005) ressalta:

incomoda não somente porque traz de volta ao cenário político a questão agrária, que é problema secular no Brasil. A impressão é de que o seu próprio jeito de ser é o que incomoda mais: suas ações, mas, principalmente, os personagens que faz entrar em cena, e os valores que esses personagens encarnam e expressam em suas ações, sua postura e sua identidade, que podem, espalhar-se e constituir outros sujeitos, sustentar outras lutas (p. 27).

Os movimentos sociais em favor da terra reconhecem a importância de ampliar seu campo de atuação na busca de parcerias nessa luta por justiça social, que é de todos, dessa forma, procura aproximar-se de outras lutas e envolver toda a sociedade, como nos revela Caldart (2004, p. 46):

abrir-se à sociedade quis dizer especificamente levar a Reforma Agrária para as cidades, a partir de uma compreensão de que, embora ela seja uma luta a ser conduzida pelos próprios trabalhadores da terra, é também uma luta que diz respeito ao conjunto da sociedade e por esta deve ser assumida. *Reforma Agrária, uma luta que se faz no campo, mas que se decide na cidade* (grifo da autora).

Tomando como base essa argumentação, torna-se necessário compreendermos que os movimentos sociais que lutam pela reforma agrária, como política social de redistribuição da terra, envolvem em suas ações, a elaboração e a implementação de um projeto político e social para o país, como condição de melhoria da vida dos trabalhadores rurais, que representam, nesse contexto, os filhos da terra esquecidos e marginalizados pelo sistema desumano que se estabeleceu com as políticas de acúmulo de capital e concentração de terra e de renda nas mãos de poucos privilegiados. Dessa maneira, “evidencia-se na historicidade dos movimentos sociais do campo a busca pela liberdade, lutas contra a opressão e pela organização de um modo de vida específico no campo” (SOUZA, 2005, p. 29).

Os homens do campo não querem mais ficar calados, soltam o seu grito e levantam a bandeira da luta, que, muitas vezes, incomoda a ordem estabelecida e choca a comunidade ao erguerem seus barracos de lona preta nos acampamentos, ou ainda, quando marcham enfileirados para ocupação de terras que julgam improdutivas e também quando entoam seus cantos e evidenciam sua mística, dessa forma, mostram para a sociedade que o campo está vivo e em movimento. “O silenciamento e esquecimento não têm mais sentido, e se torna urgente ouvir e entender a dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo” (ARROYO, 2004, p.9).

Busca-se, na luta pelo retorno e permanência no campo, a escrita de uma nova história, em que homens e mulheres, assumindo-se como sujeitos socioculturais, são protagonistas fazedores dos seus destinos, resgatando a sua essência relacional com a terra. “De modo geral, as lutas pela terra assumem na história um sentido cultural destacado, com dimensões simbólicas que talvez tenham a ver com a própria força mística da relação do ser humano com a terra” (CALDART, 2005, p. 28).

Nesse contexto, encontra-se, como movimento social de maior representatividade dos trabalhadores rurais, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST², que surgiu em 1979 no estado de Santa Catarina e é considerado, hoje, como o de maior expressão nacional na luta pela terra na história atual do Brasil, confirmando a idéia do poder de organização dos grupos sociais minoritários, que, quando conscientes da sua força de ação, conseguem atingir objetivos antes considerados utópicos. Concordamos com Vendramini (2000),

² Na sua atuação, que hoje abrange todos os estados brasileiros, no ano de 2004 foram assentadas 105.466 famílias em 1.649 assentamentos espalhados pelo país e em 2005 foram 124.240 acampamentos. www.mst.org.br (Consulta realizada em 12/05/2007)

quando ressalta a importância social e política do MST, argumentando sobre seu protagonismo transformador.

Enquanto espaço de socialização política, o MST permite aos trabalhadores o aprendizado prático de como se unir, se organizar, participar, negociar e lutar, além da elaboração de uma identidade social, de uma consciência de seus interesses e direitos e, finalmente, a apreensão crítica de seu mundo, de suas práticas e representações sociais e culturais (p. 55).

O MST serve de modelo para outros movimentos sociais, por isso, torna-se salutar referendá-lo nas discussões e estudos que envolvem a reforma agrária e o retorno ao campo, temática presente na nossa investigação, pois anuncia uma nova história a ser construída pelos trabalhadores rurais, influenciando outros levantes que se indignam com sua condição de excluídos e buscam, por meio da militância, uma atuação efetiva no processo de transformação social.

O Movimento de Luta pela Terra – MLT engaja-se com o MST na luta pela Reforma Agrária e procura, no percurso histórico desse movimento, a sua estrutura organizacional, sua mística e seus princípios fundamentais: a conquista da Reforma Agrária, a inclusão social, a luta contra toda forma de discriminação e injustiça e a preservação ambiental por meio do desenvolvimento sustentável.

O Movimento Sem Terra, pela sua abrangência de atuação e conquistas históricas, pode ser considerado, portanto, como referência para outros movimentos sociais do campo surgidos a partir dos anos 1990, dentre eles, destacamos, neste estudo, o Movimento de Luta pela Terra como espaço de realização da nossa investigação. Passemos, então, a sua história.

2.2 Buscando as raízes: o MLT e sua história

A região Sul do estado da Bahia, Brasil, caracteriza-se como um espaço geográfico, econômico e cultural muito rico e bastante conhecido no cenário nacional pelas mãos do escritor baiano Jorge Amado, que buscou divulgar um pouco da cultura sulbaiana por meio de clássicos literários como Gabriela Cravo e Canela, Terras do Sem fim, dentre outros.

A monocultura cacaueteira, característica da região, que tem como fruto o cacau, conhecido como ouro verde, traz consigo uma história muito peculiar, desde a colheita, que precisa ocorrer de forma bastante artesanal, até o cultivo que necessita de um clima quente e

úmido para sobreviver, tendo, na Mata Atlântica, ambiente propício a essa cultura, ocorrendo, dessa forma, a preservação ambiental, pois o cacau é cultivado na sombra das árvores nativas, que permitem a sua sobrevivência; a fauna e a flora agradecem a existência dos cacauzeiros como cultura que os preserva.

Entretanto a cultura cacauzeira da qual surge o chocolate e seus derivados, aspecto doce dessa história, carrega as marcas amargas do sofrimento e exclusão dos trabalhadores rurais que o cultivam, marcados muitas vezes pela negação de seus direitos trabalhistas e sociais. A riqueza proveniente do cacau deu origem a um outro grupo social bastante privilegiado, os fazendeiros, também conhecidos como coronéis do cacau e donos de fazendas de grande extensão territorial.

A posse de terra por parte dos coronéis e sua conseqüente expansão de poder se deu por meio da força armada, e muitos trabalhadores e pequenos cacauicultores foram obrigados a vender e/ou abandonar suas roças de cacau, quando não morriam defendendo suas propriedades. Dessa forma, os poderosos fazendeiros do cacau apossavam-se dos pequenos lotes de terras e os transformavam em verdadeiros latifúndios, onde passavam a trabalhar, de forma quase escrava, os antigos proprietários.

A luta pela terra na região, portanto, confunde-se com a própria história da implantação da monocultura cacauzeira. Este poderoso fruto fez surgir cidades e patrimônios e, junto com o desenvolvimento, as desigualdades sociais, especialmente no meio rural com a exploração da mão de obra barata.

O cacau, portanto, caracteriza-se como a grande riqueza da região, promovendo o crescimento econômico, gerando trabalho e renda e atraindo muitos migrantes provenientes das diversas regiões do país. A década de 1990 vai marcar o declínio dessa lavoura ocasionada pelo surgimento, na década de 1980, de uma praga, conhecida como “vassoura de bruxa”, que mata o fruto do cacauzeiro e é facilmente disseminada pelo ar. A crise que assolou a região provocou impactos profundos não só em termos econômicos, mas também culturais, pois a devastação ambiental tornou-se gritante com a transformação das fazendas de cacau em fazendas de pecuária.

A crise do cacau atingiu drasticamente a região, deixando um grande número de trabalhadores desempregados. O êxodo rural tornou-se elemento marcante, pois os trabalhadores perderam não só o emprego, mas a sua casa e a sua referência como sujeito, nascido e criado em um determinado contexto recém dissipado.

Como conseqüência dessa crise, o desemprego na zona rural levou os trabalhadores à busca de alternativas de sobrevivência na zona urbana. Entretanto a escolarização precária

ou a total falta de saber escolarizado impossibilitou-os de competir por uma vaga no mercado de trabalho formal, gerando, com isso, um grupo de indivíduos destituídos dos direitos inalienáveis a qualquer ser humano, dentre eles, o direito ao trabalho e a uma vida digna.

Configurado como um grupo proveniente da zona rural ou que têm em sua origem um estreito vínculo com o campo (filhos, netos e parentes de trabalhadores rurais) viram, na possibilidade de retornar a terra, uma solução para o problema do desemprego, visto que a região possui, em decorrência da própria crise da lavoura cacaueteira, uma extensa área agrícola improdutiva.

De forma articulada e organizada, esses trabalhadores, que elegeram a luta pela terra como a principal alternativa de sobrevivência, conseguiram imprimir uma identidade bastante singular ao movimento que surgia, movimento pautado em uma ideologia de inclusão social. Por intermédio da comunhão de idéias, foram constituindo-se novos sujeitos, mais conscientes do seu papel social e da possibilidade real de saírem da condição de exclusão em que se encontravam, aglutinaram-se e criaram o movimento social denominado Movimento de Luta pela Terra – MLT.

O MLT foi criado na Bahia, em 1994, buscando sua representatividade por meio de parcerias com os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, a Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado da Bahia (FETAG-Ba) e a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG). Essa união com o Sindicato é considerada uma peculiaridade do Movimento, que defende a idéia de articulação com as instituições que representam os trabalhadores do campo e que fazem parte da luta histórica de conquistas para essa classe, dessa maneira, o MLT defende que a luta pela terra ultrapasse um mero movimento ocupacionista indo à procura de uma célula maior para sua organização social, o sindicato.

Outro fator que determina a inserção do MLT no Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais (MSTR) diz respeito à infra-estrutura e às conquistas alcançadas por esse órgão³:

- a) Os sindicatos possuem uma estrutura financeira (reserva financeira)
- b) Os sindicatos já têm um respaldo e trabalho junto aos trabalhadores (reserva moral)
- c) Os trabalhadores acreditam no sindicato e se vêem representados por esse órgão, tornando fácil a apresentação do MLT, quando é feita por essa entidade (reserva cultural).

³ Informações coletadas por meio do relatório do Seminário de Avaliação e Controle do MLT, realizado nos dias 15 e 16 de novembro de 2003.

A parceria com os sindicatos tem colaborado para a mudança do seu perfil e atuação, pois a maioria não tinha uma atuação específica na área de Reforma Agrária, o MLT passava a ser, portanto, o veículo que possibilitaria aos sindicatos de trabalhadores rurais que se inserissem nessa luta.

A primeira ocupação aconteceu no município de Ilhéus-Ba. na fazenda Bela Vista no ano 1994. A partir da sua implementação, o Movimento ampliou seu espaço de atuação estendendo-se para os estados do Pará, Sergipe e Minas Gerais. No ano de 2007, o MLT registra a existência de 28 acampamentos e 35 assentamentos, com um número total de 1.545 famílias assentadas e 3.200 famílias acampadas.

A principal peculiaridade desse movimento é que ele emerge como uma alternativa para o desemprego flagrante que se alastrou na região cacauzeira e não como uma luta contra o latifúndio que caracteriza o Movimento Sem Terra. Entretanto, como grupo social organizado, os seus constituintes viram, na Reforma Agrária e na luta pela terra, uma saída viável para o problema vivido, pois a grande maioria dos seus participantes fazia parte dos migrantes da zona rural, portanto, tinha, nas suas raízes, o trabalho no campo, daí, o retorno à terra constituir-se como luta principal do movimento.

Como nos assegura Gohn (2003), a luta pela terra no Brasil é secular. A aquisição da terra para produzir e nela habitar povoa o sonho da maioria da população pobre originária da zona rural. A reforma agrária torna-se a principal bandeira de luta a ser levantada, pois, apesar de o nosso país possuir uma extensão territorial continental, uma enorme parcela do seu povo vive abaixo da linha da pobreza, da fome e da miséria, destituindo, assim, esses brasileiros do direito mínimo de sobrevivência digna.

O MLT tem, na sua estrutura, uma direção estadual, vinculada à FETAG (Federação dos Trabalhadores da Agricultura) e as direções regionais, representadas\coordenadas pelos sindicatos. Na sua trajetória de ocupação, a primeira ação na luta por um imóvel passa pelo trabalho de base, que é a arregimentação de famílias desempregadas nos bairros periféricos da cidade do imóvel, depois, organiza-se um acampamento para formar a militância, objetivando uma futura ocupação, e, paralelamente, o movimento solicita ao INCRA uma vistoria para definir se a terra é ou não produtiva; constatando a improdutividade, o governo desapropria, e os sem terras passam a ser assentados pelo INCRA, que libera os créditos para implantação das famílias, e o banco, o crédito para a produção.

Nos acampamentos e assentamentos o órgão máximo deliberativo constitui-se pela Assembléia, por intermédio dela, a direção e as lideranças locais do MLT implantam a política do movimento no seio dos trabalhadores, incentivando a participação, o

posicionamento, o aprendizado político e, conseqüentemente, a formação dos trabalhadores.

Além das assembléias, existem comissões específicas responsáveis pelos diversos setores dos assentamentos e acampamentos. O trabalho desenvolvido por essas comissões tem se mostrado de fundamental importância na organização da vida interna destes, estruturando o funcionamento orgânico desde a produção até as normas coletivas a serem seguidas pelos participantes. Os membros que compõem essas comissões são indicados pelos trabalhadores ou pelas lideranças do MLT e, posteriormente, são levados à aprovação em assembléia.

As principais comissões existentes são:

- a) Coordenação Geral – composta por uma pessoa, que é responsável pelo funcionamento orgânico do assentamento, pela implantação da linha política do movimento, por articular-se com entidades de apoio e acompanhar o trabalho das comissões;
- b) Produção – responsável pela distribuição do trabalho coletivo nas áreas, objetivando fazer os acampamentos e os assentamentos darem respostas à produção;
- c) Alimentação – responsável pela arrecadação de alimentos e distribuição dentro dos acampamentos;
- d) Saúde – responsável pela busca de condições e recursos para implantação de uma melhor condição de saúde dentro do acampamento e assentamento. Essa comissão desenvolve um trabalho que vai desde a questão sanitária à saúde preventiva;
- e) Educação – responsável pela criação de escolas e pelo acompanhamento do trabalho educativo, privilegiando a aplicação de uma metodologia que tenha como princípio básico a realidade das crianças e dos adultos, valorizando o homem do campo e sua história;
- f) Barraco – comissão temporária que tem como objetivo garantir a organização no processo de construção dos barracos: alinhamento por ruas, divisão proporcional por terrenos, distribuição dos plásticos e orientação de como obter a madeira;
- g) Segurança – responsável pela segurança das famílias que estão na área, pela identificação de visitas e entrada e saída de pessoas ⁴.

⁴ Estatuto do Movimento de Luta Pela Terra.

O Assentamento Rural Vila Isabel, vinculado ao Movimento de Luta pela Terra, coaduna com os seus ideais: Construir uma sociedade sem exploradores e onde o trabalho tenha supremacia sobre o capital; A terra é um bem de todos. E deve estar a serviço de toda sociedade; Garantir trabalho a todos, com justa distribuição da terra, da renda e das riquezas; Buscar, permanentemente, a justiça social e a igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais; Difundir os valores humanistas e socialistas nas relações sociais; Combater todas as formas de discriminação social e buscar a participação igualitária da mulher.

Permeado por esses ideais, a comunidade da Vila Isabel já conta com algumas conquistas: construiu uma Unidade Escolar para atender à demanda dos alunos assentados, implantou um sistema de água e energia elétrica, construiu 40 casas por meio de mutirão e um laticínio, utilizando os recursos do PRONAF⁵. Na sua estrutura organizacional, o Assentamento é representado pela APROVI – Associação dos Assentados do Projeto Vila Isabel –, cuja diretoria é escolhida pelos membros da comunidade, podendo qualquer morador ser candidato. Acontecem reuniões ordinárias uma vez por mês com todos os associados, e a diretoria reúne-se, quinzenalmente, para discutir os diversos assuntos de interesse da comunidade, podendo acontecer, ainda, reuniões extraordinárias, quando necessário.

O Assentamento Rural Vila Isabel é formado por 50 famílias, que, engajadas no Movimento de Luta pela Terra, realizaram o sonho de ter um pedaço de chão para viver e dele tirar seu sustento. Essas famílias estão conseguindo, por meio da luta coletiva, conquistar o seu espaço, resgatando a dignidade de sobreviver pelo trabalho que desenvolvem, dessa forma, aponta-nos uma possibilidade de inserção social via políticas públicas de Reforma Agrária justa, que implementem reais condições de permanência dos sujeitos do campo, no seu lócus de vivência.

Por meio dessa e de outras experiências exitosas que ocorrem em todo o nosso país e fora dele, relacionadas com a divisão de terras, muitos questionamentos nos inquietam: Se o Brasil, com uma enorme extensão territorial, possui tanta terra fértil e não cultivada, por que não dividi-la com quem precisa? Por que não acabar com a fome neste país? A luta pela terra é justa e a sociedade brasileira necessita conhecê-la melhor, percebendo-a como uma

⁵ O PRONAF – Programa Nacional de Apoio a Agricultura Familiar, é um Programa Federal de apoio ao desenvolvimento rural, a partir do fortalecimento da agricultura familiar como segmento gerador de postos de trabalho e renda. O Programa é executado de forma descentralizada e tem como protagonistas os agricultores familiares e suas organizações.

alternativa viável para a diminuição do inchaço urbano e, conseqüentemente, da violência que assola as grandes metrópoles.

O povo brasileiro carece por oportunidades e justiça social, por isso, o desenvolvimento da agricultura familiar indica uma solução que minimiza as injustiças e promove o resgate econômico, cultural e o respeito ambiental, uma outra temática bastante atual e urgente e que pode ser viabilizada por meio da distribuição da terra e de condições de sobrevivência e permanência no campo.

A conquista da terra, portanto, constitui-se como uma das principais metas a serem atingidas para a promoção de uma vida digna, o que inclui, também, a educação.

2.3 Os movimentos sociais do campo e a educação

Analfabetismo, repetência, evasão, defasagem idade-série, inadequação curricular, são considerados hoje problemas crônicos enfrentados pela educação no nosso país. No campo, tais problemas têm uma dimensão maior e mais grave, visto que as políticas públicas direcionadas ao meio rural sempre se caracterizaram como ações residuais do sistema educacional, pois ainda se acredita que, para pegar na enxada, cavar o chão, plantar e colher, não são necessários conhecimentos rebuscados, eruditos, portanto, não se justifica a preocupação com a educação nesse meio.

Entretanto, precisamos enfatizar que a educação é um direito de todos e que esta deve primar pela qualidade e formação de cidadãos completos, respeitando as suas singularidades, valores e cultura, independente do espaço geográfico em que vivem, visto ser o conhecimento, meio fundamental de inserção social e que precisa estar a serviço da melhoria das condições de vida da população, seja ela rural ou urbana.

