

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANA PEREIRA SOUZA

**VIDAS DE PROFESSORES E PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NAS
ESCOLAS DO CAMPO**

**CUIABÁ
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LUCIANA PEREIRA SOUZA

**VIDAS DE PROFESSORES E PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NAS
ESCOLAS DO CAMPO**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Professores e Organização Escolar, sob a orientação da Professora Doutora Simone Albuquerque da Rocha.

CUIABÁ
2008

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Professores e Organização Escolar, sob a orientação da Professora Doutora Simone Albuquerque da Rocha.

RESULTADO: _____

PROF^a. DRA. MÔNICA CASTAGNA MOLINA
Examinador Externo (UNB)

Prof^a. Dr^a. LINDALVA MARIA NOVAIS GARSKE
Examinadora Externa (UFMT)

Prof^a. Dr^a. SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA
Orientadora

Prof^o. Dr. ADEMAR DE LIMA CARVALHO
Suplente (UFMT)

RESUMO

O estudo em questão, tem como **objeto de pesquisa** a educação no campo buscando investigar as relações entre vida e prática dos professores que atuam nas escolas do campo, glebas e assentamentos no município de Peixoto de Azevedo. A investigação amplia a lente para o estudo sobre os professores e suas práticas nas escolas do campo quando partiam do cotidiano para ensinar e aprender num período em que ainda não detinham a formação profissional, trazendo para a tela suas observações, leituras e relatos da docência no cotidiano do campo. Inclui o estudo, a análise sobre as aprendizagens da docência dos professores na/durante sua formação profissional e como estas vão influenciando teórica e metodologicamente o “ser professor” na comunidade do campo bem como os resultados dessa formação na concepção dos pesquisados. Os **sujeitos** são quatro professoras, que atuam no Município de Peixoto de Azevedo as quais foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: atuarem como professoras das escolas da comunidade do campo e estarem em processo de formação profissional de forma a permitir a possibilidade de observar possíveis alterações na prática pedagógica no percurso da formação. O estudo aponta como **objetivo** contribuir para instigar e ampliar as discussões sobre a vida dos professores do campo e suas práticas, uma vez que, esta temática vem sendo silenciada pelos pesquisadores da área de educação, conforme apontam os dados do estado da arte da pesquisa sobre Educação do/no campo no Brasil, realizado por Souza (2007), Bof (2006) e estado da arte/conhecimento em André (2007). Daí considerarmos a importância e a necessidade de estudos referentes a temática. As **concepções sobre educação do/no campo**, são apresentadas por Bof (2006), Gadotti (2000), Garske (2006), Kolling (2002), Molina (2005), Paese (2006), Souza (2006 e 2007); Cunha (2004); Arroyo (2004). Apresentamos como **questão principal** deste estudo: de que forma as práticas cotidianas dos professores do campo, estruturadas a partir das vivências do cotidiano no/do campo se res-significam a partir da formação profissional? O que eles consideram como “práticas significativas”, nas escolas do campo? Diversos autores **embasaram teoricamente** este estudo, entre eles, Schon (1993), Pérez Gómez (2001), Tardif (2002), Rocha (2001), Silva (1991), Wolf (2007). A metodologia de abordagem qualitativa, apoiou-se no método biográfico história de vida, buscando suporte em teóricos como Nóvoa (1992), Oliveira (2004), Heller (2004) e Josso (2004). Os **resultados da pesquisa** apontaram que a partir das vivências do/no campo e da formação docente, os professores res-significam suas práticas, tornando a aprendizagem dos alunos significativa.

Palavras-chave: vida de professores, educação do/no campo, res-significação da prática, aprendizagem significativa.

ABSTRACT

The study in question, is a subject of research in the education field seeking investigate the relationship between life and practice of teachers who work in schools of the field, and glebas settlements in the municipality of Peixoto de Azevedo. The research extends the lens for the study on the teachers and their practices in schools of the field when the partiam daily to teach and learn in a period that has not yet had the training, bringing to the screen their comments, readings and reports of teaching in daily life of the field. Includes the study, the analysis on the learning of the teaching of teachers in / during their training, and how these will influence theoretical and methodologically the "teacher be" in the community of the field and the results of that training in the design of the survey. The subjects are four teachers, who work in the city of Peixoto de Azevedo which were selected from the following criteria: act as teachers of the schools community of the field and are in the process of training to allow the opportunity to observe possible changes in pedagogical practice in the course of training. The study intends to contribute to instigate and extend the discussions on the lives of teachers from the field and their practices, since this issue has been silenced by researchers in the field of education, as the data indicate the state of the art of research on the Education / field in Brazil, performed by Souza (2007), Bof (2007) and state of the art / knowledge in André (2007). So consider the importance and necessity of studies concerning the subject. The designs on the education / in the field, are presented by Bof (2006), Gadotti (2000), Garske (2006), Kolling (2002), Molina (2005), Paese (2006), Souza (2006 and 2007); Cunha (2004); Arroyo (2004). We present this study as a key issue: how the everyday practice of the teachers of the field, structured from the experiences of daily life in / of the field are re-mean from the training? What they consider as "significant practices" in schools of the field? Several authors embasaram this study, among them, Schon (1993), Pérez Gómez (2001), Tardif (2002), Rocha (2001), Silva (1991), Wolf (2007). The methodology of qualitative approach, backed up in the method biographical history of life, seeking support in theoretical as Nóvoa (1992), Oliveira (2004), Heller (2004) and Josso (2004). The survey results showed that from the experiences of / in the field of training and teaching, teachers re-mean their practice, making the learning of students significantly.

Word-key: life of teachers, the education / in the field, re-significance of the prac learning significantly.



Trajetos percorridos pelos professores sujeitos, para chegar às escolas que foram *loci* da pesquisa.

Que a dificuldade do caminho, jamais possa prejudicar os nossos sonhos de dias melhores, para viver e fazer da educação do/no campo o caminho para a vida!

Luciana Pereira Souza

AGRADECIMENTOS

Certo dia uma pessoa muito especial, me fez acreditar que eu era capaz de lutar pelos meus ideais e realizar os meus sonhos. Mas me abriu os olhos para enxergar que não era capaz de realizar tudo sozinha, foi então, que na ápice de trinta e seis anos, voltei a acreditar nos anjos.

Mas, anjos não são seres estranhos do outro mundo, são pessoas do bem e que estão sempre próximos quando precisamos deles!

Hoje, posso afirmar que os meus anjos durante o percurso do mestrado foram dois. Um com sabedoria e muita, muita humildade me ensinou desde os primeiros passos na caminhada da construção científica - dissertação, o outro me afagou e confortou nos momentos de solidão e angústia.

Os meus anjos aqui na terra são: Minha Mestra Prof^a. Dra.Simone Albuquerque Rocha, a qual sou muito grata e outro minha amiga Rosenilde Nogueira Paniago pelo carinho e atenção.

Nesse momento da minha vida, aquela pessoa especial - minha Mãe não está aqui comigo, pois retornou a Gaia, e de onde estiver tenho a certeza que realiza junto comigo um sonho que também era dela!

Aos professores que compõem esta Banca: Dra. Mônica Castagna Molina, Dra. Lindalva Garske, Dr. Ademar Carvalho Lima, os quai contribuíram com fundamentação teórica e ricas sugestões para melhorar a produção.

DEDICATÓRIA

A minha Mãe FLORA DE SOUZA BASTOS, que sempre me apoio e me fez acreditar que eu era capaz. (*in memória*)

Aos meus filhos Deivison Michel, Jenifer, meus companheiros na caminhada e que são essências que revigoram a minha vida.

Ao meu esposo Marcelo que apesar da minha ausência, compreendeu, apoiou e acreditou no meu sonho.

As professoras que foram sujeitos da pesquisa, pois sem eles jamais poderia ter realizado a pesquisa:

**Jequitibá – Ivone Daguetti
Jacarandá – Nelci Defente
Cedro – Geanine Hecker
Pequi – Maria Cleonice**

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 TRILHANDO O CAMINHO RUMO AO LÓCI DA PESQUISA.....	13
2.1 Assentamentos do extremo norte de Mato Grosso:.....	17
3 O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS E A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.....	18
3.1 Educação do/no campo: Conquistas do Movimento.....	19
4 VIDAS DE PROFESSORES NAS ESCOLAS DO CAMPO.....	29
5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	44
5.1 Formação de Professores do/no campo.....	45
5.2 Formação de Professores em Exercício no Estado de Mato Grosso: a formação dos sujeitos da pesquisa.....	48
6 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	55
6.1 Fases da Coleta de dados.....	55
6.2 Sobre a escolha do método.....	58
6.3 Localização da Área de Estudo.....	61
6.4 Os <i>loci</i> da Pesquisa.....	61
6.4.1 Escola Municipal “Cecília Meireles”, anexa da Escola “Vida e Esperança.....	62
6.4.2 Escola Municipal “Renascença”, anexa da Escola “Vida e Esperança”.....	63
6.4.3 Escola Municipal “Nossa Senhora da Paciência”, anexa da Escola “Vida e Esperança”.....	64
6.5 Os Sujeitos Investigados e o Tratamento Destinado aos Dados:.....	
7 A VIDA NA ESCOLA: como a vida do campo se revela no cotidiano da sala de aula.....	66

7.1 Compromisso político do professor com as aprendizagens significativa, a partir Das vivências do/no campo.....	79
7.2 Contribuições das vivências do campo para res-significação da prática.....	84
7.3 Concepções dos professores sobre suas práticas antes e durante a formação..	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICES.....	98
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os sujeitos da pesquisa.....	99
ANEXOS.....	100
ANEXO A – Entrevista realizada com os sujeitos da pesquisa – Jequitibá.....	
ANEXO B – Entrevista realizada com os sujeitos da pesquisa – Jacarandá.....	
ANEXO C – Entrevista realizada com os sujeitos da pesquisa – Cedro.....	
ANEXO D – Entrevista realizada com os sujeitos da pesquisa – Pequi.....	

LISTA DE SIGLAS

FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEAD	Núcleo de Educação Aberta e a Distância
PA	Projeto de Assentamento
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

INTRODUÇÃO

A Educação do/no campo tem sido uma temática silenciada nas pesquisas realizadas em nível de Pós-Graduação – Stricto-sensu, conforme apontam pesquisas de Bof (2006) e de André (2007) quando expõe sobre o estado da Arte, destacando a educação do/no campo dentre as temáticas silenciadas, isto é, com índices tão baixos que sequer somam 1% nas estatísticas nacionais. Ratifica essa afirmação Souza (2007) ao confirmar que: o maior número de pesquisas sobre educação do campo, localiza na Região Sul (37,33%), seguida pela Região Sudeste (29,33%). As Regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte possuem, respectivamente, 22%, 10,66% e 0,6%. (BOF, 2006, p.448)

Assim sendo, o Estado de Mato Grosso, expressão nacional em assentamentos e glebas, bem como, acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, é inexpressivo em termos de pesquisa científica nessa área.

No sentido de investigar a educação do/no campo em Mato Grosso e, também contribuir com dados científicos para um tema de relevância na educação brasileira, a presente pesquisa se deu em um Assentamento do extremo-norte mato-grossense, o qual tem como característica de ocupação o Projeto de Assentamento do INCRA. O estudo foi pensado e construído a partir da observação, convivência e experiência adquiridas exercendo primeiro a função de Orientadora Acadêmica e posteriormente, a função de Assessora Pedagógica, ambas no Município de Peixoto de Azevedo. Em diversos momentos tive a oportunidade de dialogar com professores que já haviam concluído o Ensino Médio Proformação, e estes falavam com ênfase sobre suas experiências na construção dos conhecimentos teóricos, bem como, o reflexo desses conteúdos na prática pedagógica. Observava sempre na fala dos professores, que a formação em nível de magistério, era ressaltada por eles como uma ancoragem teórica, que os auxiliava e possibilitava a reflexão sobre e na ação educativa. Sendo assim, apresentamos como **objeto de pesquisa**, a formação dos professores do campo, tendo como recorte a formação em Mato Grosso, focadamente no que se refere as aprendizagens da docência.

Escolhemos **quatro sujeitos**, os quais foram selecionados a partir dos seguintes critérios: atuarem como professores das escolas da comunidade do

campo; estarem em processo de formação profissional. **Os loci da pesquisa** foram três escolas das glebas e assentamentos do Distrito de União do Norte, município de Peixoto de Azevedo. **O objetivo da pesquisa** é investigar como os professores do campo ensinavam antes da formação profissional, isto é, de que forma articulavam os conteúdos aos conhecimentos do cotidiano da vida no campo e como passam a redimensionar, rever, reconstruir os conteúdos e as metodologias, a partir dos estudos na formação profissional.

O professor do campo em sua maioria é aquele que tem uma dupla jornada, dividida entre as atividades do cultivo da terra e a atuação docente, portanto, quando me refiro a Vida de Professores, busco compreender se existe relação entre o cotidiano no campo, experiências empíricas, e se estas são evidenciadas na prática dos professores que atuam nas Escolas do Campo do Distrito de União do Norte, glebas e assentamentos, do município de Peixoto de Azevedo.

A Educação do/no Campo deve estar alicerçada sobre a natureza do planejamento, da relação ensino e aprendizagem e do processo avaliativo, este por sua vez, nos leva a acreditar que existe uma nova exigência nesta modalidade de ensino, que poderíamos a princípio denominá-la, segundo Silva (2006) como “paradigma das aprendizagens significativas”:

Esse paradigma vem se constituindo em um movimento de ressignificação do processo de ensino e de aprendizagem. Isso ocorre quando considera que os estudantes possuem a potencialidade de aprender – princípio da educabilidade – o que os diferenciam são seus percursos de aprendizagem. Tais percursos são condicionados pelas histórias de vida dos aprendentes e pela diversidade sociocultural das escolas. (2006, p. 9-10).

Ao falarmos das diversidades socioculturais das escolas, é importante destacarmos, que nas escolas ou comunidades educacionais do/no campo, esta diversidade se apresenta de maneira mais acentuada, daí a necessidade de criação de Projetos Especiais de Formação de Professores, com características específicas que possibilitassem sua Formação Inicial, assegurando assim, a formação em exercício.

Destacamos a Educação a Distância, como uma modalidade que na década de 1990 era inovadora, e que foi pensada e instituída, principalmente em Mato Grosso, para atender os professores leigos, em sua maioria professores atuantes do

campo. Assim, nas investigações junto aos sujeitos sobre sua formação inicial no magistério, pôde-se comprovar que, tanto em nível de Ensino Médio (Proformação), quanto em nível de Graduação – oferecido pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) a formação se deu em Educação a Distância, em Projetos Especiais.

Podemos destacar algumas dificuldades encontradas inicialmente, para dialogar com os professores que atuavam nas escolas do campo, dentre elas destacamos: estradas intransitáveis; falta de pontes; percurso por canoas; matas nativas em caminhos abertos pelos moradores, possibilitou em nós o emergir de um novo olhar para interpretarmos a distância, pois esta deixou de ser representada pela temporalidade, e deu ênfase as peculiaridades, que as tornam distintas e particularmente, um rico *locus* para realização de estudos. Assim, começamos a ver o campo como um lugar ímpar onde culturas, vivências, diversidade, solidariedade e receptividade estão muito presentes neste tipo de população. Daí concordarmos com Souza ao expressar que

[...] pensamos o campo não mais como o lugar de atraso, de tradicionalismo, de inércia, mas como um território social e cultural dinâmico, como lugar de produção de vida, trabalho, cultura, saberes e valores. Como terra que educa, lugar de educar e não a educar. De produção de solidariedades e identidades culturais. De formação de sujeitos humanos. O campo como espaço pedagógico – a pedagogia da terra. Reconhecer o campo como território educativo. Este é o sentido da expressão Educação no Campo. (SOUZA, 2006, p.10).

Apresentamos como **questão principal da pesquisa**: De que forma as práticas cotidianas dos professores do campo se res-significam a partir da formação profissional? Sendo que três outras questões norteiam a pesquisa: Como as vivências do/no campo compõem e subsidiam as práticas dos professores? Como eles ensinam e como aprendem a ser professores na comunidade do campo? O que eles consideram como “práticas significativas” nas escolas do campo?

A metodologia escolhida para desenvolvermos a pesquisa é de abordagem qualitativa, e escolhemos **o método biográfico história de vida**, que segundo Oliveira (2004) nos permite dar a palavra àqueles que vivenciam os processos sociais, seja no âmbito educativo, ou na comunidade a qual fazem parte. Portanto,

esse método possibilita a aproximação entre as perspectivas teóricas e os fatos empíricos, relatados a partir das experiências dos professores do campo. (CAMARGO apud OLIVEIRA, 2004. p. 42).

O presente trabalho foi dividido em sete capítulos. O primeiro apresenta caráter introdutório, no qual discorremos de modo sintetizado sobre o tema pesquisado.

No segundo tracejamos um pequeno histórico sobre o surgimento dos Projetos de Assentamento Cachimbo I e II, onde procuramos situar os nossos leitores sobre a localização geográfica dos mesmos.

O terceiro foi destinado à apresentação do quadro teórico, em que falamos sobre a Educação do Campo, no qual procuramos apresentar um panorama teórico geral sobre a temática.

No quarto capítulo, demos continuidade a apresentação do quadro teórico, onde falamos sobre: Vidas de professores no seu cotidiano das escolas do campo, na tentativa de referenciar teoricamente o contexto real, as experiências vivenciadas pelos professores do campo, as quais servem de ancoragem para res-significação da prática docente.

No quinto capítulo, escrevemos sobre a Formação de Professores e direcionamos o nosso olhar para a formação dos professores no Campo em Mato Grosso, por se tratar de um recorte que foi priorizado durante a pesquisa.

No sexto capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos pela pesquisa, cuja opção foi pela pesquisa qualitativa, método biográfico denominado história de vida. Apresentamos ainda um recorte do objeto, as técnicas utilizadas na coleta de dados, instrumentos e categorias de análise.

No sétimo capítulo, intitulado A vida na Escola: Como a Vida do Campo se revela no Cotidiano da Sala de Aula. Destacamos durante as análises dos dados coletados, as nossas reflexões acerca da res-significação da prática docente nas unidades de aprendizagem do campo do extremo norte de Mato Grosso, discutindo conceitos, concepções, a partir da contribuição teórica da temática em questão.

Encerrando o nosso estudo, apresentamos as considerações finais, contribuições, apontamentos em torno do objeto investigado, visando contribuir para que a prática dos professores do campo se constitua em novos objetos de pesquisa para estudiosos da temática.

2 TRILHANDO O CAMINHO RUMO AO LOCI DA PESQUISA



O Distrito de União do Norte até o início do ano de 1991 era uma propriedade particular denominada Fazenda Cachimbo I e II. No ano de 1992, ocorreu uma queda na economia do país, a qual culminou com a crise do preço do ouro, e conseqüentemente, com o fim da exploração do ouro no município de Peixoto de Azevedo. Esse fato, provocou um colapso na renda e na economia local e os garimpeiros percebendo a necessidade de buscar novos meios para manutenção da família organizaram e afiliaram-se ao Sindicato dos Trabalhadores de Peixoto de Azevedo, visando a conquista de um pedaço de terra, onde pudessem plantar e assegurar o sustento de suas famílias.