O imaginário da sociedade é povoado por visões estereotipadas sobre a vida e o povo do campo considerado ignorante, atrasado e, muitas vezes, culpado pelos problemas, pela pobreza, pela injustiça e pela baixa produtividade. O campo é visto, ainda, como lugar de atraso, inércia e tradicionalismo, que emperra o avanço do país. Romper com essa visão e imagem preconceituosas torna-se uma outra conquista a ser alcançada e é pela ação desses próprios sujeitos organizados em diversos movimentos que os estereótipos vão sendo dissipados.

Os movimentos sociais revertem essas imagens e nos obrigam a enxergá-los como sujeitos dinâmicos, tensos, politizados, organizados.

Os diversos povos do campo estão reescrevendo e redesenhando sua imagem e nos pressionam para reescrever e redesenhar as imagens sociais, políticas e pedagógicas, tão arraigadas a nossa cultura (ARROYO, 2006, p. 10).

Dessa forma, esses sujeitos organizados lutam para que lhes sejam garantidos os direitos sociais, principalmente o direito que julgam fundamental, a educação. Por isso, passam da condição de “agradecidos receptores de dádivas – a escola, a professora – a sujeitos políticos coletivos, não pedintes, mas exigentes de políticas públicas” (ARROYO, 2006, p. 10).

Nessas condições, a luta pela educação constitui-se como objetivo primordial dos envolvidos com os movimentos sociais do campo: “Os movimentos sociais carregam bandeiras de luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 14).

A terra torna-se, assim, apenas uma das muitas conquistas a serem atingidas, pois os sujeitos vinculados aos movimentos sociais do campo, saem da sua condição de brasileiros presentes apenas nas tristes estatísticas numéricas daqueles que vivem abaixo da linha de pobreza, para sujeitos de direitos, conscientes do seu papel na sociedade mediante uma identidade construída como sujeitos sociais pertencentes a um determinado grupo, imbuídos de ideais comuns, que se tornam mais fortes nas exigências que fazem e na busca dos direitos que lhes assiste.

Diante dessa realidade, as pessoas que formam os movimentos sociais do campo avançam para serem vistas como sujeitos de direitos: direito à terra e à permanência nesta e direito à educação. Esses constituem-se patamares indissociáveis na visão dos movimentos e, por isso, lutam para a sua garantia, não como dádivas ou esmolas, mas como uma conquista. Segundo Arroyo (2006),

Afirmam direitos. Se afirmam como sujeitos de direitos. Um dos traços mais instigantes dos movimentos sociais do campo é não pedirem escolas, nem favores, nem sequer pedirem suprir carências educativas. Colocam sua educação e a educação dos jovens e adultos, das crianças e adolescentes do campo no plano dos direitos universais como cidadãos, como sujeitos humanos, sociais, políticos e culturais (p. 12).

A educação, em suas diferentes dimensões, tem um lugar de destaque no MLT, sendo vista como um dos processos de formação da pessoa humana na sociedade, ligada a um determinado projeto político e a uma concepção de mundo, (GHON, 2003). A educação constitui-se, portanto, como caminho para a implementação dos ideais de homem e sociedade empreendidos pelo movimento. Isso mostra que, para a ruptura de uma visão estereotipada do homem do campo e a construção de um espaço onde seja valorizado pela sua cultura, valores e especificidades, é preciso ações educativas que formem sujeitos sociais, políticos e culturais que perpetuem a luta, os princípios e os sonhos defendidos pelo movimento, na elaboração de um projeto político e social que atenda aos interesses e às necessidades dos trabalhadores rurais.

É relevante garantir que as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, construída com base nos seus interesses e características, por meio de uma proposta educativa bastante específica, que priorize os aspectos culturais, sociais e ideológicos dos sujeitos do campo. Defendendo essa idéia, Arroyo, Caldart e Molina (2004) argumentam,

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (p. 23).

Um conjunto de novos ideais educativos que tenha como princípio fundamental a educação popular, compreendida como “aquela educação que é produzida a serviço dos interesses reais das classes populares. Tem a ver com uma filosofia de ação, com uma metodologia, e com um posicionamento global diante da sociedade” (FUNDEP, 1994, p. 19) torna-se imperativo na formulação de um projeto de educação do campo, que recoloca os seus sujeitos no cenário de participação social ativa e como pessoas possuidoras de cultura e fazedoras de sua própria história, precisando ser valorizadas na sua especificidade geográfica e temporal.

Dessa maneira, justificam-se a reivindicação e a mobilização dos homens, mulheres e crianças do campo por uma educação que atenda aos seus desejos, sonhos e necessidades. As famílias sem terra mobilizam-se pelo direito a educação e pela real possibilidade de uma escola que faça a diferença e atenda aos anseios da comunidade rural, respeitando as especificidades da vida no campo,

cujos princípios norteadores podem ser assim sintetizados através do trabalho, organização e participação coletivos, tornando mais firme o vínculo entre o trabalho produtivo e o estudo, que deve ser uma tônica constante na educação, bem como a necessária ligação entre a teoria e a prática, sendo esta última entendida como tarefa obrigatória dos educandos (NETO, 1999, p. 46).

Não basta uma educação para o campo construída fora do eixo rural, marcada e, essencialmente, privilegiada por características urbanas, a que as pessoas do campo devem adaptar-se, moldar-se, sujeitar-se, como destinatários passivos de propostas elaboradas *a priori* para o contexto em que vivem e trabalham, negando, assim, toda a sua realidade e subjetividade.

Para romper com esse paradigma e implementar a concepção de educação como caminho da verdadeira libertação humana, os movimentos sociais do campo buscam as referências teóricas para a elaboração de uma proposta pedagógica, alicerçada nos pensadores Paulo Freire, José Martí e Anton Makarenko e tem como principais objetivos:

a) desenvolver a consciência crítica dos alunos, com:

- Conteúdo que leve à reflexão e à aquisição de uma visão de mundo ampliada e diferenciada daquela do discurso oficial;

- Transmissão da história e do significado da luta pela conquista da terra e da reforma agrária, de que resultou o assentamento;

b) Desenvolver atividades que contribuam para o avanço coletivo;

- uso de técnicas alternativas que concorram para o avanço coletivo;

- exercícios práticos nas áreas de conhecimentos necessários ao desenvolvimento do assentamento: agricultura, administração, contabilidade, etc. (MORISSAWA, 2001, p. 241)

Na defesa de uma nova concepção de educação e para implementação dos ideais educativos voltados para o campo, os trabalhadores que formam os movimentos sociais de luta pela terra, mobilizam-se e, amparados por militantes, pesquisadores, teóricos e professores que atuam nos movimentos, articulam ações em defesa de uma educação não só *no* campo, mas também *do* campo, como afirmam Fernandes, Cerioli e Caldart (2004): “não basta ter escolas *no* campo; queremos ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (p. 27).

Apoiamo-nos nas palavras de Arroyo (2006), quando explicita como um dos ideais defendidos pelos trabalhadores do campo o princípio educativo baseado na produção e no trabalho, assim, o autor argumenta,

se o movimento é pedagógico, a defesa da terra e do trabalho, as formas de produção agrícola, a defesa da terra e do trabalho, as formas de produção agrícola são vistas também pelos movimentos do campo como educativas, formadoras. Chama a atenção sua defesa da terra como terra de trabalho, de produção de vida e de cultura. Da autoprodução, ou de produção de identidades e subjetividades coletivas (p.11).

Buscando esse novo ideário pedagógico, que se configura como conquista dos povos do campo, aconteceu, no ano de 1998, a I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, promovida em nível nacional, pelo Movimento Sem Terra, pelo Conselho Nacional dos Bispos do Brasil, Universidade de Brasília, UNESCO e Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, considerada como marco histórico da luta dos movimentos sociais e dos educadores do campo pelo direito à educação. Nesse documento, os participantes da Conferência assumiram, pessoal e coletivamente, os seguintes compromissos e desafios:

1. Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional;
2. Propor e viver novos valores culturais;
3. Valorizar as culturas do campo;
4. Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo;
5. Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização;
6. Formar educadoras e educadores do campo;
7. Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo;
8. Envolver as comunidades nesse processo;
9. Acreditar na nossa capacidade de construir o novo;
10. Implementar as propostas de ação desta Conferência.⁶

⁶ Declaração final da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia-GO de 27 a 31 de julho de 1998.

Em 2004, foi realizada a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, como processo de ampliação dos debates conceituais e políticos promovidos na I Conferência, e a busca de parcerias para a participação da construção do projeto de Educação do Campo, as principais reivindicações postuladas pelos órgãos participantes dessa Conferência foram:

1. Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente, que inclua como ações básicas:
 - fim do fechamento arbitrário de escolas no campo;
 - construção de escolas no e do campo;
 - acesso imediato à educação básica (Educação Infantil, fundamental e médio)
 - construção de alternativas pedagógicas que viabilizem com qualidade a existência de escola de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo;
 - educação de jovens e adultos (EJA) apropriada à realidade do campo;
 - políticas curriculares e de escola e distribuição do material didático-pedagógico que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo;
 - acesso às atividades de esporte, arte e lazer;
 - condições de acesso às pessoas com necessidades especiais.
2. Ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas:
 - interiorização das Instituições de Ensino Superior, públicas, gratuitas e de qualidade;
 - formas de acesso não excludentes ao ensino superior nas universidades públicas;
 - cursos e turmas específicas para o atendimento das demandas de profissionais do campo;
 - concessão de bolsas de estudo em cursos superiores que sejam adequados a um projeto de desenvolvimento do campo;
 - inclusão do campo na agenda de pesquisa e extensão das universidades públicas;
 - financiamento pelo CNPq, FINEP e outras agências de fomento para pesquisa sobre a agricultura familiar/camponesa e outras formas de organização e produção das populações do campo e, também, sobre Educação do Campo.
3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize:

- formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente;
- formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político-pedagógico da Educação do Campo;
- incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores e educadoras que trabalham nas escolas do campo;
- definição do perfil profissional do educador e da educadora do campo;
- garantia do piso salarial profissional e de plano de carreira;
- formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da Educação do Campo;
- garantia da constituição de redes: de escolas, educadores e educadoras e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para a construção e a reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras.

4. Formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente de:

- cursos de nível médio e superior que inclua os jovens e adultos trabalhadores do campo e que priorizem a formação apropriada para os diferentes sujeitos do campo;
- uso social adequado das escolas agrotécnicas e técnicas atendendo às necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo;
- fortalecimento das equipes técnicas;
- implementação de novos formatos de cursos integrados de ensino médio e técnico, tomando como referência a sociobiodiversidade;
- formação e qualificação vinculadas à Educação do Campo, junto às universidades construídas coletivamente com os sujeitos do campo, às equipes técnicas contratadas e aos órgãos públicos responsáveis pela assistência técnica;
- proposta de agenda específica para os institutos de pesquisa sobre agricultura familiar/camponesa e outras formas de organização e produção das populações do campo.

5. Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.⁷

⁷ Declaração Final da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo realizada em Luziânia-GO, de 02 a 06 de agosto de 2004.

Uma outra conquista que merece destaque é a elaboração e implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, delineado, em 1997, e operacionalizado em 1998, coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF); em 2004, com o recém criado Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, o projeto foi revisado, atualizado e aprovado pela Portaria/INCRA/P/ Nº 282, de 16 de abril⁸ e pode ser caracterizado como uma política pública federal gestada fora da arena governamental, visto que é resultado de lutas empreendidas pelos movimentos sociais que buscam a reforma agrária e a garantia do direito à educação.

O PRONERA é uma política pública de educação envolvendo trabalhadores das áreas da Reforma Agrária. É um programa articulador de vários ministérios; de diferentes esferas de governo; de instituições e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais para a qualificação educacional dos trabalhadores assentados da Reforma Agrária. Tem como principal objetivo fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, ao estimular, propor, criar desenvolver e coordenar projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.

Como articuladores, estão presentes representantes dos movimentos sociais do campo e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). Na operacionalização da proposta do PRONERA, o Governo Federal é responsável pelo financiamento, e as Universidades são responsáveis pela formação de educadores e pela elaboração dos projetos, cabendo aos movimentos sociais a mobilização dos educandos e educadores participantes.

O projeto prevê a alfabetização inicial dos trabalhadores rurais assentados que deve acontecer no período de um ano e promove, ainda, junto com as universidades parceiras (públicas ou comunitárias sem fins lucrativos), a formação dos alfabetizadores e a elevação da sua escolaridade básica, podendo chegar ao nível superior completo, por meio da elaboração de projeto pautado nos princípios político-pedagógicos do programa: inclusão, participação, interação e multiplicação e, ainda, no princípio operacional e metodológico: a parceria com os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, os governos estaduais e municipais. Essa parceria desenvolve-se por meio de uma gestão participativa,

⁸ www.incra.gov.br (Projetos e programas, consultado em 28 de julho de 2007)

cujas responsabilidades são assumidas por todos, em uma construção coletiva na elaboração do projeto, acompanhamento e avaliação. Após elaboração, o projeto deve ser encaminhado à Superintendência Regional do INCRA para análise, aprovação e liberação de recursos.

Cada Universidade, juntamente com os seus parceiros, elabora sua proposta de formação docente de acordo com a demanda de cada região e assentamentos que assiste, implementando, inclusive, a formação superior dos professores que atuam nesses contextos, priorizando um currículo diferenciado, de forma a atender aos interesses e à realidade dos alunos. Percebe-se, portanto, a preocupação dessa política com a formação inicial e contínua dos seus educadores e educandos, o que constitui um diferencial nessa proposta, se comparada com outros programas geridos pelo poder público.

Os objetivos específicos explicitados na proposta do PRONERA, a partir da sua revisão, ocorrida no ano de 2004, são:

- Garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados(as) e/ou assentados(as) nas áreas de Reforma Agrária;
- Garantir a escolaridade e a formação de educadores(as) para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária;
- Garantir a formação continuada e a escolaridade média e superior aos educadores (as) de Jovens e Adultos – EJA – e do Ensino Fundamental e Médio nas áreas de Reforma Agrária;
- Garantir aos assentados(as) escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento;
- Organizar, produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa;
- Promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a educação do campo.

Como resultado desse processo de conquistas iniciais alcançadas, graças às lutas, reivindicações e mobilizações das organizações e movimentos sociais que objetivam a equidade social por meio de uma educação de qualidade para todos os brasileiros, nos diversos contextos em que vivem, foram aprovadas, no ano de 2002, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em que são delineados os princípios e os procedimentos a serem implementados nos projetos institucionais das referidas escolas.

Essas diretrizes podem ser consideradas como um marco histórico importante para a valorização dos sujeitos do campo e de sua cultura, assim, um aspecto significativo que

podemos destacar diz respeito à preocupação com a especificidade e a identidade desses contextos escolares:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País. (Resolução CNE/CEB N° 1 DE 03/04/2002, Art. 2, Parágrafo único).

Atendendo a essa singularidade, as diretrizes, no seu art. 5º, salienta que as propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar a diversidade desse espaço educacional nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, de gênero, geração e etnia.

A flexibilidade quanto à organização do calendário escolar, visto o meio rural estar atrelado ao cultivo da terra e à colheita de alimentos, que acontece em tempos determinados e por meio do trabalho daqueles que freqüentam a escola e precisam se ausentar nesse período, também é priorizada nas diretrizes, que, no Art. 7º, determina:

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, por meio de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios de igualdade. (Resolução CNE/CEB N° 1 DE 03/04/2002, Art. 7º, Parágrafo único).

O avanço conquistado pelos povos do campo, concretizado nas diretrizes que primam por políticas públicas que atendam às demandas educacionais desses sujeitos, é uma vitória de todos aqueles que elegeram, como marco de luta, a redução da desigualdade social, que marca nosso país, e a educação como meio de conseguir esse intento.

Dessa forma, compreende-se que as ações educativas estão imbricadas por uma determinada tradição cultural e por uma forma particular de conceber o mundo, bem como por uma proposta de formação humana, decorre dessa assertiva o entendimento de que a escola do campo precisa ser projetada dentro de algumas especificidades. Compreende-se, nessa perspectiva, a escola do campo, segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2004) como aquela que,

Trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (p. 53).

A proposta de uma escola do campo não se encontra fechada, pronta, concluída, mas está em constante construção dentro da percepção que caracteriza os movimentos sociais como ação dinâmica inserida em uma sociedade marcada por transformações. Dessa forma, os sem-terra, pela sua obstinação, buscam concretizar o sonho de que uma outra escola é possível, em que a finalidade educativa é o desenvolvimento pleno do ser humano e sua inserção crítica na sociedade da qual faz parte. Caldart (2004) ressalta:

Trata-se de combinar pedagogias, de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, auto-estimas, valores, memórias, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações... (p. 156).

Nesse processo histórico e dinâmico, revestido por lutas, tensões, debates e conquistas, as práticas educativas inovadoras, desenvolvidas nos movimentos sociais, requerem, de todos os envolvidos com educação, um novo olhar para o campo, em que as ações educativas façam parte da dinâmica social e cultural mais ampla, pois o movimento pode ser considerado educativo, porque nele se inserem as concepções que norteiam a formação humana dos seus participantes.

O campo está vivo e em movimento: na sua trajetória, os sujeitos que o constituem aprenderam a potencializar sua força no reforço à liberdade e na tentativa constante de corrigir desigualdades, apontando para uma nova sensibilidade, em que homens, mulheres e crianças possam ser valorizados e respeitados como povo. Nos acampamentos e assentamentos, esses sujeitos formam-se como grupo social e constroem uma identidade diferenciada, que tem como base o que lhes falta, *a terra*, identificam-se, assim, como sujeitos sem-terra. Com relação ao vocábulo que designa o sem-terra, Caldart (2003) esclarece que hoje esse termo indica uma “designação social para esta condição de ausência de propriedade ou de posse da terra de trabalho, e projetando, então uma identidade coletiva” (p. 19).

Nesse contexto, o movimento do qual o sem terra faz parte possui, em sua dinâmica, ações pedagógicas educativas que formam seus sujeitos e projetam na formação das suas crianças os ideários do movimento: a terra como bem comum; desenvolvimento sustentável, com a valorização da agricultura familiar; cultivo de uma sociedade menos desigual; respeito às diversidades sociais, regionais, religiosas, étnicas, políticas, de gênero e culturais; nacionalismo; trabalho coletivo; valorização da vida e do ser humano em suas diferentes dimensões; luta contra toda a forma de discriminação. A sua maneira de se organizar, de agir e de lutar pela terra e pelos valores que defende, possui em sua matriz um fazer pedagógico, ou seja, uma pedagogia do movimento. Partindo dessa concepção, Arroyo (2006) argumenta que:

Os próprios movimentos se afirmam como educadores. Há uma pedagogia dos movimentos. Eles com sua organização, suas lutas e sua mobilização redefinem valores, saberes, culturas, identidades dos povos do campo. Não apenas educam seus militantes, mas toda a sociedade. Os movimentos sociais dos trabalhadores do campo (...) se constituíram nas últimas décadas em sujeitos político-educativos da nossa sociedade questionando concepções e valores de propriedade, de função social da terra, do direito a vida, ao trabalho à terra e à dignidade. Há uma pedagogia na dinâmica cultural, social e política dos movimentos (p. 11).

Tendo o próprio movimento, por meio de suas ações, como agente educativo, a pedagogia que se pretende, que tem como principal referência à teoria crítica, enfatizando-se “uma escola diferente, nos objetivos, na organização (pais e professores juntos na decisão); na prática do professor que deve estar relacionada com os propósitos do grupo (assentamento/movimento), um ensino/conteúdo partindo da história e luta para conquista do assentamento” (SOUZA, 2006, p. 33).

Os povos do campo, em sua luta, demonstram a necessidade de, juntos, construirmos uma nova conjuntura social, política e educativa. Impõem-nos uma nova maneira de olhar para a diversidade como elemento importante na formação de sujeitos também diversos e nos convidam a formular alternativas para a superação do preconceito, da hegemonia de culturas e de visões estereotipadas, que trazem no seu bojo a discriminação, o sofrimento e a marginalização de muitos brasileiros. São os homens, mulheres e crianças do campo que, por meio da sua mobilização, organização e destemor, ensinam-nos a lutar por um país mais justo, igualitário e democrático, ou seja, um país que respeite a sua gente e se torne, dessa forma, uma terra de pessoas mais felizes.

(...) as novas práticas civis da sociedade brasileira estão desempenhando o papel de produtoras de significado político, impactando o desenvolvimento da sociedade civil e política e formando as bases de um projeto democrático, plural, cidadão. Uma nova utopia nasce e se alimenta a partir de nossa própria realidade, com suas carências e virtualidades. Está-se construindo uma nova concepção de cidadania, coletiva e ampliada (GHON, 2003, p. 16 e 17).

O MLT caracteriza-se, dessa maneira, como movimento alternativo de atuação na luta pela terra de muitas famílias do campo, que, durante muito tempo, foram silenciadas pelo medo, hoje, diminuído por causa da força conjunta da luta, formando-se, assim, como grupo de resistência às injustiças e à degradação humana. Como nos afirma Neto (1999, p. 37), “geralmente são os oprimidos os portadores de novas visões, aqueles que, embora derrotados, nunca desistem, resistem firmemente e sempre de novo retomam a luta. O que os move são os sonhos de uma realidade nova”.

Com base nesses princípios, o papel do professor que atua em assentamentos rurais torna-se fundamental para a implementação dos ideais educativos defendidos pelo Movimento de Luta pela Terra. A sua formação, os seus saberes e a sua identidade constituem-se como temática instigante, que nos faz querer conhecer esses profissionais que têm como espaço de atuação uma comunidade bastante singular e diferenciada: os assentamentos rurais.

ENTRELAÇANDO OS FIOS

É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta.

Foucault

Expostos, no capítulo anterior, os fundamentos teóricos norteadores da investigação, neste, apresentamos o percurso metodológico que orientou a execução da pesquisa de cunho qualitativo, tendo como método a história oral temática.

2.1 Percursos trilhados: caracterizando a pesquisa

Buscando produzir respostas às nossas inquietações, utilizamos como opção metodológica a abordagem da pesquisa qualitativa, pois o fenômeno estudado caracterizou-se como complexo, por envolver sujeitos históricos em um contexto social e cultural

bastante específico, elemento importante neste estudo. A opção por essa abordagem tornou-se fundamental, pois, por meio de tal enfoque, tornou-se possível compreender a trajetória de formação dos profissionais colaboradores do estudo, bem como os saberes que os constituem.

A abordagem da pesquisa qualitativa propiciou a coleta de dados, que nos possibilitaram descrever e apresentar a investigação em toda a sua complexidade. Como nos aponta Bogdan e Biklen (1994), “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p. 16).

Além disso, permitiu-nos investigar o percurso de formação e saberes dos docentes da Escola Luis Inácio Lula da Silva, levando em conta a experiência pessoal e suas narrativas, carregadas de significados particulares, possíveis apenas pela interação estabelecida entre pesquisador e os sujeitos da investigação. Assim, apoiamo-nos nas argumentações de Bogdan e Biklen (1994), quando afirmam que,

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução da investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (p. 51)

Como caminho metodológico, optamos pela história oral, compreendida, aqui, como “um método de pesquisa que utiliza a técnica de entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro da experiência humana.” (FREITAS, 2002, p. 18).

Dos diversos caminhos possíveis para a realização do estudo, a opção pela história oral representou uma possibilidade concreta de pesquisa, visto que tem, na narrativa oral, a sua principal fonte, atendendo, assim, ao nosso desejo de abordar a formação e as experiências dos professores, por meio da sua própria fala, os seus saberes e as suas histórias de vida, de forma contextualizada, valorizando a singularidade do fazer pedagógico.

Dessa forma, trouxemos para o centro do estudo a formação e os saberes dos professores, baseados no seu dizer pessoal, do seu modo de compreender e atuar no mundo, levando em conta seu contexto social, as relações estabelecidas e de que forma tais relações influenciam sua prática docente.

A história oral é considerada, atualmente, uma importante fonte de informação, e nela, o desejo e conseqüente desafio de registrar o caminho percorrido pelos professores na

sua formação e os saberes adquiridos, produzidos e re-significados na prática, mostraram-se importante meio de materializar a experiência coletiva e singular desses sujeitos – o que pensam e fazem –, tendo como origem a sua própria fala, o seu dizer particular.

A utilização da história oral temática, gênero da história oral que visa à abordagem objetiva de um assunto, constitui-se como forma de registrar a voz daqueles que constroem a história, mas que nem sempre são ouvidos: “a história convencional, feita por acadêmicos, tem muitas vezes servido de parâmetro diferenciador para a história oral. Na maioria dos casos, é para mostrar outras versões que se faz a história oral.” (BOM MEIHY, 2005, p.116). Assim, define-se a importância dessa abordagem metodológica na construção da história do tempo presente, por intermédio de narrativas das testemunhas oculares desse processo histórico e que, não raro, não são ouvidas e, portanto, reconhecidas como produtoras da história. Segundo Becker (2005, p. 28),

[...] podemos dizer que a história oral ocupa um lugar especial pois permite que categorias cujo ofício não é escrever possam se expressar. Ela pode dar a palavra aos ‘esquecidos da história’, aos que não têm capacidade, nem tempo, nem vontade de escrever.

Ainda tratando da questão dos professores, autores anônimos, privilegiados nessa abordagem, Freitas (2002, p. 51) salienta: “A História Oral privilegia, enfim, a voz dos indivíduos, não apenas dos grandes homens, como tem ocorrido, mas dando a palavra aos esquecidos ou ‘vencidos’ da história”.

É preciso não perder de vista que o objeto deste estudo são sujeitos históricos, impregnados por saberes particulares, construídos nas relações sociais estabelecidas entre estes e seu mundo e, portanto, são conhecimentos e visões temporais, ou seja, pertencem ao momento histórico vivido por eles. Segundo Bom Meihy (2005, p. 19),

A presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão de ser da história oral. (...) a história oral não só oferece uma mudança do conceito de história, mas, mais do que isso, garante sentido social à vida de depoentes e leitores, que passam a entender a seqüência histórica e se sentir parte do contexto em que vivem.

O registro da narrativa, característica da história oral temática, como elemento de exposição da história de vida dos professores colaboradores, foi outro fator importante, para que tivessem oportunidade de expor os seus desafios, medos, emoções, utopias, crenças,

derrotas, vitórias, alegrias e tristezas. Enfim, para que registrassem os fatos do seu existir, tendo como eixo principal os seus saberes e a sua formação docente.

A partir das suas narrativas individuais, procuramos entrelaçar os fios para compreender a prática docente, desejando sempre o entendimento do todo, visto que a história de cada um tece a história do grupo. Concordamos com Bom Meihy (2005, p. 42), quando assevera que:

As histórias pessoais ganham alcance social na medida da inscrição de cada pessoa nos grupos mais amplos que lhe servem de contexto. Com isso se neutraliza a relevância de uma história oral valorizadora do indivíduo como se ele fosse uma abstração. A história oral é sempre social.

Nessa perspectiva, a realização do presente trabalho motivou-nos a entender de que forma acontece a atuação docente em um contexto particular, impregnado por valores ideológicos, morais e sociais, por meio das análises efetuadas.

Essa opção metodológica permitiu-nos investigar em profundidade quem eram os professores, de que forma foram construídos os seus saberes, quais os caminhos percorridos na formação profissional, enfim, como se tornaram professores e qual o papel atribuído à profissão docente. Assim, para que pudéssemos tecer a identidade desse grupo de professores, procuramos conhecê-los, seus sonhos, desejos, e a sua forma particular de fazer educação.

Dessa forma, o uso da entrevista como instrumento de investigação tornou-se imprescindível para que pudéssemos resgatar, em seus relatos, aspectos importantes da vida pessoal e profissional, possibilitou-nos refletir sobre a atuação docente e os fatos que interferiram e interferem na opção – ser professor. Ao discutir sobre a utilização da entrevista, Szymanski (2004) argumenta que,

A entrevista também se refere, frequentemente, a aspectos importantes da vida do entrevistado, especialmente nas pesquisas que se utilizam da sua história de vida, e pode ainda constituir um momento de “exame de consciência” ou “balanço geral”, dependendo do grau de envolvimento que o entrevistado apresente (2004 p. 17).

Priorizamos a modalidade da entrevista oral reflexiva semi-estruturada, por considerar relevante a interação social estabelecida entre entrevistador e entrevistado, que é

preponderante nessa forma de decurso, bem como os significados subjetivos produzidos nesse diálogo. Essa forma de entrevista é aqui compreendida como

(...) um encontro interpessoal, no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir em um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca da horizontalidade. (SZYMANSKI, 2004, p. 14-15)

Ainda, segundo a autora, “o movimento reflexivo que a narração exige, acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo” (2004, p. 14). A entrevista reflexiva tornou-se fundamental como instrumento de coleta de dados, proporcionando a esses sujeitos repensar sua história por meio de auto-análise e de auto-conhecimento acerca de sua história política, social e profissional e, a partir daí, uma possível tomada de posição diante dos desafios que os cercam. Validamos a afirmação de Freire, quando esclarece que,

Existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (1999, p.30).

Para captar a realidade que marca a história desses professores, elaboramos, inicialmente, um questionário (Apêndice A), estruturado em três temas: dados pessoais, escolaridade e experiência profissional, com o objetivo de levantar dados gerais sobre os colaboradores da pesquisa. O questionário é um instrumento utilizado na história oral temática como meio de adquirir informações importantes sobre os envolvidos na investigação. Como nos aponta Bom Meihy (2005), “a história oral temática não só admite o uso do questionário, mas, mais do que isso, ele torna-se peça fundamental para a descoberta dos detalhes procurados” (p. 163).

Por meio da aplicação do questionário, pudemos colher alguns dados que nos serviram de base para a estruturação da entrevista a ser realizada. Primeiramente, conversamos com todos os professores sobre o desejo de torná-los colaboradores da investigação. Todos demonstraram estar dispostos a ajudar, dizendo-se lisonjeados com o

nosso interesse. Pensamos, num momento inicial da pesquisa, em escolher aleatoriamente apenas três deles, que serviriam como representantes para o estudo. Entretanto decidimos por realizar a pesquisa com todos os professores que faziam parte do quadro da escola, acreditando que, dessa maneira, teríamos uma visão mais geral e aprofundada sobre o nosso foco de interesse: a formação e saberes docentes dos profissionais participantes.

A princípio, foram entregues em mãos 7 (sete) questionários, durante a visita realizada à escola, em agosto de 2005, um para cada professor, que, após respondê-los, devolveu-nos. Entretanto, no final desse mesmo ano e início do ano letivo seguinte, algumas alterações aconteceram, e o quadro docente da escola foi modificado, pois alguns professores fizeram opção de lecionar em escolas urbanas; um professor, que desempenhava a função de Coordenador Pedagógico, foi transferido para a cidade de Itabuna, onde passou a coordenar as escolas rurais de todo Município. Uma vice-diretora também foi transferida, ficando a Escola sem ninguém que assumisse o cargo, passando seu quadro de professores a ser composto por apenas 6 (seis) profissionais.

Em decorrência dessa nova realidade, foi necessário recomeçar o trabalho, redistribuindo o questionário aos novos professores da escola, que, também, se dispuseram a colaborar com a investigação, respondendo aos questionamentos e os devolvendo dentro do prazo estipulado.

Para a construção dos dados da pesquisa, realizamos, em um segundo momento, entrevistas individuais semi-estruturadas com os professores e a direção da escola, que foram registradas em áudio e transcritas na íntegra (Apêndice II). Na entrevista semi-estruturada, o entrevistado discorre sobre o tema proposto quase espontaneamente, articulando a aspectos que considera relevante para representar suas experiências e sentimentos, por isso, o entrevistador precisa estar atento para evitar que se desvie da temática proposta. A entrevista foi estruturada em dois blocos temáticos com questões abertas, um referindo-se aos aspectos gerais da formação dos professores e dos seus saberes profissionais e o outro relativo à atuação dos docentes em um contexto diferenciado: um assentamento rural.

O roteiro da entrevista foi entregue antecipadamente aos participantes, com o objetivo de otimizar a busca de informações e estabelecer um clima de confiança, evitando que o entrevistado ficasse apreensivo com o encontro. Agendamos nossos encontros, que aconteceram na escola com duas professoras e na residência das outras, como tinham preferido.

A primeira entrevista foi realizada no dia dois de junho de 2006, com a Diretora Rosa⁹, em sua casa. Ela nos recebeu de forma carinhosa e muito atenciosa, fornecendo informações importantes sobre a escola e sua história. Explicitou que participou da luta pela conquista daquele estabelecimento, vivenciando todas as etapas da sua criação. A entrevistada mostrou-se tranqüila, expondo de forma entusiasmada e apaixonante a sua experiência na Escola Luis Inácio Lula da Silva.

No dia 8 de junho, encontramos com a professora Dália, em sua residência, pois estava de licença maternidade. Ela mostrou-se um pouco nervosa com a entrevista, entretanto respondeu aos questionamentos com bastante convicção, estabelecendo entre nós um diálogo franco em que expôs sua visão sobre a escola em que atua no e como se deu seu ingresso e experiência nesse contexto. A professora mostrou-se solícita e muito disposta a colaborar conosco.

A terceira entrevista realizada foi com a professora Magnólia. De igual modo, ela também nos recebeu em sua casa, na cidade de Ibicaraí –BA., com bastante boa vontade. No entanto estava muito nervosa, pois tinha pouca experiência como professora e ficou temerosa em não atender aos nossos objetivos. Depois de uma conversa informal, conseguimos realizar a entrevista, que transcorreu sem problemas e suas respostas dadas satisfatoriamente, revelando sua visão e experiência como docente em uma escola do campo.

Violeta, a quarta entrevistada, é uma pessoa muito apaixonada pelo que faz e sua entrevista aconteceu no dia dezenove de junho, na casa onde sua mãe mora, na cidade de Ibicaraí. A professora mostrou-se muito segura do que pensa e faz, ao mesmo tempo, deixou aflorar muita emoção ao narrar sua experiência como docente e sua atuação na escola. Seu depoimento foi rico em detalhes, pois a deixamos bem à vontade para falar sobre a sua história de vida e sua relação com o contexto em que atua.

As duas últimas entrevistas aconteceram na própria escola, por opção das entrevistadas, visto residirem em Itabuna, cidade um pouco mais distante de onde trabalham, em torno de 33 km. Assim, no dia onze de julho, encontramos a professora Hortência e nos reunimos na sala da diretoria para que pudéssemos ficar mais à vontade. Ela demonstrava estar um pouco tensa no início da entrevista, mas, aos poucos, foi se descontraindo e falando

⁹ Os nomes das participantes da pesquisa são fictícios para preservar suas identidades, segundo a ética profissional. Optamos por nomeá-las com pseudônimos de flores pela semelhança de conseguirem romper obstáculos, e, mesmo com as dificuldades enfrentadas, conseguem perfumar e embelezar o ambiente em que vivem.

abertamente sobre a sua vida e atuação naquela Unidade Escolar, mostrando-se, inclusive, bastante entusiasmada com a experiência que vivia.

A professora Margarida foi entrevistada no dia catorze de julho, também na sala da direção da escola. Inicialmente, o nervosismo era evidente na sua narrativa, mas, com o transcorrer do diálogo, foi ficando mais confiante e deixou aflorar toda a sua emoção, durante o relato sobre sua história pessoal e profissional.

As entrevistas com as professoras tiveram uma duração bastante variável, em torno de uma a duas horas, visto o tempo não ter sido determinado previamente, mesmo porque optamos por deixá-las bem à vontade para narrar as suas histórias, inclusive, respeitando as peculiaridades de cada entrevistada.

Nesta pesquisa, buscamos ouvir, por meio de uma escuta atenta, o que os professores pensam e sentem sobre a sua formação e saberes e a atuação que desempenham na Escola. Dessa forma, a realização da entrevista, como instrumento de coleta de dados, foi relevante também para promover maior aproximação entre nós e as participantes, possibilitando um diálogo mais aberto e franco, trazendo à tona aspectos bastante particulares de suas vidas, diante do que, emocionaram-se ao relatar determinados fatos, por exemplo, a professora Margarida:

minha mãe é professora leiga, ela foi professora do campo há dezessete anos e... por conta disso, tem o sonho... aí ela pediu que eu fizesse Magistério pra realizar o sonho dela de ser professora (pausa, muito emocionada, chorando)¹⁰

Esse e outros depoimentos, marcados por emoções, explicitam a história de cada um desses sujeitos sociais, relatados pelos próprios atores participantes desta pesquisa, apresentados no próximo capítulo.

¹⁰ Com o objetivo de diferenciar as narrativas das professoras de outras citações, utilizaremos, no decorrer do texto, a configuração itálica recuada em 4,5.

2.2 O cenário da trama: a escola do Assentamento Rural Vila Isabel

O Assentamento Rural Vila Isabel está situado na Região Sul do Estado da Bahia-Brasil na rodovia Ibicaraí – Itabuna (BR 415), entre os municípios de Ibicaraí, Itapé e Itabuna. Neste local, foi construída a Escola inicialmente chamada Paulo Freire, e denominada, a partir do ano de 2001, Luís Inácio Lula da Silva, onde atuam as 6 (seis) professoras colaboradoras dessa pesquisa.

A luta pelos direitos inalienáveis a qualquer cidadão brasileiro marca, significativamente, a história dessa comunidade rural e a conquista de uma escola que atendesse às necessidades dos moradores do Assentamento não aconteceu senão depois de acirradas reivindicações, que culminaram na improvisação de um espaço precário, uma casa em ruínas da fazenda recém desapropriada, onde funcionou, a princípio a escola chamada Paulo Freire, no ano 1999, vinculada ao município de Ibicaraí.

Essa conquista motivou a comunidade para construir uma Unidade Escolar, inaugurada no ano de 2001, cujos equipamentos e estrutura física fogem aos padrões das Escolas do Campo na região onde está situada, pois está equipada com TV, vídeo cassete, antena parabólica, computador, armários, mesas, carteiras novas, geladeira, fogão industrial, liquidificador, bebedouros. Além disso, possui quatro banheiros, sendo um deles para deficientes físicos, uma secretaria, sala de computador, cozinha, dispensa, duas salas amplas, mais salão de recepção, todos em cerâmica, sendo que os banheiros e a cozinha são azulejados. Possui ainda uma área livre para o desenvolvimento de diversas atividades, inclusive, o cultivo de horta.

Em decorrência de divergências políticas e ideológicas entre os participantes do Movimento de Luta pela Terra, a comunidade da Vila Isabel com a Prefeitura Municipal de Ibicaraí, foi dada baixa na inscrição da Escola Paulo Freire e a Unidade Escolar do Assentamento passou a ter ligação administrativa com a Prefeitura Municipal de Itabuna, por meio de nova inscrição, passando a ser chamada Escola Luis Inácio Lula da Silva, a partir do ano de 2001.