Posteriormente, se reuniram enquanto membros do Sindicato e juntos elaboram um ofício solicitando da Superintendência do INCRA, a visita de um técnico, para fazer uma avaliação nas terras da Fazenda Cachimbo I e II, justificando que estas eram e pediram em caráter de urgência a Reforma Agrária para a região do extremo norte de Mato Grosso.

O INCRA atendeu à solicitação e enviou um técnico para fazer uma avaliação em uma parte da fazenda, no Travessão 0 da Cachimbo I, partindo dessa avaliação inicial, foi confirmado e oficializado através do relatório técnico, que as terras eram improdutivas.

Em janeiro de 1991, os Sindicalistas realizaram uma reunião na Escola Estadual "Garcia Garrido Fermino", Bairro Mãe de Deus em Peixoto de Azevedo e dali tiraram uma Comissão com o nome dos sindicalistas que iriam representar o município de Peixoto de Azevedo, junto aos órgãos competentes para fazer o pedido oficial de Reforma Agrária para a região. (Relato do Sr. Antenor Oliveira Moura)

Filiei ao Sindicato e comecei a juntar os companheiros para se filiarem, naquele período o Sr. Edson Lopes da Costa, no ano de 1992 elaborou um ofício para a Superintendência do INCRA, solicitando um técnico para fazer o levantamento na área da Fazenda Cachimbo e no dia 23 de julho de 1991 realizaram uma vistoria no travessão 0, no primeiro documento expedido me colocaram como representante do movimento e organização da ocupação no Distrito de União do Norte. De posse desse documento começamos a pressionar o INCRA, e segundo ele não havia planos e nenhum Projeto para criar um Assentamento legalizado, afirmaram que não tinha a menor possibilidade de criarem um assentamento legalizado.¹

Já organizados para a realização do movimento de ocupação, os sindicalistas tinham a intenção de mobilizar a sociedade Peixotense. Para tanto, realizaram manifestações, saindo às ruas para pedir urgência na Reforma Agrária. No dia 06 de Março de 1992, os posseiros saíram vitoriosos, pois estava sendo realizado um encontro Político, no município de Matupá e membros do Sindicato, adentraram o Ginásio de Esportes Barbosão, e fizeram um manifesto solicitando pessoalmente ao Superintendente do INCRA um pedaço de Terra. Naquele mesmo momento, os sindicalistas foram comunicados que não haveria nenhuma possibilidade de criarem um Projeto de Assentamento legalizado.

¹ Relato do Sr. Antenor Oliveira Moura, primeiro membro do movimento de ocupação das Terras da Fazenda Cachimbo I em Peixoto de Azevedo.

Contudo, o então prefeito de Peixoto de Azevedo, Sr. Leonísio Lemos, se sensibilizou com o pedido dos sindicalistas e moradores do município, os quais vivenciavam na época o declínio na extração aurífera e conseqüentemente na economia, representado pelo baixo preço do ouro e a quase extinção do garimpo e os convidou para participarem de uma reunião na Prefeitura no dia 08 de março de 1992, momento em que confirmou o seu total apoio para transportar os Sindicalistas, até a localidade da Fazenda Cachimbo, atual Distrito de União do Norte.

Os sindicalistas realizaram algumas reuniões, juntamente com todo o grupo de pessoas que queriam se tornar posseiros, para que pudessem organizar a ocupação das terras da Fazenda Cachimbo I.

No dia 17 de abril do ano de 1992, cerca de trezentos e setenta e cinco famílias embarcaram em ônibus, caminhões e caminhonetes cedidas pela Prefeitura e se destinaram para a Fazenda Cachimbo I, conforme consta no relatório de ocupação escrito pelo Sr. Antenor.

No dia 17 de abril de 1992, entre as 5 e 6 horas da manhã, embarcou cerca de 375 (trezentos e setenta e cinco) famílias em ônibus, caminhões e caminhonete, depois deixaram um caminhão com capacidade de carregar 180 pessoas a disposição para realizar o transporte gratuito.

Ainda, segundo os relatos do Sr. Antenor, devido ao fato da grande extensão territorial da Fazenda, os posseiros só foram descobertos pelos proprietários por volta de 10 de maio de 1992, chegaram até mesmo, a montar uma guarita na entrada do Travessão I, cuja intenção era intimidar os posseiros, porém, estes não se acovardaram e continuaram no local e enfrentaram grandes dificuldades como doenças e falta de estrutura, etc.

Apesar das dificuldades, os posseiros conseguiram se estabelecer no local, sendo que a conquista do pedaço de terra veio no início do ano de 1993, quando conseguiram colher de seus pequenos lotes alguns alimentos como: arroz, feijão, milho, melancia e abóbora.

Ainda em 1993, a conquista da luta foi confirmada, pois o INCRA realizou oficialmente a demarcação das terras e na atualidade todos os Assentados dos Projetos Cachimbo I e II já possuem os títulos de suas propriedades e são

beneficiados com financiamentos e programas do Governo Federal, os quais visam a melhoria da qualidade de vida do/no campo.

2.1 Assentamentos do Extremo Norte de Mato Grosso:

Municípios	Quantidade de Assentamentos	Famílias assentadas por município
Guarantã	06	220
Matupá	03	490
Nova Guarita	05	670
Novo Mundo	04	1.050
Peixoto de Azevedo	09	4.810
Terra Nova do Norte	04	760
Total Geral:	32	8.000

Fonte de dados INCRA – GUARANTÃ DO NORTE

Hoje o Distrito de União do Norte conta com um total de 09 (nove) Assentamentos, no município de Peixoto de Azevedo: Cachimbo I e II², São Luiz, Padovani, Gleba União, Antônio Soares, Vida Nova I e II, Planalto do Iriri, todos realizados através do INCRA, com um total de 4.810 (quatro mil, oitocentos e dez) famílias assentadas.

² Loci da Pesquisa: Projeto de Assentamento Cachimbo I: Escola Municipal Cecília Meirelles e Renascer. Projeto de Assentamento Cachimbo II: Nossa Senhora da Paciência.

3 O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS E A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Ao falarmos de Educação do/no campo, é necessário realizarmos um resgate histórico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), uma vez que, desde 1984, este vem se constituindo enquanto momento social organizado. Segundo GARSKE (2006), o Movimento tem colocado como desafio histórico, o enfrentamento às oligarquias rurais, que vêm, ao longo da história do Brasil, impedindo a realização de uma verdadeira reforma agrária, Martins (1997), assim o define:

[...] como um grande movimento de modernização no campo. Ele é o mais conseqüente movimento de modernização e ressocialização das populações do campo que já houve na história do Brasil. Acho um absurdo que esse lado do Movimento não seja proclamado pelo próprio Movimento. Martins (1997, p, 59-60 apud GARSKE 2006, p. 65).

Podemos ainda, destacar várias manifestações sociais organizadas que contribuíram no decorrer da história do Brasil para que o Movimento se consolidasse, dentre eles apontamos entre os anos de 1945 a 1950, as organizações criadas pelos trabalhadores rurais que lutavam pela terra ULTRA (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil); o MASTER (Movimento dos Agricultores Sem Terra); a CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura) contribuíram através das experiências vivenciadas, as quais têm no decorrer dos anos servido como grandes exemplos para a organização do MST e para a formação de seus integrantes.

O primeiro Congresso com perfil nacional do Movimento ocorreu na cidade de Curitiba no ano de 1985, naquela oportunidade, discutiram questões relacionadas às demandas por uma reforma agrária sob o controle dos trabalhadores, desapropriação de todas as propriedades com áreas superiores a quinhentos hectares, bem como, a criação de novas leis com a participação dos trabalhadores.

No estado de Mato Grosso, o MST se constitui somente a partir de 1995, portanto, os assentamentos são anteriores ao movimento, sendo as ocupações organizadas pelos próprios Sindicalistas, como exemplo, os Assentamentos que são loci do estudo.

Deste modo, destacamos que apesar de os sujeitos da pesquisa, não terem participado da luta do Movimento para conquistarem suas terras, muitas traços dos ideais do Movimento aparecem na organização das comunidades dos assentamentos, deste modo, podemos afirmar que os assentados manifestam o companheirismo, união pelo bem comum de todos os moradores, luta pela melhoria e desenvolvimento da comunidade, busca de melhor qualidade de vida no campo, etc.

3.1 Educação do/no campo: Conquistas do Movimento

Ao falarmos de Educação do Campo, remetemos ao um contexto de conquista do MST, que segundo Arroyo (apud SOUZA 2006) em nenhum momento a Educação do Campo foi questionada pela educação das cidades, nem por uma nova moda pedagógica, por uma nova política pública, nem se quer pela modernização produtiva do agronegócio, tampouco pela moderna burguesia agrária, mas a todo o momento, esta foi questionada pelos Movimentos Sociais, pelos povos do campo em movimento. Deste modo, o Movimento buscou assegurar aos moradores inicialmente denominados da Zona Rural, a garantia de direitos à Educação no local onde viviam, e principalmente, respeitando suas peculiaridades históricas e sociais.

É interessante destacarmos, que segundo Souza (2006) os termos, *rural* e *campo* possuem sentidos diferentes, pois o termo rural aparece sempre como referência à política educacional do início e decorrer do século XX, cujas ações visavam superar o “atraso” entre os moradores e trabalhadores da comunidade rurais e dos centros urbanos.