FOTO: A Escola Luis Inácio Lula da Silva



Fotografia da Escola Luis Inácio Lula da Silva, situada no Assentamento Vila Isabel, tirada em agosto de 2006

¹¹

Nessa nova realidade, a Escola também passou a ser organizada por ciclos do desenvolvimento humano e não mais por seriação, adequando-se ao Projeto da Escola Grapiúna, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação do município de Itabuna, em que os alunos são agrupados de acordo com o seu ciclo de desenvolvimento. Foram implantados, em um primeiro momento, o Ciclo da Infância (CIN), que atende alunos com faixa etária de 05 a 09 anos, e o Ciclo da Pré-Adolescência (CPA), para alunos de 10 a 12 anos, além da Classe de Integração e Recursos – CIR, para atendimento daqueles alunos que, em termos de habilidades e conhecimentos escolares, estavam distanciados de seus

¹¹ Apesar de a escola ter mudado de nome, os seus participantes fizeram a opção de conservarem na fachada a denominação anterior (Paulo Freire), por concordarem com os seus ideais de uma educação libertadora, segundo depoimento das professoras.

pares. No turno noturno, foi implantado o Programa de Educação de Jovens e Adultos PROEJA, correspondendo ao 1º segmento do Ensino Fundamental e destinado a atender a jovens e adultos a partir de 14 anos.

Posteriormente, atendendo a reivindicações de alguns pais, foi implantado o Ciclo da Adolescência (CAD) para alunos de 13 a 15 anos. Em decorrência de enormes dificuldades enfrentadas pelos professores, direção e alunos, esse segmento foi extinto e a clientela atendida agora precisa caminhar 7 (sete) quilômetros para freqüentar uma outra escola, situada no distrito mais próximo do Assentamento, correspondente à seriação de 5ª. a 8ª. série.

Neste ano de 2007, a Escola Luis Inácio Lula da Silva funciona nos três turnos e possui uma sala de aula em um anexo no Assentamento Novo Horizonte para atender aos discentes dessa localidade. Conta com um quadro docente formado por 6 (seis) professoras, três delas assentadas e residindo no assentamento e uma fazendo parte de um grupo de acampados, em uma região próxima. Dentre essas professoras, uma desempenha a função de diretora, outra de coordenadora pedagógica e as outras quatro encontram-se em sala de aula. Dessas seis, uma está freqüentando o curso superior de Licenciatura em Pedagogia da Terra, vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Esse curso é oferecido pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus da Lapa/Bahia/Brasil, e tem como principal objetivo a formação de professores que atuam em assentamentos rurais; outra docente participa do PROAÇÃO¹² fazendo o curso superior de Licenciatura em Pedagogia; duas delas estão cursando Pedagogia, na modalidade semi-presencial, com encontros aos finais de semana; outra professora possui ensino médio completo; e a última delas já concluiu o curso de Pós-graduação *Lato Sensu*. Dessas profissionais, cinco fazem parte do quadro efetivo da Secretaria de Educação do município de Itabuna e somente uma é contratada como prestadora de serviços.

A Unidade Escolar, situada no assentamento, atende, em 2007, cerca de 120 alunos, com faixa etária entre 05 e 60 anos. Embora vivendo em condições bastante precárias, demonstram muita crença na escola e no futuro, a partir da própria luta coletiva empreendida pelo Movimento a que pertencem.

¹² Curso de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Licenciatura em Pedagogia. O Proação é destinado a docentes da carreira do Magistério da rede pública do Estado da Bahia e dos municípios, que firmam convênio com a Universidade, objetivando atender à prescrição legal instituída pela Lei 9394/96, que determina a formação em nível superior para os professores que atuam na educação básica)

Os primeiros contatos com o Assentamento Vila Isabel aconteceram em decorrência da nossa atuação como docente do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação Montenegro em Ibicaraí – Bahia/Brasil, onde estudava Rosa, diretora da escola Paulo Freire. Nos seus depoimentos, Rosa mostrava-se bastante comprometida com a escola e entusiasmada com o trabalho desenvolvido pelos professores.

Ao referir-se à comunidade e à luta empreendida pelos seus moradores em busca de uma vida melhor e mais digna e ao papel desempenhado pela escola, tida como principal meio de implementação dos ideais de homem e sociedade defendidos pelo movimento de luta pela terra, seus olhos brilhavam, o que despertou a nossa curiosidade em conhecer tal realidade.

Com a implantação do PRONERA na escola do assentamento, tivemos a oportunidade de, no ano de 2003, como professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Campus de Itapetinga, e responsável pela disciplina Educação de Jovens e Adultos, planejar e executar uma aula prática, com o objetivo de conhecer a estrutura do projeto e analisar os seus aspectos operacionais, como política de atendimento às demandas do público jovem e adulto nas áreas de assentamentos rurais.

Fomos recebidos por um grupo de alunos, que, entusiasmados, entoaram os hinos e marchinhas e contaram as histórias vividas como sem-terra, falaram do assentamento e do trabalho realizado pelos professores e pela comunidade. São crianças e jovens que, apesar de uma vida marcada por negações, ainda cultivam a esperança de um futuro promissor. Muitos aspectos nos chamaram a atenção naquele assentamento, tais como a organização, o espírito coletivo dos seus participantes, a politização dos alunos, a escola e, principalmente, o envolvimento dos professores com aquele projeto de educação, imbricado por ideais de justiça social e de inclusão das classes minoritárias.

Essa experiência despertou a nossa curiosidade epistemológica de conhecer melhor aquela comunidade escolar e registrar as suas histórias particulares, acreditando que assim, poderemos ampliar nosso campo de reflexão sobre a formação dos professores que atuam em contextos singulares e os saberes construídos, reconstruídos e mobilizados por estes na sua atuação como docentes.

A partir da caracterização da pesquisa e do percurso metodológico adotado, bem como a caracterização da Escola Luis Inácio Lula da Silva, passamos, a seguir, à análise dos dados coletados.

TECENDO TEIAS

Deixe-me ser gente
Não me impeça de lutar
Pois a vida nos convida
Uma missão realizar

Deixe eu ser mulher
Ser livre para sonhar
Não reprima, não reprove
O meu jeito de amar!

Cântico do Movimento

O convívio com as professoras da Escola Luís Inácio Lula da Silva possibilitou-nos conhecer sujeitos sociais impregnados por ideologias, valores e visões bastante particulares, que nos levaram a refletir sobre a temática de formação e saberes docentes por intermédio de uma análise da história dessas educadoras.

Neste estudo, defendemos a idéia de não dissociar a sua história de vida das suas práticas, considerando imprescindível,

[...] pensar nos professores para além de sua condição de aquele-que-ensina ou aquele-que-aprende, e para compreendê-los como sujeitos que se constroem na história, que vivem suas experiências e que são capazes de narrá-las. Linguagem/narrativa e história se entrecruzam. Assim, se educação é prática social, a linguagem precisa ser vista como produção e expressão de sujeitos humanos sempre imersos na história e numa coletividade (KRAMER, 2003, p. 111).

A educação, pensada de acordo com a autora, isto é, como uma prática social, precisa ser vista nos seus aspectos globais, assim, tendo como fonte de dados a entrevista realizada e o questionário aplicado, analisamos essas informações agrupando-as em três eixos temáticos: o primeiro referente à formação das participantes dessa investigação fundamentada em suas narrativas: Como iniciaram a sua trajetória profissional e o que as

levou a ser professoras; sua formação acadêmica e os cursos de que participaram e participam; descrição do professor ideal; e a avaliação que fazem sobre seu desempenho.

O segundo eixo norteador da análise refere-se aos seus saberes, tomando como base as respostas às questões: Qual a contribuição dos conhecimentos adquiridos na sua formação para a prática, ou seja, atendem às necessidades da sala de aula? De que maneira agem perante os imprevistos ocorridos na cotidianidade? Que conhecimentos consideram imprescindíveis à formação e prática docente?

O terceiro eixo temático centra-se na especificidade das experiências das educadoras, vivenciadas em um contexto de assentamento rural e a relação dessa realidade com a sua formação e os seus saberes. Qual o porquê de serem professoras do Movimento de Luta pela Terra? O que apontam de específico/diferente na Escola Luis Inácio Lula da Silva? O que diferencia a realidade da escola situada no Assentamento de outras comunidades escolares? De que forma a Escola influencia a formação profissional? Quais os saberes adquiridos com essa comunidade? Houve mudança nas práticas a partir dessa experiência? Quais as expectativas/perspectivas profissionais que possuem trabalhando na Escola Luis Inácio Lula da Silva?

Pela análise dos dados, delineamos as identidades das educadoras, apontando as especificidades na sua formação e nos seus saberes, bem como as singularidades que marcam suas vidas, ressaltando suas semelhanças e diferenças.

3.1 Conhecendo as protagonistas da trama

As narradoras têm suas raízes nos setores sociais de baixa renda e de origem rural. Passaram pela experiência de estudar em escolas do campo. Com muito sacrifício, conseguiram concluir os estudos e valorizam muito a educação escolar como meio de ascensão e inclusão social.

Das seis entrevistadas, três delas sempre almejaram ser professoras e enfrentaram muitos obstáculos para realizar esse sonho; começaram suas trajetórias profissionais ainda muito jovens: auxiliando a mãe, professora leiga, em uma escola rural; dando reforço escolar. Nos seus relatos, a paixão pela profissão fica evidente.

Para uma melhor visualização das professoras da pesquisa, estruturamos algumas informações, coletadas no questionário, mostradas a seguir.

Quadro 1: Caracterização das professoras que trabalham na Escola Luis Inácio Lula da Silva no Assentamento Rural Vila Isabel

Nome	Idade	Residência	Tempo de trabalho na educação	Tempo de trabalho na escola	Ciclo em que atua/ função	Formação (Curso)
Rosa	44 anos	Assentamento	07 anos	07 anos	Diretora	Pedagogia/ Especialização
Margarida	29 anos	Itabuna	10 anos	02 anos	Coordenadora	Pedagogia Cursando
Violeta	28 anos	Assentamento	05 anos	05 anos	EJA e CIN	Pedagogia da Terra
Dália	28 anos	Ibicaraí	07 anos	07 anos	CPA	PROAÇÃO
Hortência	39 anos	Itabuna	22 anos	01 ano	CPA	Pedagogia Cursando
Magnólia	38	Ibicaraí	01 ano	01 ano	CIN	Ensino Médio

Fonte: Questionários – ano 2006

Tomando como referência o quadro acima, discutimos, a seguir, as características de cada uma das informantes, levando em conta a sua formação e experiência docente, de tal modo que o leitor possa visualizar suas trajetórias pessoais e profissionais.

ROSA

A professora tem 44 anos, possui formação superior completa em Pedagogia e Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação de Jovens e Adultos. É fundadora da escola do Assentamento Vila Isabel e nela atua desde a sua criação. Há 7 anos ocupa o cargo de diretora, com carga horária semanal de 40 horas aula. Não tem experiência em outra escola, pois desenvolvia, antes do seu ingresso no Movimento, atividades no comércio. É assentada, reside na própria Comunidade e atua como militante do MLT.

Em sua experiência profissional, Rosa sempre exerceu a docência no primeiro segmento do Ensino Fundamental (1ª. a 4ª. série) e no Ciclo da Adolescência com a implantação da proposta da Escola Grapiúna. Na área da Educação de Jovens e Adultos, foi coordenadora do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Quanto a sua formação profissional, afirma que ingressou no Magistério não por vocação, mas para fugir da disciplina Matemática. Entretanto, durante o período do estágio,

identificou-se com o curso, sentindo a necessidade de aprofundar em seus estudos. Fez o curso de Pedagogia visando intervir de forma efetiva no processo ensino-aprendizagem

[..] eu fui me motivando e começando a gostar da profissão já durante o meu estágio (...), depois, na prática, eu comecei a sentir a necessidade de melhorar o estudo para intervir, quando eu comecei a sentir angústias e dificuldades no dia-a-dia com a comunidade, com os alunos, e aí eu não pensei em recuar e buscar uma outra profissão, pensei exatamente em melhorar a minha formação pra estar intervindo.

Posteriormente, ingressou no Curso de Especialização *Lato Sensu*, em Educação de Jovens e Adultos, pois se angustiava com a forma como essa modalidade de ensino era tratada. Segundo ela, ‘infantilizada’ e sem valor social para os alunos:

Eu já me inquietava quando não via os autores e as discussões na Faculdade tratarem com especificidade da questão da educação de jovens e adultos, tratando sempre de forma infantilizada, uma leitura que não tinha um valor social para esses sujeitos e aí eu comecei a imaginar que, buscando a especialização, estaria podendo ajudar melhor. Eu iria resolver uma série de problemas.

Mas percebeu que os problemas vividos em sala de aula são de diversas ordens, não apenas da competência profissional.

Hoje, angustio-me ainda muito quando percebo que os problemas ligados ao fracasso ou ao não sucesso da educação como um todo, especialmente na EJA, não tem a ver só com a questão da competência do profissional, tem uma série de outros aspectos, econômicos, enfim, uma série de outros aspectos que interferem também.

Rosa considera-se uma professora muito angustiada e inquieta com os problemas enfrentados pela escola e se avalia:

Eu me considero uma boa professora porque me envolvo e quero saber se as coisas estão acontecendo (...) se o objetivo está sendo alcançado.

Para ela, um professor ruim é aquele que se preocupa apenas em cumprir os horários, sem se envolver com a comunidade em que atua, por isso, afirma que sofre muito quando percebe que as coisas não acontecem da forma como foram planejadas.

MARGARIDA

A professora tem 29 anos, faz o curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade semi-presencial, em uma Instituição particular, freqüentando as aulas nos finais de semana.

Exerce a função de Coordenadora Pedagógica em um turno na Escola Luis Inácio Lula da Silva e, no turno oposto, é professora do CPA – Ciclo da Pré-Adolescência.

Margarida é casada e assentada, mas ainda reside na cidade de Itabuna, porque cursa Pedagogia em uma Faculdade localizada na cidade de Ilhéus. Informa ser uma pessoa extrovertida, espontânea, alegre, muito emotiva e, acima de tudo, feliz.

Ingressou no Magistério por ser um sonho da família, mas, desde muito cedo, ajudava a mãe, professora leiga, em uma escola no campo, onde moravam. Com muito esforço, conseguiu conciliar o trabalho e estudo. Hoje, diz-se realizada dentro da profissão, que, segundo ela, desempenha por prazer: *por querer realizar esse sonho da minha mãe, fiz Magistério e, hoje, estou satisfeítíssima com o trabalho que realizo, faço com muito prazer.*

Na sua formação, participa, sempre que possível, de cursos de capacitação em serviço, dentre eles, destaca o PROFA (Programa de Formação de Alfabetizadores) implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Itabuna, o de Fortalecimento escolar, promovido pela FUNDESCOLA¹², e do Projeto Escola Ativa¹³ em que desempenhou a função de regente.

¹² O Fundo de Fortalecimento da Escola é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), com a interface das secretarias estaduais e municipais de Educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e financiamento proveniente do Banco Mundial (Bird). Tem por objetivo promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental, ampliando a permanência das crianças nas escolas públicas, assim como a escolaridade nessas regiões do país. Sua missão é promover, em regime de parceria e responsabilidade social, a eficácia, eficiência e equidade no ensino fundamental público das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, por meio da oferta de serviços, produtos e assistência técnico-financeira inovadores e de qualidade, que focalizam o ensino-aprendizagem e as práticas gerenciais das escolas e secretarias de educação. Site: www.fnde.gov.br (consultado em 12/05/2007).

Margarida questiona a existência de um professor ideal e argumenta que esse passa por um processo de construção diário: *Acho que é todo um processo, né? O professor ideal é... somos todos nós, mas assim... construindo a cada dia.*

Ao se avaliar, toma como referência os seus alunos e menciona que está sempre querendo melhorar a sua prática, por isso, considera-se uma boa professora.

VIOLETA

A professora tem 28 anos, está fazendo o curso Pedagogia da Terra, destinado a professores que atuam em assentamentos rurais. *É um curso diferenciado, modular... não são todas as pessoas que podem se inscrever nele, só pessoas de áreas de assentamento, voltadas ao meio rural, que estão envolvidas, comprometidas com a Educação do Campo.*

Com uma história vinculada ao meio rural, filha de trabalhador do campo, hoje, é uma assentada e reside na comunidade da Vila Isabel, onde desempenha a função de regente de ensino no Ciclo da Infância e no PROEJA na Escola Luís Inácio Lula da Silva, desde o ano 2000, não possuindo outra experiência profissional. Na sua jornada de formação, passou por enormes dificuldades, visto morar distante da escola e mudar constantemente de residência, mas o sonho de tornar-se professora a fez vencer os desafios e sente-se realizada profissionalmente.

Inicialmente, essa minha profissão deu-se porque meus pais são de família rural, agrícola. Eles gostavam muito, e eu era apaixonada por escola, tinha uma dificuldade imensa de ir à escola (...) era uma longa caminhada e eu bastante interessada em estudar...

Afirma ser uma pessoa amiga, companheira e muito preocupada com a família. Ao narrar sua opção pelo magistério, Violeta relembra uma estagiária que teve em sua sala,

¹³ O projeto Escola Ativa é uma estratégia metodológica criada para combater a reprovação e o abandono da sala de aula pelos alunos das escolas rurais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Foi desenvolvido especificamente para as classes multisseriadas, em que, alunos de diferentes idades e séries realizam suas atividades escolares na mesma sala de aula. Para garantir a melhoria da qualidade da educação no meio rural, o Projeto utiliza diversos recursos, desde a auto-aprendizagem e o trabalho em grupo, até o ensino por meio de módulos e livros didáticos especiais. Além disso, a Escola Ativa estimula a participação da comunidade e viabiliza a capacitação e atualização dos professores.

quando era aluna na 4ª. série do ensino fundamental, pela qual se apaixonou e decidiu, a partir dessa experiência curta e marcante, ser professora, começando a sua caminhada profissional trabalhando com reforço escolar para algumas crianças da vizinhança.

Na quarta série, eu tive uma estagiária com o nome Angélica, nunca esqueço (risos), cabelos longos, muito bonita e ela assim apaixonada, não me apaixonei pela professora, né? mas pela estagiária, foi um período curto e aí depois, daquela... da quarta série eu coloquei na cabeça, quero ser professora...”.

Quando ingressou no curso de Magistério – Ensino Médio, começou a realização do grande sonho de se tornar professora, pensou, entretanto, em desistir por causa da timidez, mas fortificou-se diante dos desafios que a tornaram mais determinada.

Eu fiz o concurso, graças a Deus, consegui passar, fui selecionada já fixa, e esse período que eu trabalhei à noite eu nunca recebi, era como se fosse.... voluntária, mas eu estava conquistando uma coisa, sabe? Um sonho que eu já tinha há tempos, então, pra mim, aquilo era maravilhoso.

Atualmente, a professora Violeta participa do curso Pedagogia da Terra, com uma estrutura modular presencial, atende a profissionais envolvidos com a questão do campo e, ao abordar sobre o professor ideal, considera que ele deva preocupar-se em conhecer o aluno, não se limitando apenas a repassar os conteúdos, por isso, avalia –se como uma boa professora.

O professor que não está aberto a conhecer o aluno, ele não tem uma profissão de professor, eu acho que o professor ideal pra mim é aquele que se preocupa com a vida do seu aluno.

DÁLIA

A professora tem 28 anos e está cursando nível superior em Pedagogia, por intermédio do PROAÇÃO, convênio entre o Governo Federal e a Prefeitura Municipal de Itabuna, com o objetivo de formar os docentes que já atuam na rede de ensino. No ano de

1996, concluiu o curso de Magistério, Ensino Médio, e, um ano depois, após prestar concurso público, ingressou na profissão.