Destacamos inicialmente a concepção pejorativa do Campo medida pelas longas distâncias e o difícil acesso as informações; meios de consumo e de formação, nos quais tínhamos inicialmente o Estado como sujeito de criação das Políticas Educacionais Rurais, cujas ações educativas eram elaboradas pelos governos Estaduais e Municipais “elaboração de gabinete”, sem, contudo, conhecer, levar em consideração a realidade e as necessidades de aprendizagem das comunidades do campo. Em contrapartida ao conceito de Educação Rural, surge o

termo Educação do Campo, o qual tem como sujeito central os Movimentos Sociais, que propõem uma reflexão para a elaboração de uma educação diferenciada.

Assim sendo, é o povo do campo pensando Políticas Educacionais que valorizam as suas necessidades no contexto histórico e social onde vivem.

Na atualidade, o campo aparece nas propostas educacionais dos movimentos sociais com a idéia de valorização do trabalhador que atua no campo, que possui laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Embora a diferença possa não ser tão visível, ela será focalizada em função de que o sujeito central no desenvolvimento da educação rural foi o Estado, [...] enquanto os sujeitos centrais na reflexão da Educação do Campo são os movimentos sociais, mudando assim a configuração da concepção de educação e dos objetivos da educação da classe trabalhadora pensados por ela. (SOUZA. 2006.p. 51-52).

O termo Educação do/no Campo surgiu da necessidade de pensar a educação para o povo brasileiro que vive (do) e trabalha (no) campo, pois dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticos revelam que cerca de 20% da população no país reside no campo. Ou seja, trata-se da necessidade de um resgate histórico, político e social do camponês, da sua representação cultural e de sua relação com a natureza enquanto um território de vida.

No presente estudo, utilizamos os termos Educação do/no campo, que segundo Caldart (2004), ressalta a construção de uma identidade do movimento representada pela luta do povo por Políticas que assegurem os seus direitos a uma educação com especificidade do contexto real de vida no campo, representado pelas necessidades de aprendizagem, oportunizando aos sujeitos oportunidades de formação e construção de conhecimentos para que permaneçam no campo.

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2004. p.159).

Contudo, essa mudança de conceito e interpretação, só foi concretizada a partir dos debates e estudos desenvolvidos na 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada no ano de 1988, a qual possibilitou abertura para o debate e a mobilização popular que gerou algumas conquistas posteriores. Podemos destacar a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação), assegurando assim, uma educação diferenciada para as comunidades do campo que podem ser representadas por grupos indígenas, quilombolas; assentados; posseiros; ribeirinhos, etc.

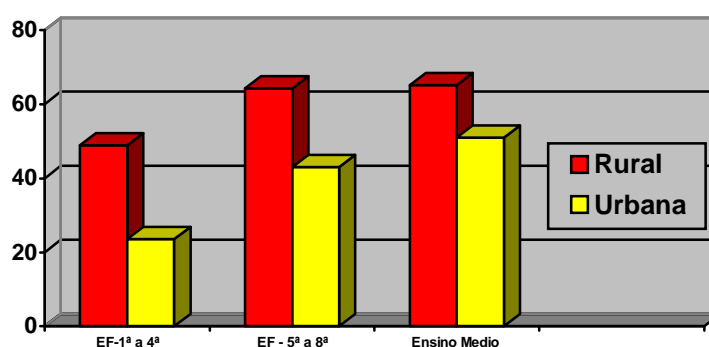
Antes da aprovação da legislação específica para as comunidades do/no campo, quando nos referíamos em Educação do Campo, vivíamos um desafio teórico representado pela necessidade de produção de teorias fundamentadas na realidade entre as vivências no campo e a educação, teorias que dessem ao sujeito aprendente a oportunidade de ampliação de conhecimentos específicos de seu contexto de vida, sem desconsiderar a dimensão de universalidade da educação, ou seja, o desafio era propor um diálogo entre teoria e prática. Nesse sentido, Molina aponta que a Educação do Campo:

[...] é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente com a formação humana. (MOLINA, 2005. p. 18-19).

Segundo Bof (2006, p.2) um desafio que podemos considerar como crucial é o fraco desempenho da educação básica nas comunidades do campo, fato que contribui diretamente para o aumento do abandono e conseqüentemente, da evasão escolar nessas comunidades. Diante disso, a necessidade da oferta de uma educação de qualidade nas comunidades rurais, se transforma em ações que são prioridades para o resgate social da população camponesa. A educação é sem dúvidas um dos caminhos que podem auxiliar para a promoção da inclusão social e

principalmente, para o desenvolvimento sustentável, assegurando assim, a permanência do/no campo.

São vários os problemas enfrentados na educação básica no campo, a primeira e talvez, a que apresente maior incidência é a distorção idade-série, o que mostra a impotência do sistema educacional em conseguir manter a frequência do aluno em sala de aula, se essa incidência aparece em grande escala nas escolas urbanas, nas unidades de aprendizagem do campo o índice é bem mais grave, conforme o gráfico abaixo:



Taxa de distorção idade-série por nível de ensino e localização – Brasil – 2002

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000.

Observamos ao interpretar o gráfico, que o grande percentual de distorção idade/série, ocorre nas escolas do campo e que as regiões do país apresentam uma grande diferença entre os índices de distorção idade-série do nordeste e centro oeste. Assim sendo, enquanto na região sul a distorção para as séries iniciais do Ensino Fundamental é de 12,3% (urbano); 16,9% (campo), e nas séries finais 27,3% (urbano) e 32,6% (campo); a região Centro Oeste, onde essa taxa é de 22,4% (urbano); e 34,7% (campo), nas séries finais é de 46,9% (urbano) e 56,4% (campo). Diante do exposto, pode-se observar que quanto maior o nível de ensino, ocorre um aumento significativo da taxa de distorção idade/série.³

Reafirmando ainda mais o contexto de desigualdade no ensino, os dados do Saeb (Prova Brasil), mostram que continuamos vivenciando uma realidade de diferenças entre a educação do campo e da cidade. Segundo Cano (2003) esse desnível no desempenho entre os alunos das comunidades do campo e urbano, está

³ Dados publicados pelo INEP – Ministério da Educação. A Educação no Brasil Rural. Alvana Bof (Org), 2006.

associado às condições socioeconômicas e de capital social, mais desfavoráveis das populações do campo, portanto, se tais condições forem controladas, a partir da igualdade de grupos, o desempenho dos alunos da comunidade do campo pode ser igual, ou até mesmo superior ao dos alunos da área urbana.

Segundo dados do Censo Escolar 2002, cerca de 50% das escolas do país estão nas comunidades do campo, sendo que a metade delas tem apenas uma sala de aula e oferece exclusivamente o Ensino Fundamental, em um contexto multisseriada e unidocente, ou seja, um mesmo professor atende em um único espaço (sala de aula), alunos em nível de Alfabetização ao 9º ano do Ensino Fundamental, fato que, além de dificultar o trabalho do professor, ainda contribui diretamente para que o aluno apresente um baixo desempenho da aprendizagem.

Outra característica comum nas unidades de aprendizagem do campo é o alto índice de rotatividade de profissionais da educação, em sua maioria, o vínculo empregatício na educação não é de caráter efetivo, e, portanto, a cada ano letivo existe a troca de profissionais, o que pode interferir diretamente no processo de aprendizagem dos educandos.

Sabemos que são vários os fatores que podem influenciar sobre o aprendizado e progressão dos alunos da comunidade do campo, primeiro: características da escola, professores, infra-estrutura física; abordagens e insumos pedagógicos. Em segundo lugar: o contexto sócio-econômico, as origens socioeconômicas dos colegas da sala, a participação da comunidade (pais) na aprendizagem dos alunos, renda familiar, nível de escolaridade dos pais, são alguns dos itens que contribuem negativo ou positivamente para o sucesso escolar dos alunos.

Devemos destacar também, que nas comunidades do campo mato-grossenses, a maioria das Unidades de Aprendizagem, não tem nem mesmo, acesso ao fornecimento de energia elétrica, totalizando 21% das escolas; apenas 5% dispõem de biblioteca e menos de 1% possui laboratório de ciências, de informática e acesso à internet.

No contexto histórico da educação do Brasil, observamos que na década de 1980 houve uma busca constante de Programas governamentais ou não que pudessem contribuir para o desenvolvimento sócio-econômico do país, principalmente voltado para erradicação do analfabetismo. Deste modo, Andrade e Di Pierrô (2004 apud SOUZA, 2006) destacam alguns Projetos Governamentais que

possibilitaram a princípio, a desvinculação das escolas urbanas das escolas rurais, sendo eles, financiados pelos recursos do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), destacando a parceria do MEC com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação: o Programa Escola Ativa, elaborado a partir da experiência de Educação colombiana, o qual se destina as populações das escolas rurais, as quais vivenciam em sua maioria a prática docente em salas multisseriadas.

Apesar de o Programa Escola Ativa ser em nível nacional e de ter sido criado em 1997, somente em 1999 foi implantado em três escolas no Estado de Mato Grosso, em caráter experimental. Verificando o bom desempenho de professores e alunos referente ao Programa nas escolas piloto, em setembro de 2007, o FNDE, juntamente com a SEDUC, capacitou os municípios do Estado que atendem em salas multisseriadas, objetivando a implantação do Programa no ano de 2008 em todas as escolas das Redes Pública Estadual e Municipal que possuem salas multisseriadas. A pesquisa contará com quatro sujeitos que vivem essa realidade apontada.