Nunca teve vontade de trabalhar na área da educação, mas por falta de opção decidiu fazer o curso e, posteriormente, seleção para regente. Trabalhou durante 07 (sete) anos na zona urbana, porém em uma cidade distante de onde morava, por isso, quando surgiu a oportunidade de transferir-se para a Escola Luis Inácio Lula da Silva, aceitou o convite e trabalha nessa Unidade Escolar no Ciclo da Infância há dois anos.

Aí me formei no magistério (...), acho que por influência. Eu não tinha vontade de ser professora (...), mas... por falta de opção... Fiz concurso em Itabuna, fui chamada pra trabalhar (...) optei pela zona urbana. Aí trabalhei 03 anos na cidade (...), depois apareceu essa vaga aqui no Assentamento Vila Isabel, aí eu optei por vir trabalhar aqui, porque eu achei que ficaria mais perto da minha residência.

Durante sua formação profissional explica já ter participado de vários cursos, o do PROAÇÃO é significativo porque relaciona constantemente a teoria com a prática: *então, é uma coisa que a gente está em estágio supervisionado o tempo todo, estamos sempre trabalhando com a prática, teoria e prática ao mesmo tempo.*

Dália descreve o professor ideal como aquele que é comprometido com a educação e, conseqüentemente, com a aprendizagem do seu aluno, objetivando o sucesso do discente como forma de realização profissional. Nesse sentido avalia-se como uma boa professora e afirma ser necessário ao docente a atualização constante.

O professor, para ser ideal, tem que estar comprometido com a educação, querer que os alunos avancem, estar sempre procurando o porquê que esse aluno está assim... é... e procurar métodos para que eles possam avançar na sua aprendizagem e ser um professor responsável com essa educação. (...) Eu acho que sou uma boa professora (...) sou responsável, comprometida.

HORTÊNCIA

A professora tem 39 anos, é casada e reside na cidade de Itabuna. Faz o curso de Pedagogia na modalidade semi-presencial, com aulas nos finais de semana, e há 22 exerce a

profissão docente, iniciando sua experiência como auxiliar de ensino, aos 11 anos de idade. Desde criança, tinha a convicção de que desejava seguir a carreira de educadora:

minha trajetória começou desde brincadeira de criança (...) eu observava sempre cada professor que passava e comecei a gostar, admirando o profissional da educação, reunia as meninas no fundo da minha casa e aí começava a brincar de professora, imitando os meus professores da época (...) aos onze anos de idade, comecei, já pensando na formação mesmo de que no futuro eu queria ser professora: a brincadeira que se tornou realidade.

Investindo na sua formação, participa de diversos cursos, pois pretende, dessa forma, aprofundar seus estudos, fazendo Especialização e, posteriormente, Mestrado, ampliando seus conhecimentos sobre a temática: Pedagogia da Terra.

Fiz vários cursos: de educação inclusiva, tendo como referência a Educação Especial, curso de libras e também de formação continuada, onde vem cada vez mais nos dar subsídio para trabalhar.

Para ela, o professor ideal é aquele que sabe respeitar o outro e possui competência pedagógica, humana e política. Quando se avalia, considera-se uma boa professora por ter responsabilidade e compromisso e gostar do que faz.

O professor ideal tem que saber respeitar o ser humano em primeiro lugar, porque ele precisa ter as competências, não só pedagógicas, mas a competência humana e política. Ele precisa ter também o direito de autonomia e dar direito de resposta a seu aluno... além do mais é um professor que precisa ter o compromisso, não só com a área pedagógica mas também com as outras áreas da qual o ser humano, o cidadão, precisa ter formação.

MAGNÓLIA

A professora tem 38 anos de idade, é casada e reside na cidade de Ibicaráí. É a única professora que atua na Escola Luís Inácio Lula da Silva como contratada, pois apenas concluiu o Ensino Médio – Formação Geral.

Fez o curso de auxiliar de enfermagem, área em que acreditava, para a qual tinha mais aptidão, entretanto, o desemprego flagrante na cidade onde mora a impediu de exercer essa profissão. Assim, quando surgiu a oportunidade de trabalhar na escola do assentamento, aceitou o desafio e segue hoje a profissão docente.

Fiz o curso técnico de enfermagem e trabalhei catorze anos nessa área, só que houve a questão política, aí fiquei sem emprego e surgiu a oportunidade no Assentamento (...) como eu andava muito lá, porque meu pai é assentado, tive essa chance e foi como uma experiência nova pra mim, comecei a me interessar mais pelo trabalho e deixei enfermagem de lado.

Filha de assentado, começou trabalhando como auxiliar administrativo, há um ano, assumiu a sala do Ciclo da Infância e procura uma formação mais aprofundada, participando, sempre que possível, de palestras e encontros. Seu principal objetivo, no momento, é ingressar no curso Pedagogia da Terra e prestar concurso para efetivar-se na rede municipal de ensino.

Considera a educação uma boa experiência marcada por novidades. *A pedagogia, pra mim, está sendo uma experiência nova. (...) uma novidade, porém uma novidade boa, né?*

O professor ideal precisa ser compreensivo, paciente e ético: *seria aquele professor em quem você encontrasse compreensão maior (...) ter mais paciência, eu acho que o que falta muito é isso, e, às vezes, ética também.*

Magnólia está se descobrindo como educadora, percebendo possuir potencial para a profissão, por isso, avalia-se como uma boa docente, porque dá o melhor de si.

Acho que eu sou uma boa professora, né? Ainda falta muito para ser ótima. Eu estou procurando dar o que posso, entendeu? Como professora, é por meio das crianças que estou me descobrindo. Eu pensei que não tinha esse potencial e hoje em dia eu acho que tenho.

Evidenciam-se, nesses depoimentos, algumas particularidades referentes ao ingresso delas na atividade docente, o que as diferencia como profissionais. A vocação pela profissão não é unânime entre elas, entretanto acreditamos que a educação seja uma prática social produtora de saberes.

Ao registrar as histórias dessas professoras, salientando o seu fazer docente baseada na sua vivência antes mesmo de tornarem-se profissionais, buscamos aprofundar o olhar para captar as heterogeneidades, contradições e descontinuidades, na intenção de enxergar o real e como as identidades estão sendo construídas por meio dos saberes adquiridos e construídos.

3.2 Traçando as teias: formação e saberes das professoras

Fazemos alusão a Charlot (2000) e a sua proposição básica, quando defende que a relação do sujeito com o saber é uma forma de relação com o mundo, com o próprio sujeito e com os outros, para buscarmos respostas a questionamentos fundamentais para a nossa investigação: de que forma o contexto social no qual o profissional da educação desempenha sua função, interfere para a sua constituição de ser professor? Quais os saberes apreendidos, re-significados e construídos nessa relação com o outro e com o seu mundo? Até que ponto o Movimento de Luta pela Terra é, ele próprio, pedagógico, como nos aponta Caldart e Arroyo (2004)?

Desde o início do nosso estudo, preocupamo-nos em identificar as singularidades desse grupo de professores e o que eles poderiam nos apresentar de diferencial na sua prática docente com base nos saberes e nas experiências vividas na escola onde trabalham e a relação estabelecida com a comunidade e o movimento criador desse contexto, constituindo uma trama a ser tecida por meio de referenciais teóricos que tratam da formação e dos saberes de professores, bem como dos dizeres destes como sujeitos construtores da própria história.

Na nossa escuta atenta aos colaboradores desse estudo, algumas pistas nos foram reveladas sobre o repertório de saberes mobilizados na prática educativa dos docentes que atuam na Escola Luís Inácio Lula da Silva, servindo-nos de eixo norteador para desvelar a identidade desse grupo de profissionais que atuam em um assentamento rural.

As narrativas das professoras demonstram a importância que atribuem aos conhecimentos acadêmicos adquiridos durante a formação docente, afirmando que atendem, em parte, às necessidades da sala de aula. Entretanto, eles não são suficientes para uma atuação efetiva, pois estão, muitas vezes, dissociados da realidade, visto não resolverem os problemas e imprevistos surgidos no dia-a-dia da escola.

Eu percebo que essa minha formação tem me ajudado muito no sentido de poder intervir, positivamente, nos assuntos, na formação, na prática dos meus colegas, não deixando que as coisas aconteçam aleatoriamente. (Rosa)

Às vezes, tem uma coisinha que parece que fica fora do lugar, nunca se encaixa, na teoria dá certo e na prática não dá (...) a gente acha bonito na teoria, mas quando vamos fazer com o aluno... o aluno não é igual, alguns alunos se adaptam, outros não, então a gente tem que misturar, fazer coisas novas pra uns e pra outros. (Dália)

A complexidade da ação educativa torna-se evidente ao dialogarmos com as professoras sobre o cotidiano escolar e as vicissitudes surgidas, que exigem um arcabouço de saberes que vão além das teorizações sobre o processo ensino-aprendizagem e não se encontram acabados, em razão da prática pedagógica acontecer nas relações sociais estabelecidas entre seres humanos peculiares e em contextos históricos e temporais únicos.

Assim, concordamos com Pimenta (2002, p. 30), quando afirma que,

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. (grifo da autora)

A formação, como um processo contínuo, está presente no dizer das colaboradoras, que mostram o afã de investir constantemente na melhoria da prática. Buscam, dessa forma, conhecimentos que as auxiliem no complexo desempenho da profissão, ressaltando os fundamentos teóricos como elementos importantes para refletir sobre suas ações docentes, desde que estejam relacionados com a realidade da escola: *“a teoria tem que estar casando com a prática”* (Dália)

Por meio das narrativas, foi possível perceber que os saberes da experiência são fundamentais para lidar com as incertezas e os imprevistos. As professoras com maior tempo de profissão, ao serem questionadas sobre como agem diante do não planejado, incerto, demonstram maior tranquilidade para a resolução dos problemas, reportando-se às vivências anteriores. Além disso, utilizam o bom senso e a confiança construída por meio da

prática, enquanto as docentes iniciantes buscam auxílio da direção para dar conta dos acontecimentos inesperados, não sabendo como se comportar diante dos fatos inusitados.

A importância desses saberes fica evidenciada nas palavras de Ghedin (2005);

Os saberes da experiência e da cultura surgem como centro nerval do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática. Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais. É na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática. (p. 135).

Um outro aspecto que nos chamou a atenção refere-se aos saberes imprescindíveis para a formação docente. Quando perguntadas a esse respeito, as professoras ressaltaram que os fundamentos metodológicos (o como ensinar) são fundamentais para a prática, bem como os saberes oriundos da Psicologia. Observa-se, dessa maneira, que a formação fundada no princípio da racionalidade, em que o professor é visto como um técnico de ensino, e o saber fazer constitui-se como característica principal, ainda se faz presente no imaginário docente, como forma de encontrar uma solução ou receita para a realidade vivida em sala de aula. Isso nos mostra que, na formação das profissionais da educação, as concepções se mesclam no desejo e imaginário. Elas percebem as singularidades do seu fazer e, ao mesmo tempo, sonham com soluções mágicas que resolvam os problemas enfrentados no processo ensino-aprendizagem.

É certo, porém, que todas as envolvidas na pesquisa defendem uma concepção crítica da educação, vista como processo de inclusão social, bem como a formação humana pleiteada, sustentam-se em atender às suas necessidades e dos alunos, considerados sujeitos de direito e que devem ser respeitados dentro das suas singularidades.

Por atuarem em um assentamento rural, as professoras, que participam de uma formação voltada para esse contexto, demonstram maior segurança ao lidar com as especificidades da comunidade e encontram, nessa formação, encaminhamentos às suas demandas, expostos nas palavras de Violeta:

Já esse curso que eu estou fazendo agora, tem a vantagem de você levar o que passa no Assentamento para lá e os professores te darem um suporte. Tem, ainda, os trabalhos de campo, em que a gente traz pesquisas voltadas a tudo o que estamos vivendo. (...) Então, a cada dia, eu vou adquirindo mais saberes para a minha profissão.

Por esse relato, percebemos o quão é imprescindível a pesquisa da prática na formação docente, bem como a concepção de professor como construtor de saberes. Dessa forma, apoiamo-nos nas argumentações de Imbernón (2002), ao afirmar que,

Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação. (p. 39).

Partindo dessa realidade, torna-se possível, acreditarmos na constituição do ser professor pautado nos aportes teóricos do intelectual crítico, que, mais do que saber fazer, tem consciência crítica de questionar-se sobre o porquê da sua ação, em favor de quem trabalha, que sonhos o mobilizam, de que forma pode construir caminhos para realizá-los e perceber-se construtor de conhecimentos importantes para a sua prática docente.

A formação pretende obter um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente de mudança, individual e coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que deve fazê-lo. É difícil generalizar situações de docência, já que a profissão não enfrenta problemas e, sim, situações problemáticas contextualizadas (IMBERNÓN, 2002, p. 38).

Algumas alternativas estão sendo apontadas para efetivarmos essa formação e os saberes que devem permeá-la. Dentre elas, salientamos como conquista relevante para os professores as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, quando trata da formação docente: “Os sistemas de ensino, de acordo com o art. 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes” (Resolução CNE/CEB N° 1 DE 03/04/2002, Art. 12, Parágrafo único).

Ainda segundo as Diretrizes, as especificidades na formação do professor que atua no campo devem ser levadas em conta, por isso, salienta-se, no Art. 13, que:

Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no País, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo;

II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (Resolução CNE/CEB N° 1 DE 03/04/2002, Art. 13).

Uma outra conquista que merece destaque é a criação do Curso Pedagogia da Terra, vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que, de alguma forma, atende a uma especificidade contextual, valorizada pela professora Violeta, quando considera o conhecimento mais importante para a formação de todo educador aquele que mantém vínculo com a realidade:

sempre promovem formações, às vezes, eu critico, porque os formadores não estão preocupados com o que você está vivendo em sala de aula. Eu acho que os cursos deveriam estar voltados para a realidade. Primeiro, para haver a formação, os formadores deveriam fazer uma pesquisa em cada lugar, em cada escola, com a comunidade, para ver o que pode ser trabalhado. Acredito que isso é o que não poderia faltar.

Dentro da realidade dessas educadoras, evidencia-se, portanto, a necessidade de valorizar iniciativas que busquem atender às peculiaridades de formação e saberes docentes, respeitando as diversidades, valores e ideologias presentes em cada contexto em que se materializem as ações educativas.

3.3 Desvelando identidades: semelhanças e diferenças

As histórias de vida das professoras que atuam na Escola da Vila Isabel são determinantes para o seu envolvimento com a comunidade e sua maneira de atuar, por isso, torna-se fundamental historicizar de que forma tornaram-se docentes de um assentamento rural e, assim, identificar as semelhanças e diferenças no agir e pensar desse grupo, mediante suas narrativas.

A professora Rosa é uma das idealizadoras da escola. Desde nosso primeiro encontro, mostrou-se envolvida com os princípios ideológicos do Movimento e muito dedicada a conquistas para a melhoria da vida na comunidade, que lhe demonstra respeito e admiração pelo trabalho desenvolvido naquele espaço educativo.

Durante a sua narrativa, Rosa fala sobre a sua identificação com o Movimento e se reporta a sua infância:

[...] a primeira vez que eu freqüentei a escola foi com 12 anos de idade e foi exatamente no campo em uma escola do meio rural, a partir daí, eu comecei a me identificar e a me sentir parte daqueles alunos, me colocando no lugar deles, na importância de se trabalhar numa escola onde, para nós, no momento, como crianças, a escola do campo é a única oportunidade de lazer, de instrução, de tudo que a gente pode imaginar.

Do exposto, percebe-se o porquê da sua preocupação com os alunos e a sua defesa da Escola do Campo como lugar onde as crianças fazem mais do que aprender conhecimentos sistematizados.

O seu envolvimento com o Assentamento está intimamente relacionado com a sua história pessoal, é casada com o líder do MLT na região, assim, foi a primeira docente a atuar naquele contexto e sua primeira experiência profissional na área da educação deu-se ali. Posteriormente, assumiu a função de diretora da escola e formadora no PRONERA, acompanhando o trabalho desse projeto em outros assentamentos. Sua vivência como educadora está vinculada, especificamente, à educação do campo, por isso, em suas narrativas, fala com propriedade sobre os ideais do movimento e da luta pela terra, detalhando o percurso histórico deste.

A sua opção em ensinar na escola do assentamento deve-se a dois fatores importantes, é filha de agricultor familiar e casada com o líder do MLT na região. Esclarece que se identifica com os ideais do movimento e, por isso, permanece morando no campo, acreditando que, por meio do seu trabalho, pode ajudar a comunidade na busca de autonomia, assumindo, dessa forma, o papel de agente na transformação social.

A professora Margarida, diferentemente de Rosa, tinha uma visão bastante preconceituosa sobre os sem-terra, pois acreditava que eles eram bagunceiros, terroristas. Visão veiculada pelos meios de comunicação e presente no imaginário de um grande número de pessoas, como salienta Silva (2004, p. 9 e 10),

No tocante aos meios de comunicação de massa, dentre eles, a televisão, as imagens veiculadas são carregadas de valores negativos atribuídos a essas pessoas. Em Geral, elas são vistas como invasoras da propriedade alheia, depredadoras, perigosas, marginais, enfim.

Assim, ao ser designada para trabalhar no Assentamento, foi chorando durante o caminho, afirmando que só ficaria naquele lugar por quatro meses. No entanto, como se identificou com o trabalho e com a comunidade, pleiteou um lote de terra, ficando na fila de espera e, hoje, é também uma assentada. *Estou assentada há quatro meses, cinco meses por aí e pretendo não sair, eu hoje sou mais uma, uma... folhinha daquela árvore que eles estão querendo que cresça a cada dia.*

Quanto às especificidades encontradas na escola inserida na Vila Isabel, os professores, mencionam o caráter politizado dos alunos e o envolvimento efetivo da comunidade com as ações educativas empreendidas pela instituição de ensino naquele contexto. Assim relatam:

O específico seria essa preocupação, que todos deveriam ter, mas que a gente tem, concretamente, de fazer o intercâmbio com a comunidade, de a educação ir além das quatro paredes da sala de aula, a educação da comunidade se dá de forma assistemática nas assembléias que acontecem mensalmente, nos seminários temáticos que ocorrem na comunidade com os temas educação, produção, enfim, com uma série de temas de interesse da comunidade e... é, enfim, toda essa discussão, as coisas, as decisões são tomadas em assembléia com toda a comunidade, e isso, é claro, repercute na escola. (Rosa)

Aqui, nós temos um público diferente, né? Um público crítico... eles são muito reivindicadores, inteligentes! A comunidade é muito acolhedora, atenciosa. O calor humano deles é impressionante, isso tem influenciado minha prática e eu tenho me tornado uma pessoa mais humana, solidária e sensível aos problemas do próximo. (Margarida)

A professora Violeta também narra sobre sua relação com o Assentamento, que se deu quando seu pai conquistou um lote de terra e foi morar lá, e decidiu acompanhá-lo, mesmo com medo dos outros sem-terra, considerados por ela, nesse período, baderneiros. Ali, surgiu uma grande oportunidade, pois a escola precisou de uma professora no turno noturno para ensinar alunos jovens e adultos, e ela foi convidada para a função, mas nunca foi remunerada pelos seus serviços, até fazer concurso público e tornar-se efetiva no cargo. Apresenta, como diferencial da escola, a união dos docentes com a direção e o acompanhamento que desenvolvem junto às crianças e suas famílias. Hoje, como acampada, revela-se apaixonada pelo Movimento e não se vê longe daquela comunidade:

Eu acho que o grande diferencial de lá é a preocupação mesmo, não só com aquele aluno, mas, sim, com a família, (...) é a questão da união. (...) É uma coisa família mesmo, então, as pessoas conquistam as outras com a humildade. O grande diferencial é esse, as pessoas são humildes e o corpo docente, principalmente da escola, está preocupado com a comunidade. (Violeta)

Dália, quando se refere ao diferencial na comunidade, aponta a união entre os membros daquele contexto e o nível de politização deles. *O que eu posso indicar de específico é... é... a união (...) e outro específico é que as pessoas lá são políticas demais.*

Os aspectos referentes à união, à politização e ao envolvimento da comunidade com as ações da escola estão presentes em todos os relatos das entrevistadas. Hortência também salienta essas peculiaridades. E, quanto ao trabalho da escola, enfatiza a formação política e a luta pela terra que as influenciam a agir e não ficar apenas no discurso. Um dos saberes importantes adquiridos ali foi a valorização do ser humano.

Aqui na Escola Luis Inácio Lula da Silva, não existe só a questão da preocupação pedagógica, mas também é... a construção do conhecimento dos alunos na formação de lutar pela terra, né? de lutar pela plantação do seu próprio alimento, pelos recursos próprios que o movimento traz. (...) É no aprender a fazer. Porque aqui nós não só falamos, dialogamos. Os saberes referem-se à valorização, cada vez mais saber valorizar o cidadão, quanto aos direitos que temos, né? de lutar, de gritar e dizer que somos iguais a todos e qualquer um que está aí fora.

Magnólia reafirma os depoimentos das colegas, e, ao abordar a especificidade encontrada no assentamento, ressalta o empenho dos professores e a responsabilidade que ultrapassa os muros da escola. *Você vê que a gente parece que tem, tipo assim, um... uma responsabilidade maior com os alunos.* Os moradores da Vila Isabel mostram-se sempre preocupados com o outro, e esse comportamento a fez mudar, influenciando a sua atuação como pessoa e profissional, pois, ali, a solidariedade é um aspecto marcante e positivo.

Lá não, lá a comunidade se preocupa, né? Com o outro em relação a tudo, a doença, a transporte, a qualquer coisa assim que você precisar, entendeu? Eles estão ali querendo te ajudar de alguma forma e eu não conhecia esse lado.

Segundo as falas das docentes, depreende-se que a Escola Luis Inácio Lula da Silva possui, como peculiaridade marcante, o grande envolvimento com a comunidade e a extensão das ações educativas a outras instâncias, como as assembléias promovidas mensalmente.

Percebemos, portanto, por meio dos depoimentos das professoras, que o Movimento de Luta pela Terra marca, significativamente, a formação dos sujeitos sociais no contexto do Assentamento e, conseqüentemente, na Escola, tornando-se, dessa forma, um veículo educativo, como argumenta Arroyo (2006, p. 11),

Os próprios movimentos se afirmam como educadores. Há uma pedagogia dos movimentos. Eles com sua organização, suas lutas e sua mobilização redefinem valores, saberes, culturas, identidades dos povos do campo. Não apenas educam seus militantes, mas todo a sociedade.

Os professores vêem a comunidade como espaço de aprendizagem significativo, onde conseguem aprender saberes que a academia não ensina, como o respeito a todos os conhecimentos e a todas as pessoas: *nessa comunidade, eu tenho aprendido muito com relação a aprender a ser gente e a respeitar as pessoas como pessoas, como seres humanos, cidadãos de direito, sujeitos de direito.* (Rosa)

Asseguram ter aprendido muito com os alunos, por meio da simplicidade, principalmente sobre “sem-terra e movimentos sociais”, apesar de sofrerem preconceitos de colegas que atuam na zona urbana e que têm uma visão dos professores do campo como leigos, menos importantes. Tal pensamento encontra-se presente, também, nas políticas públicas educacionais para o campo implementadas no decorrer da história até as duas últimas décadas, enfatizadas por Arroyo; Caldart e Molina (2004):

A escola, no meio rural, passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica (p. 10).

Os povos do campo passam a ocupar o seu espaço e lutar pelos seus direitos. A educação tem se mostrado como meio importante de conscientização desses sujeitos. Dessa maneira, a comunidade ensina aos professores, aprendizagens singulares e marcantes para suas vidas. Dália narra, como conhecimento importante adquirido, a ação e a luta pela concretização dos ideais:

Acreditar e agir, eu acho que isso é um grande aprendizado, né? Porque, às vezes, você acredita e fica lá sem ação, todo mundo com a mão assim, esperando, mas aí tem que ter o que? Acreditar e agir ao mesmo tempo, o que que eles fizeram? Eles não ficaram e não ficam parados.

Hortência concorda com essas afirmações e acentua, na sua narrativa, como aspecto específico no trabalho da escola, a formação política e a luta pela terra que a influenciaram a agir e não ficar apenas no discurso. Dessa forma, a experiência na Escola da Vila Isabel provocou mudanças na atuação docente dessa educadora, que assevera possuir uma visão mais ampla sobre o ato de educar, por isso, acredita que a ideologia do MLT veio a contribuir para a sua prática.

Nos relatos, as colaboradoras do estudo abordaram sobre as expectativas para o futuro como profissionais e o perfil necessário ao professor para atuar em contextos de assentamentos rurais. A seguir, expomos, as suas falas referentes a essas temáticas.

Rosa defende um perfil diferenciado para o professor e demonstra o quanto se preocupa com essa questão. Para ela, é preciso que esse educador valorize a cultura dos homens do campo, tenha conhecimento sobre a história da luta pela terra, a reforma agrária, e compartilhe os ideais da comunidade e do movimento.

Ao assumir uma sala de aula nesse contexto social, afirma:

É preciso que haja realmente uma identificação e uma formação do professor não apenas do ponto de vista acadêmico, da formação teórica, mas uma identificação e uma formação específica das questões sociais de um entendimento da questão da luta pela terra, da história da reforma agrária, (...) exatamente com essa especificidade, das questões agrárias, das questões sociais... das políticas públicas em relação às questões sociais.

Nas suas exposições sobre a atuação docente, Rosa assegura que, se for pautada apenas em conhecimentos curriculares tradicionais, o educador para o meio rural não poderá atender às demandas da comunidade escolar:

como é que eu posso dizer assim... o preconceito, a discriminação que esse público sofre e que, se o profissional em educação estiver também impregnado com esse preconceito, com essa discriminação, ele certamente estaria desconstruindo o trabalho. (Rosa)

Para Violeta, a ideologia defendida pelo MLT interfere positivamente no seu fazer pedagógico, porque, segundo ela, para trabalhar em um assentamento, o professor precisa identificar-se com a causa do Movimento e estar aberto a novos ideais, visto ser responsável pela formação da identidade daquele grupo social.

Tem que ter realmente uma identificação (...) .Então, de certa forma, interfere, porque você tem que estar aberto aos novos conhecimentos. (...) você vai construindo uma nova identidade, né? naquele ser que está ali crescendo, para ele saber se identificar depois, se é realmente aquilo que ele quer. (Violeta)

Quanto às expectativas para o futuro... Rosa pretende continuar estudando e aprofundar seus conhecimentos na área de Educação Ambiental, pois percebe a carência de muitas comunidades de assentamentos, além da sua, em estudos sobre essa temática.

Margarida sonha em ver a Escola Luís Inácio Lula da Silva crescer, ampliar seu espaço físico e permanecer trabalhando lá, continuar o seu trabalho junto com a comunidade do assentamento.

Então o que a gente pleiteia, em primeira instância, para o amanhã, é uma escola maior, com números maiores de salas (...). E na condição de profissional (...) estar na Luis Inácio hoje é... é não querer sair, é querer mudar (...) ver as pessoas mudarem de vida, querer ter um mundo melhor, uma vida digna, ser cidadãos críticos, participativos... (Margarida)

Apesar de sofrer alguns preconceitos por trabalhar em uma área de assentamento rural, Violeta afirma não querer sair daquela escola e tem como principal perspectiva crescer junto com a comunidade, trabalhando para que seus alunos se tornem cidadãos conscientes e críticos. Não gosta de fazer planos para o futuro, vive intensamente o presente e se revela uma pessoa muito ligada à família, amiga e companheira.

Minha maior preocupação e grande vontade é que eu consiga fazer com que aquelas crianças (...) se tornem cidadãos críticos e conscientes do que são. (...) Sempre me preocupando com meu crescimento ali, em fazer com que aquelas pessoas cresçam junto comigo, então eu nunca pensei em sair de lá, jamais, eu creio que não vai passar tão cedo na minha cabeça isso, eu amo, eu amo aquele lugar. Vivo cada dia como se estivesse vivendo o último, não me preocupo muito com o que vai acontecer, não sou muito apegada ao futuro. (Violeta)

No futuro, Dália não pretende continuar ensinando na Vila Isabel, porque sofre discriminação de colegas que atuam na área urbana e de pessoas da cidade que têm uma visão estereotipada sobre professores que atuam no campo, como um lugar cujos sujeitos não precisam de formação aprofundada e, portanto, os docentes que atuam nesse espaço não são de boa qualidade no que se refere à formação profissional, dessa forma, acredita que seu trabalho não é valorizado em outros contextos,

Na verdade, eu não quero continuar ali, acho que porque as pessoas que trabalham assim... até hoje não são valorizadas (...) eu acho que, se ficar, meu trabalho não vai ser muito valorizado.

Hortência informa estar encantada com tudo e com todos, identifica-se com a ideologia do MLT e não pretende sair da convivência com aquela comunidade.

Então, no início, eu comecei a chorar, né? querendo desistir e dizia à diretora da escola, à coordenadora, que eu não pretendia ficar aqui na escola por muito tempo, mas, aos poucos, a própria clientela, os alunos, tanto alunos quanto a comunidade, nos fez ver realmente que nada é por um acaso... se possível, eu não pretendo sair da escola, (...) eu pretendo permanecer, porque acredito no Movimento, entendeu? Como cidadã, estou aqui dentro e gosto do que eles fazem, acredito na proposta que cada um tem aqui dentro.

Pretende continuar seu trabalho melhorando sua competência profissional e colaborando com o crescimento daquela comunidade.

Bem, buscar cada vez mais conhecimento, não é? e ampliar cada a minha competência profissional dentro dessa escola e dentro desse movimento, em que eu venha a ser mais uma peça fundamental para a formação, a construção e o progresso dessa escola. (Hortência)

Magnólia deseja continuar ajudando os assentados, mesmo que não seja como professora, pois tem dúvida se poderá crescer atuando naquela escola. No seu dia-a-dia, como educadora, procura trazer novidades que motivem os alunos a aprender.

No final das narrativas, as professoras falaram um pouco do seu eu pessoal, caracterizando-se.

A professora Dália caracteriza-se como uma pessoa tímida, introvertida, insegura e vivendo um momento de tristeza. *Eu sou uma pessoa tímida, sou muito introvertida, insegura e sou uma pessoa triste, estou triste... emocionalmente estou triste(...). São coisas do coração.*

Violeta, na sua descrição pessoal, se revela-se como uma pessoa humana, batalhadora, que gosta de contribuir na área social, sonhadora e que acredita muito em Deus: *sem ele, nós não somos nada.*

Magnólia relata ser uma pessoa compreensiva e alegre. No trabalho, está gostando da novidade de atuar como regente. *Mas lá eu me vejo assim uma pessoa mais compreensiva, eu me sinto alegre no que faço e no que estou descobrindo....*

Margarida, encerrando sua fala, informa estar realizada como profissional e feliz: *sou feliz, porque eu consegui estar onde estou hoje, realizar um sonho, não só meu, mas de assim... um sonho familiar”.*

As professoras demonstram algumas semelhanças e diferenças nas suas narrativas, marcadas, primordialmente, pela vivência pessoal dentro e fora do assentamento. Entretanto percebemos que a experiência de atuar profissionalmente em um contexto diferenciado interfere, intimamente, com suas formas particulares de conceber o mundo, as pessoas e a sociedade.

Ouvir as histórias desses educadores nos revelou muito... foi-nos revelado experiências ímpares de se fazer educação, bem como as frustrações, os sonhos, os medos de pessoas, que, por diversos motivos, se comprometem com o desejo de transformar a realidade em que vivem. Acreditamos, portanto, que contar, por meio do registro, essas histórias, poderá influenciar outros sujeitos a perseguir o sonho de construir juntos um mundo melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada um de nós compõe a sua história e cada ser em si carrega o dom de ser capaz, de ser feliz! Conhecer as manhas e as manhãs, o sabor das massas e das maçãs... é preciso amor para poder pulsar, é preciso paz para poder sorrir, é preciso chuva para florir...

Neste estudo propusemo-nos investigar a formação e os saberes das professoras que atuam no Assentamento Rural Vila Isabel, vinculado ao Movimento de Luta pela Terra, buscando captar as singularidades desse grupo de profissionais, apontando as semelhanças e diferenças entre elas e o que podem nos ensinar sobre as especificidades de atuação em um contexto diferenciado.

No decurso do trabalho, apresentamos, na primeira parte, os fundamentos teóricos que nortearam a investigação, objetivando discutir as concepções que marcam as pesquisas sobre a formação docente, bem como os saberes que permeiam a prática pedagógica. Percebemos que, as contribuições dos teóricos que trabalham com essas temáticas, nos apontam os processos descontínuos em que ocorre a formação do profissional de educação, marcados por tentativas de rupturas de paradigmas que não acontecem linearmente, visto ser a atividade educativa, complexa, determinada por aspectos históricos, temporais e contextuais.

Os saberes, mobilizados pelos professores, são de diversas ordens. Durante a trajetória pessoal e profissional adquirem, re-significam e produzem conhecimentos, considerados imprescindíveis para delinear a sua profissionalidade e conseqüente identidade.

Trouxemos para o centro das discussões os movimentos sociais do campo e quais os processos de formação dos sujeitos que os compõem, com o desejo de ampliarmos as análises sobre o Movimento de Luta pela Terra, resgatando os porquês do seu surgimento e identificando a importância que tem para a vida das famílias assentadas.

Constatamos, por meio das narrativas das professoras, aspectos relevantes da formação e dos saberes que as constituem e a influência do contexto social em que atuam para a prática profissional e transformação pessoal.

Nas análises realizadas, observamos que a vontade ou não de tornarem-se professoras, está estreitamente relacionada a determinantes sociais e as histórias pessoais das colaboradoras desta investigação e, que, apesar do pouco status da profissionalização docente, elas buscam, na coletividade das atuações, a melhoria das condições de trabalho, o enfrentamento das dificuldades encontradas e o sentido histórico e social de serem professoras.

Foi possível ainda, tendo como base o relato das docentes, percebermos que, aquelas que ingressaram no Magistério por total falta de opção, mostram-se menos entusiasmadas ao relatarem sua vivência, com exceção das que, mesmo inicialmente não desejando ingressar na profissão encontraram, na prática, a identificação e, conseqüentemente, realização profissional.

A experiência como aluna é referência para a atuação pedagógica, em geral, as professoras se reportam às suas vivências estudantis, seguindo os exemplos dos educadores que as formaram para selecionar o que devem, ou não, fazer, quando ocupam o cargo de regente de ensino.

Observamos que as professoras do assentamento Vila Isabel consideram os conhecimentos teóricos fundamentais para a formação docente. Entretanto, os imprevistos encontrados no dia-a-dia, em sala de aula, são solucionados por meio do repertório de saberes experienciais, o que nos faz concluir que a experiência é formadora e promove a auto-confiança do educador, que considera-se capaz de resolver os problemas encontrados, a partir do já vivido.

Apesar de, muitas vezes, não explicitar os fundamentos teóricos que permeiam a prática educativa, os professores, demonstram, por meio das suas narrativas, que estes estão presentes em cada ação implementada. Os ideais defendidos e a visão de mundo e sociedade pleiteada encontram-se presentes na prática curricular empreendida, principalmente no contexto em que trabalham, impregnado por atuações reivindicadoras e politizadas.

Um aspecto muito interessante desvelado, é que o discurso pedagógico presente na maioria dos dizeres dos professores, de uma educação crítica e formação de um sujeito social atuante, quando vivenciado, os deixam incomodados. Essa questão nos faz acreditar que os docentes ainda não são preparados para atuarem em contextos diferenciados e com uma clientela reivindicadora e conhecedora dos seus reais direitos.

Analisamos que a formação alicerçada na racionalidade técnica, ainda constitui-se como referência na preparação das educadoras, bem como o repertório de saberes característicos dessa concepção continuam sendo valorizados pelas docentes. As professoras mostram-se conscientes do seu papel transformador, mas sentem necessidade de técnicas que as auxiliem no ‘saber fazer’ e colaborem para a resolução dos problemas que marcam a complexidade do ato educativo. Por isso, consideram como fundamentais, os conhecimentos oriundos da Psicologia e da Metodologia, pois, nem sempre sabem como agir para que o processo ensino-aprendizagem torne-se satisfatório.

Concluímos, com a realização dessa investigação, que o contexto social é determinante para a formação dos sujeitos. A maneira como pensam e agem é bastante influenciada pelos seus pares. Nessas circunstâncias, os depoimentos das professoras revelaram a gama de conhecimentos adquiridos com a comunidade e a dissolução de pré-conceitos existentes relacionados a movimentos sociais do campo, antes do ingresso na escola.

Evidencia-se o envolvimento do grupo das educadoras com o assentamento e o apoio empreendido na luta pelos ideais do MLT. Algumas professoras são, hoje, assentadas e fizeram a opção por viverem na comunidade. Em decorrência dessa realidade explicitada, percebemos que o Movimento é pedagógico. Por meio da sua mística, dos cantos entoados, dos rituais presentes diariamente, formam-se novos sujeitos sociais mobilizados pela conquista de um sonho: um pedaço de terra para plantar e viver.

A participação da comunidade pode ser considerada o grande diferencial da escola e que tem sido determinante na atividade docente. Por meio de assembléias, que acontecem mensalmente, os pais de alunos discutem encaminhamentos, dão sugestões e fazem as suas reclamações. Os professores sentem-se cobrados e procuram melhorar a atuação, cumprindo com suas responsabilidades com muito comprometimento.

Apesar de uma cobrança efetiva, as narrativas demonstram a relação de enorme afeto e respeito entre todos. Cultiva-se um clima de trabalho na escola, coletivo, em que a escuta das partes, determina a decisão do todo.

Outra peculiaridade que precisa ser ressaltada, refere-se a atuação docente que extrapola os muros da instituição escolar, envolvendo-se com toda a família do aluno. A preocupação em acompanhar a vida do educando fora da escola, diminui significativamente a evasão, porque quando não vai à aula, procura-se descobrir os motivos e minimizar as perdas.

O trabalho coletivo é evidenciado, portanto, como o grande referencial da Escola Luis Inácio e do grupo de professoras que a constitui. Por meio da integração e da partilha de ideais, a comunidade escolar torna-se mais forte e coesa, o que facilita a tomada de decisões e ampliação de discussões que viabilizem uma atuação docente permeada por valores éticos, sociais e condizentes com o discurso de uma educação realmente libertadora.

A heterogeneidade do grupo de professores foi um dos focos da pesquisa. Descobrimos, por meio dos instrumentos utilizados, que a identificação com o contexto em que atuam, nesse caso um assentamentos rural, é preponderante para a sua permanência e envolvimento no processo educativo. Percebemos que as docentes pertencentes àquela realidade mostram-se dispostas a lutar para que a escola cresça e amplie seu espaço de atuação, enquanto as outras, visualizam para o futuro, experiências distintas.