Instigou-nos levantar como se dá a formação dos professores do campo, no extremo norte de Mato Grosso, uma vez que, eles não foram contemplados com nenhum Programa específico de Formação para o Campo: Pronera, Pedagogia da terra, etc.

Destacamos então, a impossibilidade do afastamento dos professores de seus serviços para buscar a formação, neste sentido, busquei investigar como foi possível os sujeitos qualificarem-se profissionalmente, sem ausentar-se do exercício da profissão nas escolas do campo. Obtivemos como resposta, que os professores do campo se titulam na modalidade a distância, tendo períodos presenciais nas férias letivas em municípios pólo da formação, sendo assistidos nos estudos individuais, por um tutor ou orientador acadêmico quinzenal ou mensalmente. Assim foi na formação em nível médio, com o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) oferecido pelo MEC/FUNDESCOLA, e na formação em nível superior com o Núcleo de Educação Aberta e a Distância – NEAD de Mato Grosso que os sujeitos investigados construíram sua qualificação profissional.

Tais programas de formação não ofereciam no bojo de seus currículos formação específica voltada para o Movimento, mas foram pensados de modo que, suas peculiaridades curriculares e metodológicas estivessem voltadas para a prática docente, e que, portanto, se tornou para os professores do extremo norte de Mato

grosso uma oportunidade única de formação em exercício. Os atendimentos eram realizados em pólos regionais, sendo objeto de estudo a formação dos professores do campo no município de Peixoto de Azevedo, cujo pólo de referência para os encontros de formação presencial é o município de Matupá, onde todos os Programas tiveram seu pólo de formação.



Fonte: Google Maps

Verifica-se, atualmente no contexto educacional, um crescente interesse, tanto por parte dos programas de formação, quanto de atuação docente em buscar transformar a prática educativa em aprendizagens que sejam verdadeiramente significativas. Daí a importância dos seminários de pesquisa constantes da matriz curricular, nos quais, o professor do campo traz para a tela as discussões, experiências e vivências do cotidiano de sua profissão para socializar com os colegas, assim sendo, é importante enfatizar que anterior a socialização dos conhecimentos teóricos e práticos construídos pelos professores, estes passam por dois processos, a pesquisa, seja de cunho Bibliográfica ou de Campo e pela produção de textos escritos. Podemos destacar que durante a produção dos

Seminários Temáticos, é dada ao professores/cursistas a oportunidade de dialogar teoricamente com autores que retratam assuntos, bem como, ampliar os seus conhecimentos práticos, através das inferências teóricas construídas durante a produção.

De acordo com Ausubel (apud MOREIRA 2002), a aprendizagem pode ser compreendida como aprendizagem cognitiva, aprendizagem afetiva e aprendizagem psicomotora.

A cognitiva é o resultado do armazenamento de informações na mente, ou seja, armazenamos em nosso cérebro tudo aquilo que aprendemos, esse é um processo complexo que é conhecido como estrutura cognitiva.

A aprendizagem afetiva resulta das experiências afetivas e dos sinais internos do indivíduo, sua representação ocorre pela manifestação de dor, prazer, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade, portanto, junto com a aprendizagem afetiva ocorre a aprendizagem cognitiva, através das sensações de vivências no campo afetivo, transferimos e construímos conhecimentos que fazem parte do cognitivo.

A aprendizagem psicomotora destina-se as respostas musculares, as quais são adquiridas por meio de treino e da prática.

Se nos remetermos ao contexto sala de aula, observamos que estes três tipos de aprendizagem não aparecem em todos os momentos do processo de ensino, mas, vão se manifestando, a partir, da atuação do professor, dependendo da maneira que ele utiliza para interagir os conteúdos, ao cotidiano dos alunos.

Observando a atuação docente dos professores do campo, percebemos que estes apresentam concepções particulares a respeito da aprendizagem significativa, uma vez, que podem até mesmo, não terem uma definição teórica sobre o tema, mas, suas práticas pedagógicas, apresentam manifestações de um processo educativo voltado para a aprendizagem significativa do aluno.

Diante disso, os professores buscam conhecer o que os alunos já construíram em termos de conhecimentos, e a partir deles, elaboram as suas ações educativas, de modo que, os novos conhecimentos partem sempre daquilo que já conhecem e dominam. De acordo com Lima (2005), podemos definir esse processo de aprendizagem significativa.

Aprender significativamente quer dizer atribuir significado ao conteúdo da aprendizagem, o que supõe a contínua revisão, modificação, enriquecimento e estabelecimento de diferentes conexões e relações entre o que já se sabe e o novo conteúdo e/ou entre os vários elementos constitutivos do próprio conteúdo da aprendizagem (LIMA, 2005, p.41).

Deste modo podemos presenciar dois prismas da atuação docente, se o professor somente se preocupar em repassar os conteúdos, sem que tenha a preocupação de fazer com que o aluno relacione, com o que ele já conhece, ocorre o que é apresentado por Coll (1989), de aprendizagem repetitiva ou mecânica e o conhecimento terá um caráter superficial e passageiro.

Por outro lado, ao se preocupar em realizar a ancoragem entre conhecimentos anteriores e os novos conhecimentos, propiciará ao aluno uma aprendizagem significativa.

O que se aprende significativamente é significativamente memorizado: por suposto, este tipo de memorização tem pouco a ver com a que resulta da memória mecânica, que permite a reprodução exata do conteúdo memorizado sob determinadas condições. No caso da aprendizagem significativa, assegura-se a memorização, na medida em que o aprendido seja integrado à rede de significados. (COLL & SOLÉ, 1989, p. 16)

Sendo assim, do ponto de vista da aprendizagem, podemos dizer que quando o aluno se vê diante de um novo conteúdo, ele está munido de uma série de outros, que foram adquiridos seja do modo formal (escola), ou ainda, informal (experiências de vida), juntando todos os conceitos, concepções e representações simbólicas que já possui sobre o assunto, estes lhes serviram como subsunçores⁴ para criar vínculos entre os conhecimentos prévios e novos conhecimentos.

Segundo Ausubel (1889 apud MOREIRA 2001), podemos compreender, que contrária a aprendizagem significativa, existe a aprendizagem mecânica (ou automática), na qual o aluno consegue realizar poucas, ou nenhuma associação das

⁴ Subsunçores é uma palavra de origem inglesa, que não tem tradução na Língua Portuguesa, mas que indica as informações e/ou conhecimentos anteriores que temos a respeito de um determinado conteúdo.

novas informações com as anteriores, portanto, não há interação entre os conteúdos que já está armazenado no cérebro, com as novas informações.

Assim sendo, é possível o professor transformar as aprendizagens por recepção ou por descoberta em aprendizagem significativa, para tanto, é necessário que a partir das suas experiências de vida ou da formação profissional, crie estratégias metodológicas que instigue o aluno para relacionar os conteúdos que já domina com os novos conceitos a serem apreendidos.

[...] após a descoberta em si a aprendizagem só é significativa se o conteúdo descoberto ligar-se a conceitos subsunçores relevantes já existentes na estrutura cognitiva. Ou seja, quer por recepção ou por descoberta a aprendizagem é significativa [...]. (AUSUBEL apud MOREIRA, 2001. p. 63-64)

Diante do exposto, se os professores desejam propiciar aos alunos uma aprendizagem de caráter significativo, estes devem optar por trabalhar os novos conteúdos, relacionando-os com os conhecimentos já adquiridos pelos educandos. Para tanto, é necessário acompanhar os sujeitos da aprendizagem na construção de novos conhecimentos, tomando por base aquilo que o aluno já conhece.

Mas o que fazer quando vamos construir uma nova aprendizagem e não temos essas informações? Como transformar essas aprendizagens em significativas? Neste caso, quando os sujeitos da aprendizagem (alunos) vão construir conhecimento de uma área completamente nova, ou seja, que ainda não faz parte de sua estrutura cognitiva, passa inicialmente pela aprendizagem mecânica que vai prevalecer até que alguns elementos de conhecimento passam a fazer parte da estrutura cognitiva, ao passo que gradativamente essa aprendizagem vai se tornando significativa, os subsunçores vão ficando elaborados e mais capazes de ancorar novas informações.

De acordo com (AUSUBEL apud MOREIRA 2001) para o professor trabalhar na perspectiva didático-metodológica da aprendizagem significativa, é recomendado o uso de organizadores prévios, os quais servirão de âncora para a nova aprendizagem, direcionando ao desenvolvimento cognitivo do aluno. Portanto, os organizadores prévios são estratégias que o professor pode abrir mão para facilitar a aprendizagem significativa, e funcionam como “pontes cognitivas” entre um novo conhecimento e um anterior. Assim sendo, os organizadores prévios,

[...] são materiais introdutórios apresentados antes do material a ser aprendido em si [...] os organizadores são apresentados num nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade, a principal função é a de servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber a fim de que o material possa ser aprendido de forma significativa. (AUSUBEL apud MOREIRA, 2001, p. 64).

Ao falarmos de aprendizagem significativa, podemos remeter à Proposta de Educação apresentada pelo MST, a qual é representada pela luta pela conquista da terra e por, uma educação que seja verdadeiramente com e para o homem do campo.

4 VIDAS DE PROFESSORES NAS ESCOLAS DO CAMPO

No município de Peixoto de Azevedo, a Secretaria Municipal de Educação, tem como Política de Gestão Educacional, na qual, preferencialmente, todos os professores contratados para atuarem nas Escolas do Campo sejam assentados, quando não são, estes têm que residir no Distrito de União do Norte, assegurando assim, melhor desenvolvimento e compromisso docente com a formação dos alunos.

Deste modo, em um universo de 98 (noventa e oito) professores que estão em exercício na Unidade principal “Vida e Esperança”, ou ainda nas dezesseis Unidades Municipais secundárias que compõem as salas anexas, todos são moradores do Distrito e em sua maioria possuem uma propriedade rural no campo, conforme dados abaixo:

Escolas Municipais	Número de professores que atuam no Ensino Fundamental	Número de Professores que atuam no Ensino Médio	Conquista da Terra
Vida e Esperança	38	_____	26
Nossa Senhora da Paciência	07	_____	07
Cecília Meirelles	13	_____	09
Renascer	04	_____	04
São Luiz	10	_____	09
Elza Koller Heller	09	_____	09
São Francisco de Assis	01	_____	01
Santos Dumont	04	_____	03
Jarinã	01	_____	01
Jandaia	01	_____	01
Vida Nova I – A	01	_____	01
Vida Nova I – B	01	_____	01
Vida Nova II	01	_____	01
Planalto do Iriri	01	_____	01
Antônio Soares	01	_____	01
Dom Benjamim	02	_____	—
São Mateus	_____	02	02

Escola Estadual	Número de professores que atuam no Ensino Fundamental	Número de Professores que atuam no Ensino Médio	Conquista da Terra
Leonísio Lemos	03	16	7
Total Geral:	98 professores	18 professores	84

- A parte selecionada indica o local onde se desenvolveu a pesquisa.

Quando falamos de vida dos professores sujeitos da pesquisa, nos remetemos a uma realidade de que antes mesmo de serem professores, são pessoas comuns que participam da vida em sociedade, exercendo sua cidadania e demais ações necessárias para o convívio social. Deste modo, é necessário aguçar os nossos olhares para o contexto real do cotidiano dos professores do campo, nossos sujeitos, no que tange às suas vivências fora da sala de aula, isto é, no lar, na lida da roça, no trato com os animais, nos afazeres domésticos. Portanto, antes de apresentá-los no seu contexto educativo, é necessário observarmos sua realidade de vida cotidiana, pois participam ativamente e põem em funcionamento todas as suas capacidades intelectuais, afetivas, emocionais, necessárias não somente para a convivência em sociedade, como também, para colocar em prática a função de ser educador do/no campo.

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérico a ponto de poder desligar-se inteiramente da contidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por “insubstancial” que seja, que viva tão-somente na contidianidade, embora essa o observa preponderadamente. (HELLER, 2004, p.17).

Desta maneira o educador do campo é aquele que se diferencia, não pelo simples ato de ensinar, mas pela maneira como manifesta a sua participação fora da escola, na comunidade onde organiza seu trabalho e a sua vida privada, seu lazer,

descanso, dando a essas ações uma significação que, ao mesmo tempo, é singular, como também, heterogênea na medida em que convive na comunidade do campo respeitando cada uma das diferentes estruturas sociais das quais fazem parte.

Nas últimas décadas, vivenciamos estudos de especialistas em educação para racionalizar o ensino, no sentido de controlar fatores aleatórios e imprevisíveis que influenciam e interferem no ato educativo, retirando do contexto todas as práticas que não contribuem positivamente para o trabalho pedagógico. Esse estudo vem acentuado por três grandes fases da evolução pedagógica: a primeira destina-se às pesquisas investigativas, que procuravam estudar características do “bom professor”; a segunda é representada pela busca de um “bom método de ensino”; a terceira destina-se a “análise do ensino no seu contexto real da sala de aula”, utilizando como base o chamado paradigma produtivo. Desse modo, podemos observar que tais fases de estudos investigativos acabaram por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, destacando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica. Assim entendendo, que o professor se faz em duas dimensões distintas, contribui para a

[...] crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos, não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controlo sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização. (NÓVOA, 2000. p.15).

Segundo Nóvoa (2000), podemos definir os anos 60 como um período em que os professores foram “ignorados”, pareciam não ter existência própria dentro do processo da dinâmica educativa; define ainda que, os anos 70, se evidenciaram como a década em que os professores foram “esmagados”, sob a acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais. Destaca o autor, que os anos 80 podem ser considerados como a década na qual se multiplicaram as ações de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação. Aponta ainda, para um marco da viragem nas ações educativas, a qual se iniciou com a publicação do livro: O professor é uma pessoa - de Ada Abraham, no ano de 1984, quando chama a atenção dos profissionais para o

fato de mover o olhar para o professor e suas vivências e como elas influenciam na sua prática docente. A partir daí, houve certa evidência na publicação da literatura pedagógica procurando mostrar a vida dos professores, suas carreiras, os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes e/ou o desenvolvimento pessoal dos professores,

De acordo com Nias (1982 apud NÓVOA 2000), “o professor é uma pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”, portanto, estamos no cerne da identidade da profissão docente, que mesmo vivenciando um período de racionalização e uniformização do ato educativo, cada professor continuou e continua a produzir no mais íntimo a sua maneira de ser professor.

Para compreendermos a Vida de Professores enquanto método da pesquisa qualitativa, temos, de acordo com Nóvoa (2000), que indagar sobre: *Como cada um se tornou o professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso da vida profissional de cada professor?* As respostas para tais questionamentos nos levariam longe demais, mas estas indagações nos levam a compreensão de que, não é possível realizarmos um estudo investigativo sobre a prática educativa do professor, sem considerar a sua vida, ou seja, existe a necessidade de observarmos não somente o *eu profissional*, como também o *eu pessoal*, pois nos remetemos a um único sujeito, cujas experiências de vida interferem diretamente na experiência profissional, e vice-versa. Portanto, não existe profissional sem o pessoal, primeiro constrói-se o pessoal e este dá sustentação para a elaboração do profissional.

Segundo Nóvoa (2000), devemos destacar o que ele denomina como os três AAA, que sustentam a construção da identidade profissional:

- A de *Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens;
- A de *Ação*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula;
- A de *Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida

em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (p 16).

Ao falarmos de identidade devemos compreender que não é um dado adquirido, não é uma propriedade, nem um produto, ela se constrói enquanto um lugar de lutas e conflitos, e ainda, é um espaço de construção da maneira de ser e de estar na profissão docente. Destacamos que nas comunidades educativas do campo “a construção da identidade profissional é marcada pelo ato de aprender a ser e se ver como professor do campo”, (MOLINA, 2005, p. 18) tendo em vista que, tal construção passa por um processo complexo, onde cada sujeito se apropria individualmente do sentido de sua própria história pessoal e profissional, é, portanto, um processo lento, que demanda de tempo para reconstruir identidades, para acomodar as inovações e, principalmente, para assimilar as mudanças.

Muitas vezes os professores do campo se deparam indagando sobre sua prática docente: Por que é que fazemos o que fazemos em sala de aula? A resposta parte das ações do dia-a-dia, contando as experiências, a vontade de fazer o ato educativo diferente, dos acasos que não têm respostas, e, principalmente, das suas histórias de vida, pois a partir delas, os gestos vão se consolidando em rotinas e comportamentos que utilizam para programar a ato educativo.

Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, de modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional*. Há aqui um *efeito de rigidez* que, num certo sentido, torna os professores indisponíveis para a mudança. E é verdade que os profissionais do ensino são por vezes muito rígidos, manifestando uma grande dificuldade em abandonar certas práticas, nomeadamente quando foram empregadas com sucesso em momentos difíceis da vida profissional. (NÓVOA, 2000. p.16)

Presenciamos nas comunidades educacionais urbanas, certo efeito de rigidez às mudanças, em partes observamos que os professores se manifestam em certos momentos, indisponíveis para as mudanças, ao passo que, nas Unidades Escolares do Campo, existe uma constante busca por aperfeiçoamento profissional; por adequação de metodologias para melhor atender as especificidades do campo e até

mesmo, a elaboração de estratégias didáticas que venham ao encontro o que se pretende ensinar e aprender no/do campo.

Assim sendo, nos centros urbanos os profissionais de ensino são por vezes rígidos, e manifestam grande dificuldade em abandonar certas práticas que deram certo nos momentos de dificuldades da vida profissional, no campo, essas dificuldades são representadas pela escassez de recursos metodológicos, o que faz com que os professores se vejam obrigados a criar suas próprias estratégias e recursos que assegurem a aprendizagem do aluno no/do campo, uma vez que, os livros e materiais didáticos em sua maioria, não contemplam as necessidades específicas de aprendizagem do/no campo. Sendo assim, o professor do campo a necessidade de apropriar-se dos saberes os quais possuem e os utilizarem, tanto do ponto de vista teórico, como do conceitual, os quais dependem para desenvolver a sua prática.

Outro ponto a ser destacado na perspectiva da atuação docente, é que o processo de identidade profissional, passa também pela capacidade de o professor exercer com autonomia a atividade docente, isso ocorre pelo simples sentimento de terem liberdade didática, para controlar o próprio trabalho. Deste modo, a maneira como cada um ensina, está diretamente relacionado com aquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino, mais uma vez, destacamos que não existe a separação entre o eu pessoal e o eu profissional.

Assim sendo, nos remetemos a um único ser, seja na ação da vida, ou na ação educativa, contudo, muitas vezes, presenciamos uma realidade educativa na qual é valorizado o domínio do conhecimento teórico, em detrimento ao conhecimento de vida. Diante disso, podemos então nos indagar se o professor é avaliado pela sua formação, ou pelas ações de seu próprio conhecimento e da vida de ser educador.

Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 2000, p.17).