Aprendemos com o grupo de professoras do Assentamento Vila Isabel, que os sonhos mobilizam, impulsionam na busca de ser mais. Os ideais sociais precisam permear as ações educativas, só por meio da conscientização da importância do papel dos educadores, poderemos ampliar as nossas possibilidades de consolidarmos uma categoria profissional empenhada em lutar por melhores condições de trabalho.

A comunidade precisa se fazer presente na escola, explicitando os seus objetivos, interrogando sobre a educação implementada, e se condiz com as suas aspirações. O trabalho educativo não se restringe a sala de aula, a responsabilidade é de todos, pais, alunos, professores e poder público.

Muitos foram os saberes adquiridos. Acreditamos ser preponderante, nesse momento, ressaltarmos que as escolas do campo possuem uma especificidade que precisa ser respeitada, os sujeitos que dela participam, têm o direito de serem múltiplos e suas necessidades atendidas dentro do contexto em que vivem.

É certo que as receitas não estão prontas, ou melhor, elas não existem, porque o trabalho docente se materializa em determinado contexto e tempo histórico, marcado pelas especificidades humanas, dessa maneira, a pesquisa precisa primar por um olhar atento às diversidades dos fazeres docentes e o que cada um desses tem a nos mostrar de elementos fundamentais para uma reflexão mais aprofundada sobre a prática educativa.

O nosso desejo é, por meio dessa investigação, ampliar as discussões sobre a educação do campo, formação de professores e saberes docentes. Os passos nesse caminho ainda são iniciantes, por isso não queremos, nem pretendemos, concluir o que está apenas começando.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo-SP. Cortez, 2005.

ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da nossa época).

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. 9. ed. Campinas-SP: Papirus, 2003.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. 2 reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____, in. SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar, 2005.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araguaçuara-SP: JM Editora, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – PT: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto**. São Paulo: Cortez, 1995.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3 ed. São Paulo-SP: Expressão Popular, 2004.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. **Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön**. In. GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 3 reimpressão. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003. (Coleção leituras do Brasil)

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

CHANTRAINE- DEMAILLY, Lise. **Modelos de formação contínua e estratégias de mudança.** In: NÓVOA, Antonio (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal (Orgs.). **Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas.** Uberlândia: Edufu, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** São Paulo: Cortez, 2002.

DICKEL, Adriana. **Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate.** In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). 3 reimpressão. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003. (Coleção leituras do Brasil)

DINIZ, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2000.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usus e abusos da história oral.** 6. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida.** 3 ed. Campinas-SP: Papirus, 2006.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRANÇA, Robson Luiz (Org.). **Educação, saberes e práticas: encontros e desencontros.** São Paulo: Factash, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Teoria e prática em educação popular**. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 2000.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

FUNDEP – Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa. **Coragem de educar: uma proposta de educação popular para o meio rural**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Moacir. **Pedagogia da terra**. 4. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, Antonio (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução: Francisco Pereira de Lima. Ijuí-RS: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 3. reimpressão, Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GHON, Maria da Glória(Org.). **Movimentos Sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____, Maria da Glória. **Os sem-terra, ONGs e cidadania**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____, Maria da Gloria. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. 3. ed. São Paulo: Loyola,2003.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1997.

GOMEZ, Angel Perez. **O pensamento prático do professor**: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GONÇALO, José Evaldo. **Reforma agrária como política social redistributiva**. Brasília: Plano, 2001.

GONÇALVES, Luiz Alberto O. (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2003.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro-RJ: DP&A, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI**. Os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JÚNIOR, João dos Reis Silva; FERRETTI, Celso João. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

KRAMER, Sonia. **A formação do professor como leitor e construtor do saber**. In: MOREIRA, Antonio F. B. (Org.) Conhecimento educacional e formação do professor. 6. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores**: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina (Orgs). **Formação de professores**: uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 8. reimpressão. São Paulo: EPU, 2004.

_____, Menga (Coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas-SP: Papyrus, 2001.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ, 2003.

MARTINAZZO, Celso José (Org.). **Histórias de vida de professores**: formação, experiências e práticas. Ijuí: Unijuí, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Paulo: Edufscar, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. 6. ed. Campinas-SP: Papirus, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2000.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

NETO, Luiz Bezerra. **Sem-terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas-SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

NOSELLA, Paolo; JARDILINO, José Rubens Lima. **Os professores não erram**. São Paulo: Pulsar, 2005.

NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____, Antonio. **Relação escola-sociedade**: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato... [et. al.] (Orgs). Formação de professores. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Seminários e debates)

OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. 2. ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2004.

PÁDUA, Elisabete Matallo M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 10. ed. Campinas-SP: Papirus, 2004.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Orgs.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PARDAL, Luís António. **Que professor para a Educação Secundária?** In: TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (orgs). Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel. **Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão professor**. In: MAIN, Alda Junqueira (Org.). Formação continuada. Campinas-SP: Papirus, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido... [et.al.] (coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REDYSON, Deyve; COSTA, Fernanda (Orgs.). **Política e educação em Paulo Freire: olhares sobre um caminho**. Recife: Editora Universitária – UFPE, 2007.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIVERO, Cléia Maria L.; GALLO, Sílvio (Orgs.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru-SP: Edusc, 2004.

SÁ-CHAVES, Idália. **A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1º ciclo do ensino básico**. In: TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (Orgs.). Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção. Brasília-DF: Plano Editora, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antonio (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERBINO, Raquel V.; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel Luzzari L.; GEBRAN, Raimunda Abou (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1998

SILVA, Edvaneide Barbosa. **Educação e reforma agrária: práticas educativas de assentados do sudoeste paulista**. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. **A luta pela terra**: experiência e memória. São Paulo: Unesp, 2004

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: perspectiva dos Estudos Culturais. 5 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber livro, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

_____, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (Orgs.). **Conhecimento profissional de professores**: a práxis educacional como paradigma de construção. Brasília-DF: Plano Editora, 2001.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da luta**: da pedagogia do oprimido à escola pública popular. Campinas-SP: Papyrus, 1997.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. C.; BRITO, Regina Helena P. de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs). **Formação de professores**: políticas e debates. 2ª. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VEIGA, Ilma P. A.; ARAÚJO, José C. S.; KAPUZINIZK, Célia. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas-SP: Papyrus, 2005.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, trabalho e educação**: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí, RS: Unijuí, 2000.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referência para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação – **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra www.mst.org.br (Consulta realizada em 12/05/2007)

Relatório do Seminário de Avaliação e Controle do MLT, realizado nos dias 15 e 16 de novembro de 2003.

Estatuto do Movimento de Luta Pela Terra

Declaração final da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia-GO de 27 a 31 de julho de 1998.

Declaração Final da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo realizada em Luziânia-GO, de 02 a 06 de agosto de 2004.

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Projetos e Programas www.incra.gov.br (consultado em 28 de julho de 2007)

Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional www.fnde.gov.br (consultado em 12/05/2007).

APÊNDICES

UFU – UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNIDA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: Profa. Dra. Damaris Naim Márquez
MESTRANDA: Kergilêda Ambrosio de Oliveira Mateus

Prezado (a) Professor (a):

Com o objetivo de colher informações importantes e necessárias para a realização da pesquisa intitulada “FORMAÇÃO E SABERES DAS PROFESSORAS DO ASSENTAMENTO VILA ISABEL, BAHIA, BRASIL: tecendo teias, desvelando identidades”, gostaríamos de contar com sua colaboração, como educadora da Escola Luis Inácio Lula da Silva, respondendo às questões abaixo. Cabe ressaltar que será resguardado o seu anonimato. Antecipadamente, agradeço sua colaboração.

Dados pessoais e profissionais

1 Nome: _____

Data de nascimento: _____ Sexo: () feminino () masculino

Endereço Residencial: _____

Local de Trabalho: _____

Série e disciplina em que atua: _____

Tempo de atuação como professor(a): _____

Experiência profissional (onde atuou e em qual função):

2 Escolaridade:

() Ensino médio completo () Ensino médio incompleto

() Ensino superior completo () Ensino superior incompleto

Graduado (a) em: _____

Tempo de formação: _____

() Especialização completa () Especialização incompleta

Especialização em: _____

() Mestrado completo () Mestrado incompleto

() Outro. Qual? _____

UFU – UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNIDA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: Profa. Dra. Damaris Naim Márquez
MESTRANDA: Kergilêda Ambrosio de Oliveira Mateus

FORMAÇÃO E SABERES DAS PROFESSORAS DO ASSENTAMENTO VILA
ISABEL, BAHIA, BRASIL: tecendo teias, desvelando identidades

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Primeiro momento:

01. Como iniciou sua trajetória profissional e o que a levou a ser professora?
02. Falar sobre sua formação profissional: no magistério (ensino médio), no ensino superior e em outros cursos dos quais participou.
03. Descreva o professor ideal.
04. Como você se vê como professora?
05. Qual a contribuição dos conhecimentos adquiridos na sua formação para a sua prática? Atendem as necessidades da sala de aula?
06. De que forma você age frente aos imprevistos ocorridos na cotidianidade da sala de aula?
07. Que conhecimentos você considera imprescindíveis para a formação e prática docente?

Segundo momento:

08. Por que professora do Movimento de Luta pela Terra?
09. O que você aponta de específico/diferente na Escola Luis Inácio Lula da Silva?
10. O que diferencia a realidade da escola situada no Assentamento Rural Vila Isabel de outras comunidades escolares (apontar aspectos negativos e positivos)
11. De que forma a escola Luis Inácio Lula da Silva influencia a sua formação profissional? Quais os saberes adquiridos com essa comunidade? Houve mudança na sua prática a partir dessa experiência? Quais?
12. Quais as expectativas/perspectivas profissionais que você possui trabalhando na Escola Luis Inácio Lula da Silva?

Transcrição da Entrevista com a Profa. Rosa

(Realização: 02/06/2006)

Bom dia! Eu sou Rosa, trabalho com educação há cerca de 09, 10 anos. Nessa comunidade onde eu moro hoje na verdade eu já trabalho há oito anos, estive em regência de classe por 03, 04 anos, atualmente eu estou como diretora da escola, já estive com portaria, mas hoje eu estou atuando com função de diretora, mas não com portaria e com autorização pelo governo atual, por conta de ideologia diferente, ideologia político partidária, mas estou atuando na comunidade com todas as atribuições de diretora embora não tenha portaria. Eu na verdade sempre trabalhei quando regente com 1ª a 4ª série e com experiência de 1 ano com 5ª a 8ª que na proposta da escola Grapiúna é a proposta em ciclo da formação humana e com experiência também com Jovens e adultos coordenando o PRONERA que é o programa de educação de jovens e adultos nas áreas de reforma agrária. Na verdade hoje eu estou trabalhando com direção da escola, sem necessariamente estar na prática, hoje só estou atuando como diretora da escola, como professora responsável mas com as atribuições de direção da unidade escolar.

Como iniciou sua trajetória profissional? O que é que levou você a ser professora? Eu queria que você falasse um pouquinho sobre esse início de se tornar professora se você foi influenciado por alguém ou por alguma circunstância falar um pouquinho sobre esse início dessa sua trajetória profissional e por que ser professora?

Pra ser bastante sincera na verdade eu optei por fazer magistério inicialmente foi por não gostar de matemática e achar que o curso de magistério estaria me livrando, conseguindo o 2º grau sem necessariamente passar por uma área que eu não gostava naquele momento mas a partir do estágio eu já comecei a me identificar e perceber como eu poderia ser importante na formação e enfim contribuir, ser uma agente ajudando na transformação social. Depois de formada em nível médio eu fiquei atuando um período no comércio na verdade eu não fui logo atuar como professora e depois de 05 a 06 anos no comércio sendo caixa, no mercado, na função de crediário, na aprovação de crédito em lojas, no comércio. Depois só em 99 é que eu fui atuar no assentamento de reforma agrária onde eu moro atualmente, por conta de que essa identificação estava morando em cidade e fui trabalhar em uma outra, na verdade em Ibicaraí e a partir daí que eu comecei esse contato mais direto com essa comunidade que hoje é o assentamento onde eu moro inicialmente estava em um momento ainda de ocupação inicial e aí é que eu comecei a perceber a necessidade e a identificação com esse sujeito, eu comecei a me reportar a minha infância comecei a me lembrar de que a primeira escola que eu participei inclusive a primeira vez que eu frequentei a escola foi aos 12 anos de idade e foi exatamente no campo em uma escola do meio rural e a partir daí eu comecei a me identificar e eu comecei a me sentir parte daqueles alunos me colocando no lugar daqueles alunos na importância de se trabalhar numa escola onde para nós, no momento, enquanto criança, a escola do campo é a única oportunidade de lazer, de instrução, de tudo que a gente pode imaginar.

Teve alguma professora que lhe influenciou a se tornar professora? A sua vida enquanto estudante interferiu de alguma forma nessa não opção ou opção por ser professora?

Quando eu comecei a ensinar no assentamento eu em alguns momentos me recordava me reportava muito da minha primeira professora, exatamente na roça e depois da minha professora da 4ª série no povoado de Pimenta no município de Mascote era assim, a postura profissional delas me inspirava de alguma forma e depois quando eu já atuando em educação de nível médio quando eu fui pra faculdade, alguns professores também me impulsionaram positivamente.

Bem, agora eu gostaria que você falasse um pouco sobre a sua formação profissional propriamente dita, primeiro como é que você avalia sua formação no Magistério no ensino médio, depois no ensino superior e posteriores cursos que você tenha participado depois da sua formação em nível superior ou concomitante com essa formação.

Como eu disse no início, que eu fui me motivando e começando a gostar da profissão durante já mesmo no momento do estágio do ensino médio, depois na prática que eu comecei a sentir a necessidade de melhorar o estudo pra estar intervindo quando eu comecei a sentir minhas angustias e dificuldades no dia a dia com a comunidade, com os alunos e aí eu não pensei em recuar e buscar uma outra profissão eu pensei exatamente em melhorar a minha formação pra estar intervindo, aí conclui a minha formação em nível superior em pedagogia trabalhando 40 horas exatamente no mesmo assentamento trabalhando manhã e noite, estudando a tarde, fazendo a caminhada de 03 km diariamente e depois que conclui a formação, senti novamente a necessidade de fazer uma especialização e esta inquietação essa angustia foi se instalando em mim e essa busca de fazer uma especialização que terminei fazendo em educação de jovens e adultos, foi exatamente por conta das vivências da convivência com os alunos que eu trabalhava com EJA e com uma sala multisseriada pela manhã e com educação de jovens e adultos à noite e exatamente por essa angustia de primeiro na formação, na graduação eu já me inquietava quando eu não via os autores e as discussões na faculdade tratarem com especificidade da questão da educação de jovens e adultos tratando sempre de forma infantilizada, uma leitura que não tinha um valor social para esses sujeitos e aí eu comecei a imaginar que eu buscando a especialização eu estaria podendo ajudar melhor, fazer essa, enfim contribuir melhor para essa situação onde (...) participei também de curso de formação de alfabetizadores, o PROFA, e a gente via o tempo todo autores e as pessoas que estavam ministrando o curso falando o tempo todo de educação só de criança e o tempo todo não se reportando a educação de jovens e adultos e aí eu fui buscar uma formação essa especialização exatamente por conta dessa inquietação.

E fale um pouco mais, dentro da sua formação profissional, de outros cursos que você participou e que você está participando no momento, existe alguma curso que você participa hoje e que está realmente colaborando para essa sua formação?

Minicursos eu tenho participado de vários, de inclusão, de cursos assim ligados a educação do campo, de seminários, minicursos assim ligados a educação do campo, participo do fórum desse fórum regional da regional sul de educação do campo, exatamente buscando discutir e melhorar essa prática, esse, como é que eu posso dizer, essa falta de interesse de autoridades, essa falta de políticas públicas que respeite a especificidade do sujeito do campo.

Bem, pra você como é o professor ideal ou quem é um professor ideal?

Difícil a gente falar disso, mas assim, na minha concepção, é uma coisa que a minha caminhada já tem me ajudado a olhar e a perceber é assim que é preciso que, como diz o nosso grande mestre Paulo Freire, é preciso antes de tudo se ter competência humana, eu penso muito que não adianta muito a competência técnica, a competência política se não tiver humana, é como o próprio Paulo Freire fala na sua pedagogia da autonomia né que ensinar exige respeito aos saberes do educando, exige, exige um monte de coisa se a gente não tiver essa competência humana, essa sensibilidade que possa aliar a sua formação política, a sua formação teórica, técnica, profissional pra poder intervir e ajudar na formação do sujeito, eu acho que vira um diarista da educação e as coisas realmente não aconteceriam.

Como você se vê como professora?

Muito inquieta, muito angustiada as vezes porque eu por exemplo antes de fazer o curso de especialização eu imaginava que com o curso de especialização eu iria resolver uma série de problemas e aí hoje eu me angustio ainda muito quando a gente percebe que os problemas ligados ao fracasso ou ao não sucesso que a educação como um todo especialmente na EJA não tem a ver só com a questão da competência do profissional tem uma série de outros aspectos né, econômicos, enfim uma série de outros aspectos que interferem também, então a gente começa a ficar angustiado com em não poder ta transformando na medida que a gente e com a velocidade que a gente gostaria mas você sabe que pelo menos o que a gente faz e com o compromisso que faz já é um grande pontapé, um grande passo.

Você se considera uma boa professora, uma professora regular, uma ótima professora, se você fosse caracterizá-la como é que você se caracterizaria?

Gente, é muito difícil falar disso, né, fazer essa colocação porque eu me considero uma boa professora porque eu me envolvo e quero saber né se as coisas estão acontecendo se eu, o sucesso, enfim se o objetivo está sendo alcançado, eu acredito que um mau professor ele estaria apenas cumprindo horários, mas isso as vezes me faz sofrer muito especialmente porque eu me envolvo, eu moro na comunidade onde atuo e as vezes quando as coisas não acontecem na velocidade que a gente gostaria ou no tempo a gente as vezes se angustia muito, eu sofro muito com isso, mas me considero uma boa professora na medida em que eu faço tudo o que está ao meu alcance dentro das limitações.

Eu gostaria de saber agora, qual é a contribuição dos conhecimentos que você adquiriu durante a sua formação para a sua prática? Esses conhecimentos adquiridos durante, por exemplo, a sua formação no Magistério, na Pedagogia, no curso de Pedagogia, esses conhecimentos, qual a importância deles, que contribuição eles estão dando, qual o respaldo que eles dão para a sua prática ou não?

Bom, hoje, atualmente como não estou em regência, mas assim estando em direção escolar eu percebo que essa minha formação ela tem me ajudado muito no sentido de estar podendo intervir positivamente nos assuntos, na formação, como é que eu posso dizer assim, na prática dos meus colegas, eu posso estar intervindo não deixando que as coisas aconteçam aleatoriamente, posso ta tendo, tenho a oportunidade de estar pensando enquanto, respeitando vamos dizer assim, a experiência dos colegas, não sendo aquela pessoa que teve uma só formação teórica e não a prática, hoje como eu às vezes comento com os meus colegas nas reuniões de AC que toda essa dificuldade de caminhada dos colegas, as dificuldades com as salas que hoje não é mais multi como eu trabalhei multisseriada mas ainda assim mistura de ciclos, né? essa dificuldade com o desnível com essa

heterogeneidade das salas, das turmas, então assim hoje eu posso estar sugerindo, intervindo porque eu vivenciei isso, né? eu não apenas suponho por conta de uma teoria sem prática e respeito também, costumo estar respeitando dentro de uma gestão democrática, participativa a participação dos colegas sem imposição, sem é, como dizer assim, sem olhar o lado humano do profissional e só querendo que ele produza, produza e pensando só no aluno sem pensar também que estamos lidando com seres humanos todos nós, alunos, educandos, educadores, então acho que essa formação ela tem ajudado nesse sentido de não apenas deixar as coisas acontecerem sem intervir positivamente.

E os conhecimentos adquiridos, os conhecimentos teóricos realmente, eles de alguma forma contribuem para a prática?

Com certeza, é como eu disse a formação teórica aliada a prática, quando a gente só tem uma das duas, né? a gente tende a desequilibrar, mas a formação teórica também exatamente buscando levar as discussões para os AC das formações específicas não só as que a secretaria sugere e coordena mas assim nos próprios AC a gente tem o momento de estudo de assuntos que têm a ver com o perfil da nossa comunidade e do movimento a qual a gente está inserido essa formação política e os teóricos, Paulo Freire e outros que a gente acredita e pratica dentro dessa concepção, com certeza tem a ver com a questão da formação acadêmica.

Você acha que esses conhecimentos adquiridos durante a sua formação no Magistério, no Ensino Superior, na sua Especialização eles atendem as necessidades da sala de aula ou você precisa buscar outros?

Tem horas que eu, às vezes tenho até rido conversado com os colegas que tem horas que a gente se depara com situações que a gente não encontra em livro nenhum e a gente precisa ter o chamado jogo de cintura e a gente precisa contar com o bom senso, respirar fundo, pedir orientação divina inclusive, claro, pra gente intervir, tem horas que a gente não encontra em nenhum livro e é a própria situação, a vivência como a situação se representa a gente tem que ta buscando encaminhamentos e a formação teórica também, quando a gente pensa na formação teórica é que a gente vai ta respeitando o direito de cada um, a gente vai estar respeitando o direito da família o direito do aluno, o direito do profissional então buscando uma coerência baseado exatamente, conhecendo as leis conhecendo um pouco do teórico que a gente respeita a prática.

De que forma você age (você praticamente já respondeu) diante dos imprevistos que aparecem na cotidianidade da sua sala de aula?

Às vezes, como todo ser humano a gente se angustia e fica às vezes meio desencantado e depois a gente se reanima e volta a insistir, a acreditar, tem horas que bate assim às vezes uma tristeza e assim meu Deus por que isso não está acontecendo da forma como gostaria? Um bom exemplo para melhor ilustrar quando a gente trabalha com, além da educação sistematizada na comunidade com a educação atendida pela secretaria municipal de educação quando é... eu faço também um trabalho assim, represento um movimento no colegiado do PRONERA e acompanho as turmas de PRONERA que acontece fora do assentamento, né, mediado pelas universidades, no caso nosso da UESC e aí a gente fica muito angustiado eu tenho ficado muito angustiada quando a gente faz todo um esforço sobre todos os aspectos às vezes ajudando até financeiramente de alguma forma é... de todos os aspectos de esforço que a gente faz pra que o aluno ingresse e permaneça com sucesso

nesses cursos por morar em locais de difícil acesso e não ter acesso a uma educação no local onde vivem ou no local próximo e esses alunos às vezes desistem por problemas que na nossa concepção são insignificantes né, porque não teve uma calça jeans ou porque o sapato está rasgado ou porque não tem uma sacola para lavar a roupa isso deixa a gente muito angustiado e eu às vezes me inquieto, eu choro e fico muito triste e depois me reanimou e volto a insistir e percebo que educação é isso a gente precisa estar sempre retomando e recomeçando.

E no dia a dia quando surge algum problema na sala de aula como você resolve?

Eu particularmente assim, tento respirar fundo e ouvir né, os lados da situação e perceber se o aluno por exemplo está com razão e o colega, ou o professor está sendo negligente, ou quem, enfim ouvir as partes pra poder tomar a posição dentro de uma coerência.

Quais são os conhecimentos que você considera imprescindíveis para a formação e para a prática do professor? Você parar e pensar dentro da formação do professor quais são os conhecimentos que você percebe, que você acredita, que você defende que não pode faltar na formação docente?

Eu não sei se eu estaria sendo redundante mas o que eu estava falando exatamente desse é, vamos dizer, o que eu chamo de competência humana não sei se seria bem isso, é a questão de você respeitar o outro enquanto sujeito, o conhecimento prévio que o aluno tem, o perfil da comunidade, a família a que ele pertence se ela, o conhecimento que essa família tem, então assim, o profissional que consegue não estar apenas dentro da escola, entre as quatro paredes da escola respeitar a comunidade interagir com a comunidade, interagir com toda a equipe da escola, então assim, esse perfil acho que seria o essencial, né, essa, esse respeitar esse conhecimento prévio do aluno, respeitar o saber do outro, do colega, da comunidade.

Mas, da formação dele como é que a gente poderia implementar um conhecimento, seria um conhecimento humano amplo, na formação dele qual o conhecimento considerado imprescindível?

Esse conhecimento das pessoas sociais, esse conhecimento da educação popular, não da elitista, mas assim, o respeito da educação pública popular, como eu já tenho inclusive citado na minha monografia de que às vezes um profissional às vezes ele trabalha de uma forma na escola particular de outra na pública, como, às vezes, o médico atende pelo SUS de uma forma atende no consultório de outra então assim, acho que o bom profissional ele precisa estar respeitando o educando, o seu paciente, o seu aluno, o educando o sujeito respeitando esse aspecto, então a questão, por exemplo, da escola pública gratuita ser tratada de uma forma e a particular de outra seria um lamentável equívoco, o profissional competente do ponto de vista da competência humana ele teria que estar com esse olhar de respeitar a escola pública, o sujeito... não sei se eu estaria atendendo a pergunta. (é o conhecimento social)

Bem, por que professora do Movimento de Luta pela Terra? O que é que levou você a... eu queria que você contasse o seu histórico pessoal mesmo, como é que você ingressou, por que você ingressou no Movimento e por que posteriormente você se tornou uma professora dessa escola, dentro desse movimento?

Bom como eu havia dito, eu comecei a ensinar no assentamento inicialmente assim porque eu... o meu esposo Antonio Carlos Sena era presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Barro Preto e por essa razão ele estava liderando a organização da ocupação do Projeto Vila Isabel, enquanto liderança do MLT, e eu, acompanhando ele, fui também trabalhar no assentamento como parte da comunidade, como esposa de alguém que estava ligado ao movimento, aí depois desse momento eu comecei a fazer... ensinar assim, comecei a ensinar dois anos nessa comunidade, de forma precária inclusive ainda assim sem estrutura sem energia elétrica, sem água encanada, enfim, uma escola bastante precária, residência bastante precária e aos poucos, aí eu voltei, como disse a pouco, fazer a faculdade de Pedagogia e continuei ensinando, mas, durante o processo eu comecei a perceber esse retorno as minhas origens porque na verdade assim, a minha família, eu sou de origem rural, meu pai é trabalhador, agricultor familiar, trabalhador rural, eu morei na roça durante os meus primeiros anos de vida, comecei a estudar na roça, como eu já disse, né?, e aí eu comecei a me identificar, inclusive alguns colegas na faculdade me perguntavam: Quando você terminar a Faculdade vai continuar trabalhando na roça? E eu às vezes respondia, digo hoje eu não estou mais por falta de opção, eu estou morando e trabalhando no campo por opção porque tenho um projeto, eu penso em estar ajudando nessa transformação desse sujeito e de outros grupos dentro do Movimento de Luta pela Terra, como hoje eu acompanho outros assentamentos com o PRONERA. Então, na verdade, quando eu... continuar, na verdade, é uma opção me percebendo como agente de transformação podendo tá ajudando, pelo menos um pouco, nessa transformação, nessa busca de autonomia do sujeito, entendeu?

Então você foi ser a professora do Assentamento muito por acaso?

Não por acaso porque eu, assim... eu já era esposa de assentado, de um acampado que estava prestes a ser assentado, mas se eu não me identificasse talvez eu iria continuar trabalhando em outro lugar, no comércio como eu já tinha experiência no comércio e outra pessoa iria ensinar, mas assim... inicialmente... é... eu não saberia... na verdade inicialmente eu acho que... foi assim uma coisa... eu não tinha experiência com prática em sala de aula eu só tinha experiência do estágio, então, inicialmente era o fato de não querer ficar longe da família, de não buscar trabalho na cidade, inicialmente foi mais ou menos por aí, mas aos poucos eu fui me identificando e percebendo que eu queria continuar.

O que você aponta de específico e o que você aponta de diferente entre a Escola Luis Inácio Lula da Silva e outras escolas, o que é que tem de específico nessa escola?

De outra escola do campo?

Do campo e da cidade também, o que é que a escola Luis Inácio Lula da Silva tem de especificidade dentro da sua concepção.

É, eu poderia dizer em relação a escolas de assentamento porque a minha vivência é com escolas de assentamento, de que o específico seria essa preocupação, que todos deveriam ter, mas que a gente tem concretamente, de estar fazendo o intercâmbio com a comunidade, de a educação, ela ir além das quatro paredes da sala de aula, a educação da comunidade, ela acontece de forma assistemática nas assembléias que acontecem mensalmente, nos seminários temáticos que acontecem na comunidade com os temas educação, produção, enfim, com uma série de temas de interesse da comunidade e... é, enfim, toda essa discussão, as coisas, as decisões são tomadas em assembléia com a comunidade como um todo, que

isso é claro, repercute na escola, então assim, como também tem alguns aspectos que às vezes nos angustia que é... assim, a questão de as pessoas se sentirem donos da escola, como eu tenho dito em algumas reuniões, é... todos nós é assim, a escola pública é nossa, mas as pessoas se sentem mais donos da escola da comunidade do que da escola, por exemplo, do Cajueiro ou de outra comunidade, então assim, as vezes, eles não respeitam a direção e o direcionamento da escola, a direção no sentido de organização, de manter a ordem, por conta de dizer que somos todos donos, entendeu? Então tem esses aspectos que às vezes eles são um pouco ruins, desagradáveis, mas também tem uns aspectos muito específicos, positivo que é a questão de a gente tá sempre respeitando a opinião do outro, um outro aspecto negativo é a questão de assim... os alunos de uma mesma família estudarem todos na mesma sala porque é uma escola única, então é assim... geralmente acontece questões assim de divergências entre um aluno com outro e aí acontece de o irmão querer interferir e aí cria uma situação, né.. aumenta a divergência por conta de que um quer... ou então alguma coisa que aconteceu lá fora, lá no curral foram buscar o leite e brigarem lá, aí vem terminar a discussão na escola, então assim o fato de morarem todo mundo perto tem alguns aspectos positivos e negativos, mas do ponto de vista positivo é esse, essa...

Ideologia, tem alguma coisa diferente? A ideologia, com certeza assim a gente tem todo esse, como eu disse a pouco, esse respeito a comunidade e ao saberes dos... das pessoas que vêm trabalhar conosco inclusive com o perfil desse profissional que vem trabalhar precisa ter uma identificação e toda uma, não sei se eu estou fugindo à pergunta, uma identificação e tem que ter todo um respeito a luta dos trabalhadores porque se assim não for esses profissionais estariam fazendo um trabalho vamos dizer contrário, então essa ideologia diferente que acontece na comunidade ela reflete positivamente, não sei se eu estou respondendo dentro do que foi colocado, então assim, a ideologia dentro, a gente que está ligado ao movimento de luta pela terra e há toda uma ideologia de respeito as pessoas, de transformação social.... **interfere?** Interfere positivamente, com certeza.

Bem... é... você conhece outras comunidades escolares, certo? Essa realidade da Escola Vila Isabel, ela é bem diferente, ou você acha que não, que na verdade a Escola Luis Inácio Lula da Silva ela é bem parecida com outras realidades escolares?

Não, eu particularmente acho que tem muitas diferenças, inclusive a gente, às vezes o nosso próprio olhar, às vezes, é complicado, mas a gente pode perceber isso com assim o comentário de pessoas que nos visitam né, elas geralmente chegam, tanto do ponto de vista do aspecto da estrutura física como também especialmente a escola como um todo, quando a gente.... com relação aos educandos que recebem os visitantes, recepcionando, com relação a toda, enfim...com relação a toda, o trabalho que é desenvolvido na escola, que às vezes as pessoas imaginam que a escola do campo não tenha, toda a... o protocolo, vamos dizer assim, que não respeite o que a lei pede, né, de um trabalho, de um projeto sistematizado, de os ACs frequentemente, do respeito ao horário, enfim... essa, toda essa especificidade eu vejo como diferente e de forma positiva, de intercâmbio que a gente faz, tanto quando recebe visitas de outros lugares, comunidades, entidades, como quando a gente também leva os nossos educandos para visitar, como já houve excursão para EMARC, pra Biofábrica, então assim, a gente vê esse diferencial que a gente não consegue enxergar em outras comunidades.

De que forma você acha que a escola, essa realidade sua, essa vivência sua na escola Luis Inácio Lula da Silva ela influenciou na sua formação pessoal, na sua visão de mundo, na sua formação profissional, né? É assim, quais são os saberes que você adquiriu nessa comunidade?

É esses... quer dizer, eu tenho aprendido muito assim, que a faculdade não conseguiu me ensinar com relação a... a... ao aspecto de ser gente não é, de respeitar o outro, de saber que o outro pode contribuir, que às vezes a gente se depara por aí fora com pessoas que acham que os saberes só os acadêmicos é que são... que tem valor e eu tenho aprendido nessa comunidade, na vivência com essas pessoas que eu, assim, que são as minhas origens e que às vezes assim, as pessoas tendem a não respeitar a pessoa por não ter uma formação acadêmica, por ser não alfabetizado e não respeita a fala, não respeita a opinião, então... assim... nessa comunidade eu tenho aprendido muito com relação a aprender a ser gente e a respeitar as pessoas como pessoas, como seres humanos cidadãos de direito, sujeitos de direito.

Houve alguma mudança na sua prática a partir dessa experiência? a comunidade e essa realidade de um assentamento rural interferem na sua prática, quando você era professora? Que mudanças aconteceram em você professora, nesse assentamento?

É isso, eu não tenho prática, assim... eu coordenei só por um período de seis meses uma outra escola da Roça do Povo em Itabuna que na verdade é uma escola também do campo né, não com o perfil do assentamento mas de pequenos agricultores familiares com alguma outra especificidade, mas a minha caminhada mesmo com educação é com público de assentados é assentamento ou na própria comunidade ou com assentados de outras áreas com o PRONERA então não tenho assim uma vivência em outras comunidades.

Quais são suas expectativas/perspectivas profissionais, prioritariamente essas perspectivas profissionais trabalhando lá nessa escola. Você tem expectativas você tem perspectivas profissionais, quais são elas?

Tenho muitas perspectivas assim expectativas, por exemplo em termos profissional de fazer... continuar meus estudos, continuar pesquisando e penso em fazer um Mestrado e especialmente na área Ambiental, percebo que na comunidade onde eu vivo e também em outras comunidades circunvizinhas e outras não tão próximas mas ligada ao movimento é... uma carência muito grande com relação a educação ambiental e que é um problema tão urgente hoje e tão necessário de ser tratado com carinho e respeito, eu penso em fazer um Mestrado na área de Educação Ambiental e não sei se... hoje eu moro, já moro há sete anos na comunidade eu hoje por razões um tanto quanto particulares, eu não sei se continuarei morando lá dentro assim por um bom tempo eu tenho tido algumas preocupações... assim como é que eu posso dizer... não sei se eu... é... o respeito que as pessoas nos tem, elas nos tem em muitos aspectos a comunidade nos tem algum respeito em muitos aspectos em outros é um pouco do que se diz no dito popular, no senso comum, que de que santo de casa não faz milagre às vezes eu pra fazer, por exemplo, um seminário sobre uma determinada temática não é... vamos dizer ambiental ou sobre outra temática, a gente percebe que quando é só a gente da comunidade, os professores, às vezes a gente sente que alguns participam e outros não e parece que quando chega alguém de fora... não sei... aí existe uma certa preocupação das pessoas, não sei se a gente vai ficando muito comum no dia a dia, o fato de a gente estar ali junto com as pessoas no dia a dia... não sei se isso pode parecer... não sei se eu to me fazendo entender não sei se pode parecer contraditório a tudo que eu falei a pouco, mas assim... tudo que a gente tem tentado... é... como é que eu posso dizer... no dia a dia muito próximo parece que as coisas não tem surtido tanto efeito né... assim... então eu tenho sentido um pouco isso, mas, assim, eu penso em fazer um Mestrado e continuar atuando na comunidade mas talvez não fazendo parte propriamente do grupo da comunidade morando...

não sei... eu tenho sentido assim... talvez uma necessidade de experienciar outras situações, outras comunidades mas continuar com o foco naquela comunidade em termos de ajudar na promoção social, mas não, talvez experienciar outras comunidades, outras vivências.

Mas você pretende continuar na Escola Luis Inácio Lula da Silva? você pretende continuar atuando em assentamentos rurais? Pode ser não na Escola Luis Inácio Lula da Silva é... essa expectativa assim... a relação sua com os Movimentos Sociais, com a sua profissão enquanto professora, com a sua formação... eu queria que você estabelecesse essa relação.

Sim, eu penso sim... em.. exatamente, hoje a gente tá... a comunidade já tem uma equipe conectada, identificada com a luta e a gente percebe que é possível uma continuação mais sistemática mais, mais... como é que eu posso dizer assim... mais próxima com essa comunidade, inclusive duas professoras que estão hoje atuando na comunidade são também moradoras da comunidade, são assentadas também, então assim acho que eu... acho que no momento talvez eu esteja um pouco fadigada assim... então assim... eu penso em tá experienciando em outras comunidades, mas também de assentamentos e que essas companheiras que estão hoje lá na comunidade possam continuar trabalhando e eu possa estar contribuindo de forma mais indireta, mas que eu possa tá fazendo o trabalho assim de formação ajudar na formação de professores de outros assentamentos é... fazer palestras, inclusive hoje eu estou trabalhando também com... eu estou com... não sei se a gente poderia tá colocando como algo que seja positivo pra essa.. pra esse trabalho da escola, mas hoje eu estou no assentamento... assim no movimento trabalhando como técnica inspecionista da área ambiental e social, assim fazendo uma prestação de serviço paralelo ao trabalho com a escola, então tô sentindo a necessidade de experienciar, de viver, de ver como é que está o trabalho em outras comunidades também e o que é que eu possa estar contribuindo com a minha experiência em outras comunidades.

Formação docente e assentamento rural, em que uma interfere com a outra, eu queria que você se colocasse com relação a isso... formação docente/assentamento rural.

Bom a formação docente com o assentamento, é... uma coisa que eu particularmente já faço parte também, sou membro da... do grupo de educação do campo e uma coisa que a gente tem discutido nesse grupo de trabalho é que é preciso que haja realmente uma identificação e uma formação do professor não apenas do ponto de vista acadêmico, né, da formação teórica, mas assim, uma identificação e uma formação específica das questões sociais de um entendimento da questão da luta pela terra, da história da reforma agrária, da história da luta pela terra, tanto que o movimento já tem algumas pessoas fazendo, inclusive a professora Hortência, que atua na comunidade e hoje faz o curso de... uma graduação em Lapa, um curso a distância, de Pedagogia da Terra exatamente com essa especificidade né, das questões agrárias, das questões sociais não é do... das políticas públicas em relação as questões sociais, então assim, a formação docente apenas né, a gente não entende mais que seja suficiente, que seja um perfil para o educador que atende nas comunidades rurais visto a... o grande, como é que eu posso dizer assim... o preconceito, a discriminação que esses... esse público sofre e que se o profissional em educação estiver também impregnado com esse preconceito, com essa discriminação ele certamente estaria desconstruindo o trabalho.