Sob outro prisma, a investigação, estudos e pesquisas sobre a vida de professores se apresentam nos trabalhos de Huberman, 1971 e 1974, sobre o Ciclo de Vida cujas observações e investigações se deram há muito tempo, contudo, só recentemente que tais estudos foram orientados para o sentido da docência propriamente dita. Inicialmente a intenção era de conduzir os estudos em busca de um nível conceitual, destinados a observação clássica do Ciclo de Vida individual dos professores do Ensino Secundário.

Acerca disso, Huberman (1974 apud NÓVOA, 2000) destaca algumas questões que segundo ele, são apaixonantes:

- Será que há “fases” ou “estágios” no ensino? Será que um grande número de professores passa pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira? (HUBERMAN, 1974, apud NÓVOA, 2000. p.35)

O professor do campo não se vê apenas enquanto imagem do ser profissional, mas este é construído a partir do ser pessoal, e em sala de aula tanto o ambiente como os conteúdos são redefinidos para atenderem as necessidades específicas da vida do/no campo. Deste modo, a história de vida, se mistura a história do professor e de seus alunos e os conteúdos são trabalhados de modo a atender não somente as necessidades científicas do conhecimento, como principalmente, as necessidades das vivências do/no campo, daí o entendimento que não se separam os sujeitos de suas aprendizagens, ou seja, não se separa o professor do campo de suas aprendizagens do/no campo. Assim, é possível questionar:

- As pessoas tornam-se mais ou menos “competentes” com os anos? Em caso afirmativo, quais são os domínios de competência pedagógica que entram em jogo?
- _ As pessoas estão mais ou menos satisfeitas com a sua carreira, em momentos precisos da sua vida de professores? O que é que constitui, em última análise, os “melhores anos” da docência? Se fosse preciso fazer uma nova opção profissional, as pessoas continuariam a escolher o ensino? (HUBERMAN 1974 apud NÓVOA, 2000. p.36).

Observamos que os professores que atuam no campo, buscam cada dia mais o seu aperfeiçoamento profissional, conseguem transformar as dificuldades representadas pela longa distância e o difícil acesso as informações, em âncora de motivação para buscarem a formação docente, e conseqüentemente, ampliarem as suas competências. Sendo assim, com o passar dos anos de docência, eles vão acumulando experiências de vida pessoal e profissional, as quais servem de alicerce para res-significarem suas práticas, são professores não por falta de oportunidade de outro tipo de atuação, mas porque se construíram educadores, gostam do que fazem e buscam a cada dia melhorar a sua atuação profissional e pessoal na Unidade de Aprendizagem, e na comunidade a qual fazem parte.

Como em toda e qualquer profissão os professores passam por momentos de “crise” e “tédio” profissional, contudo, esses momentos de conflitos servem para fundamentar e reafirmar sua identidade profissional. De acordo com Huberman (1974 apud NÓVOA, 2000), existe uma tendência geral de os Ciclos de Vida dos professores serem representados por processo que para alguns professores podem parecer linear, mas para tantos outros, existe patamares de regressão, situações sem saída, momentos de arranque e descontinuidade. O fato é que não existe uma sequência lógica para que as fases ou estágios da profissão ocorram. Desta forma, para compreendermos o percurso, é necessário termos inicialmente a compreensão do conceito de “carreira”, pois ele nos apresenta uma infinidade de vantagens no tocante ao estudo da vida profissional. Segundo Nóvoa (2002), a carreira dos professores se desenvolve tendo como referência duas dimensões complementares: a individual, centrada na natureza do seu eu, contrído em nível consistente e inconsistente, e a grupal, ou coletiva, construída sobre as representações do campo escolar, influenciando e determinando as ações educativas.

Procuramos então, destacar algumas fases do Ciclo de Vida dos professores do campo, com base em Huberman:

- **a primeira fase da vida profisisonal** – a entrada para a carreira do magistério, observamos que nas comunidades do campo, nem sempre os professores têm ou tiveram a oportunidade de escolher a carreira docente, na maior parte das vezes, vivenciaram ou vivenciam uma situação em que foram escolhidos

pela carreira, cuja entrada para o magistério foi marcada inicialmente, pela vinda para o campo. Falamos portanto, de pessoas que vieram para o campo e lá foram escolhidos pela comunidade para atuarem na carreira docente e diante da oportunidade, foram e vão se descobrindo e construindo no cotidiano do campo a identidade de educador do/no campo.

Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula), os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro. (NÓVOA, 2000. p. 39).

Existem ainda aqueles que aceitaram a profissão a contra-gosto ou provisoriamente por falta de opção, contudo, no decorrer da atuação profissional acabam criando um liame entre o ser pessoal e o ser profissional; que os levam a uma fase seguinte.

- **segunda fase do Ciclo de Vida de Professor**, o da estabilização, ou seja, o professor diante da atuação educativa entra em um estágio de comprometimento definitivo, representado pela tomada de responsabilidade, que na maioria das vezes ocorre por meio de um conflito, onde ora busca a afirmação do eu pessoal, ora do eu profissional, denominados por Huberman (apud NÓVOA, 2000), como o momento-chave, ou seja o período de transição entre duas etapas distintas da vida.

Num dado momento as pessoas “passam a ser” professores, que aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo. (SIKES et al apud NÓVOA, 2000. p. 40).

No que se refere a estabilização profissional, observamos que existe uma diferença entre alguns professores que atuam nos centros urbanos e os professores

que atuam nas Unidades de Aprendizagem do campo, para estes a estabilização parece ter outro significado, como por exemplo, o fato de pertecerem a um corpo profissional e a independência didático metodológica que têm no campo, esses são representados pela emancipação pedagógica, ou seja, as experiências adquiridas não somente pelo tempo de atuação profissional, mas principalmente, no seu contexto real de vida do/no campo. Nesse sentido, para os professores do/no campo, a estabilização tem outros significados como por exemplo, o de acentuar o grau de liberdade de sua atuação em sala de aula.

- **A terceira fase - experimentação e diversificação** da atividade docente - nessa fase da carreira, os professores se sentem mais motivados, mais dinâmicos e mais empenhados dentro da equipe pedagógica a qual fazem parte, deste modo, via de regra, após as primeiras vivências das atividades em sala de aula, e da profissão geral, o professor parte em busca de novos desafios, que podem ser representados pela formação docente.

Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas idéias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabados de adquirir, de eficácia e competência. (COOPER apud NÓVOA, 2000. p.42)

Para Nóvoa (2000) as fases da carreira docente podem ser representadas pelo seguinte esquema:

Anos de carreira	Fases/Temas da Carreira
1 – 3	Entrada, Tateamento
4 – 6	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico
7 – 25	Diversificação, “Ativismo”, Questionamento

Fonte: Nóvoa, 2000, p.47. Fases de vida de professores.

É evidente que o quadro das fases acima apresentadas, não é determinante para todos os professores, uma vez que, a idade ou o tempo de atuação profissional podem determinar as condutas pedagógicas dos professores, pois existem fatores de natureza não maturacionista, não fisiológica, não biológica, não psicológica que necessariamente influem sobre o indivíduo ao longo de sua vida, de modo que a seqüência ou a fase podem ser apontadas como simples resultados das expectativas sociais ou da organização do trabalho ao qual fazem parte.

Assim sendo, a história de vida dos professores é muito importante, no que se refere à análise do currículo e da escolaridade, bem como, da ação educativa, portanto, para compreendermos a prática educativa, é necessário enveredarmos pelas histórias de vida dos profissionais que atuam na função educativa.

Comecei a refletir que, para mim, as pessoas que cantavam as canções eram mais importantes do que as próprias canções. A canção é apenas uma pequena parte da vida do cantor e a vida foi sempre algo de fascinante. Não poderia compreender as canções sem saber alguma coisa sobre a vida do cantor, o que não parecia aplicar-se ao caso da maior parte dos etnólogos. Sentem-se felizes por encontrar material que se adapte a um critério preconcebido e ficam por aí. Eu necessitava de saber o que as pessoas pensavam acerca das canções, que papel desempenhavam na sua vida e na vida da comunidade. (NÓVOA, 2000. p. 66).

A preocupação da maioria dos pesquisadores está em estudar a prática educativa, e poucas vezes, se preocupam com a história de vida daqueles que protagonizam a prática educativa (o professor), essa postura investigativa, precisa ser rigorosamente reavaliada nos estudos curriculares e nas escolas, uma vez que, muitas vezes necessitamos ouvir a história de vida dos professores para compreendermos a sua prática.

O projeto que recomendo respeita à reconceptualização da investigação educacional; de modo a assegurar que a voz do professor seja ouvida em voz alta e ouvida articuladamente. A esse respeito, a maneira mais plausível de avançar, penso eu, seria começar por edificar as noções de “professor auto-regulador”, de “professor como investigador” e de professor como um “profissional de competências alargadas”. (NÓVOA, 2000. p.67).

Um dos principais destaques da ação profissional dos professores do campo é que eles estando em processo de formação, são, portanto, profissionais com competências alargadas e lançam mão da investigação-ação, no sentido de buscar uma forma para avaliar a sua atuação e conseqüentemente, melhorar a sua prática docente. Para tanto, readaptam atividades desenvolvidas na graduação, de modo que possam desenvolver/executar com seus alunos em sala de aula, esse procedimento didático-metodológico, de res-significação da prática, assegura ao aluno a construção prazerosa do conhecimento, e conseqüentemente, torna o processo da aprendizagem, mais significativa, corroborando, a afirmação Nóvoa, comenta que:

O aspecto pessoal apresenta-se irrevogavelmente associado à prática. É como se o professor fosse a sua própria prática. Para os formadores de professores, esta especificidade de incidência é compreensível, mas eu desejo provar que, numa perspectiva mais lata, poder-se-á ir mais longe: não só em termos das nossas percepções, mas, fundamentalmente, no modo como realimentamos as mudanças em relação ao conhecimento prático. (NÓVOA, 2000. p.67).

Considerando que o professor do campo, a partir de sua formação em serviço, realimenta e mobiliza suas práticas cotidianamente, associando a elas as novas metodologias vivenciadas no curso, testando-as, adequando-as, modificando-as, adaptando-as conforme a realidade do campo, é possível entender nesse processo uma busca através da utilização de novas metodologias, testar e melhor fundamentar a aprendizagem dos educandos. Se por um lado, a sala de aula pode ser representada como um espaço de insegurança e de ansiedade acerca do trabalho docente, esta pode ser também, um local apropriado para os professores buscarem a res-significação dos conteúdos que são trabalhados, de modo a tornar mais efetiva e significativa a atuação docente e principalmente, a aprendizagem dos alunos.

Existem muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores do campo ao longo do processo ensino, podemos destacar alguns deles: o que são como pessoas da comunidade, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam, portanto, segundo Ashton-Warner (1967, apud

NÓVOA, 2000), “não é apenas uma parte de nós que se torna professor, mas sim, todo o conjunto do ser pessoal e profissional”.

Os professores podem vivenciar no contexto educativo um paradoxo, ora representado como técnicos, ora como profissionais, sendo que a imagem do professor como técnico é na maior parte das vezes transmitida durante a sua formação em serviço, esta é sustentada pelo uso crescente de testes que certificam a sua competência. Segundo Donald Schön (1983) essa abordagem técnica sugere a sua transmissão através do conceito de racionalidade técnica, ou seja, os professores são formados em cursos e institutos que têm a preocupação de melhorar a performance da atuação e as capacidades de o professor comunicar para os alunos os conhecimentos apropriados durante a formação, conhecimentos estes que estão listados e especificados nos documentos curriculares. Nesta perspectiva técnica da atuação docente os professores concentram-se mais estritamente em ensinar, para posteriormente examinar, testar o que foi “memorizado” pelos alunos. Cabe, portanto, ao professor a simples tarefa de cumprir o currículo, sem, contudo, ter a preocupação de implementá-lo, deste modo, o ensino limita-se à instrução.

O currículo é mais ou menos um sistema fechado, a aprendizagem torna-se aquisição de conhecimentos e os professores os transmissores desses conhecimentos. Os objetivos são claramente definidos, para que não haja hesitação ao avaliar se os alunos (e professores) atingiram o nível especificado de aquisição e competência. (NÓVOA, 2000. p.85).

Quando o professor é visto pela comunidade como um profissional, ele vivencia um contexto em que se vê diante do compromisso de implementar o currículo, e preocupa-se em dar aos conteúdos significações, que atendam as necessidades de aprendizagem dos alunos, deste modo, assume a tarefa maior, mediar os alunos para que eles desenvolvam suas capacidades de pensamento crítico e de responsabilidade social. Talvez esse seja um dos pontos que diferenciam os professores do campo, uma vez que, eles são vistos pela comunidade como um profissional, ao qual é confiada a tarefa de contribuir para a construção do conhecimento dos alunos, levando-os à experimentação de novas

vivências no tocante a aprendizagem, portanto, os conteúdos tendem a ser relacionados com a vida cotidiana, alunos e comunidade e com acontecimentos mundiais.

[...] O conhecimento cresce e alarga-se quando é partilhado, de tal modo que a aprendizagem em colaboração e por descoberta decorrem da premissa de que o conhecimento é construído socialmente. (BERGER e LUCKMANN apud NÓVOA, 2000. p. 86)

Podemos observar a partir da atuação dos professores do campo, que estes buscam na atualidade, uma educação diferente, centrada não nas idéias congeladas e sem vida dos livros didáticos, mas em idéias vivas que brotam do chão da vida cotidiana dos alunos, dos próprios professores, da comunidade em que vivem, idéias estas que são alicerçadas na experiência de vida do professor que tenta expressar e afirmar-se na comunidade e no convívio cotidiano. Da atuação desse profissional, surge um consenso de que se deve dar vez e voz aos alunos, não apenas sobre os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, mas, sobretudo, o que fazem e sabem sobre o local onde vivem. Os professores do campo, em convívio com a comunidade trocam com os outros suas experiências de vida no campo; falam sobre os seus desejos, esperanças, expectativas, de seus sentimentos e emoções, essa é sem dúvidas a matéria prima que dá significado a aprendizagem, e, a partir de tais vivências, ancorados pelo conhecimento da docência e dos livros didáticos, as experiências podem e devem ser transformadas em conhecimento científico. Neste caso importa ao professor saber mesclar os saberes de sua experiência de vida, com os saberes dos alunos e os conteúdos dos livros didáticos. “Alunos falantes de si, professores falantes de si em interlocução na base da construção dos saberes, com o qual se ocupa a escola”. (MARQUES apud OLIVEIRA, 2004. p. 80).

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo enfocaremos algumas questões referentes a formação dos professores, uma vez que a temática tem sido o cerne de debates e discussões referentes ao desempenho e ao desenvolvimento do professor enquanto profissional. Estes por sua vez, recebem influências das mudanças sociais, políticas e econômicas, as quais interferem diretamente no sistema educativo, e conseqüentemente, reflete na atuação e principalmente, na formação docente, fato que a cada dia presenciamos uma contínua competitividade entre os profissionais que desejam sobressair-se no campo educativo. Em outras palavras, quando pensamos em mudanças no campo educacional, não podemos nos esquecer que elas não remetem somente à formação, mas sim, estão diretamente ligadas à concepção de currículo.

Assim sendo, se de um lado presenciamos a crescente oferta de formação oferecida pelas Instituições de Ensino, de outro, nos deparamos com uma realidade de que nem sempre o currículo consegue abarcar a necessidade de formação teórica e prática do professor. Segundo Pimenta (2005) o crescimento quantitativo da oferta dos sistemas de ensino, não tem conseguido atender qualitativamente as necessidades de formação e, portanto, tornam-se insatisfatórios.

De acordo com Nóvoa (2000) seria necessário que além dos conteúdos necessários à formação docente, o currículo contemplasse a construção de uma identidade de formação.

Huberman apud Nóvoa (2000) corrobora com essa afirmação, quando diz, para que o professor construa sua identidade profissional, é necessário realizar um resgate histórico e social de seu percurso de formação docente e profissional, tornando assim, um investigador em Pedagogia, ações que na maioria das vezes, não são instigadas durante o processo de formação.

Sendo assim, é importante lembrarmos que o conhecimento adquirido durante a formação não é um simples processo científico ou racional, pois a ação formativa ocorre verdadeiramente, a partir do diálogo e das vivências entre professores e alunos, e nesse processo ambos vivenciam uma pluralidade de valores, crenças, ideais e até mesmo de ilusões que não podemos controlar. Segundo Boaventura

Santos (1988) somente desta forma conseguimos presenciar um novo paradigma de construção de um conhecimento que seja verdadeira prudente para a vida docente.

5.1 Formação de Professores do/no Campo

No processo de formação docente do/no campo, evidenciamos fortes traços de carências quanto as Políticas voltadas para atender a real necessidade de formação dos professores, tendo em vista que, apesar de no Brasil ter alguns Projetos que apresentam um currículo específico para esse público, ainda assim, não conseguem atender a grande demanda da necessidade de formação.

Dentro das perspectivas, resta aos professores buscarem formações alternativas, citamos como exemplo os professores do extremo norte de Mato Grosso, após a formação em nível de Magistério – PROFORMAÇÃO vivenciaram o desejo de serem contemplados com o Pronera, sonho que foi se perdendo ao longo dos anos e no momento, que receberam uma proposta de Graduação, mesmo sabendo que o currículo não contemplaria as peculiaridades de formação do/no campo, optaram por fazer o Curso, assegurando assim, sua formação.

Deste modo, quando falamos de formação em exercício dos professores do norte de Mato Grosso, fazemos um recorte para alternativa de formação, que tem possibilitado aos professores algumas reflexões sobre e na docência.

Assim sendo, podemos afirmar que a reflexão durante o processo de formação e atuação docente, não é algo que ocorre de modo isolado, pois a partir das vivências do cotidiano escolar, o professor passa por algumas situações de dificuldades do processo ensino/aprendizagem, estas propiciam ao professor relacionar as aprendizagens adquiridas na formação, com as aprendizagens do dia a dia do educando, deste modo, passa a problematizá-las e busca tanto no seu conhecimento teórico, quanto nos conhecimentos adquiridos no cotidiano algumas estratégias que contribuam diretamente para o processo educativo.

A formação de professores remete-nos a um processo de desenvolvimento de dimensões pessoais e profissionais, estimulado pela associação da maturação interna com as experiências de aprendizagem [...] a formação de professores

visa contribuir para que os docentes se formem como pessoas, percebam sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude ativa e reflexiva sobre o ensino que oferecem [...] (LIMA, 2003, p.23)

Sendo assim, quando abordamos a questão da reflexão na docência, não nos reportamos a reflexão pela simples reflexão, mas sim, falamos de um processo em que o professor, além de possuir o saber-fazer, adquirido na prática cotidiana, lança mão dos saberes adquiridos durante a formação profissional, e consegue problematizar as situações de dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos, como até mesmo, as suas próprias dificuldades do processo educativo.

Ao analisarmos a formação de professores, podemos apresentar dois momentos distintos da atuação docente dos professores do campo, que são sujeitos da pesquisa, o primeiro, diz respeito ao início da carreira do magistério, quando ainda não possuíam formação inicial.

Apesar de os professores não terem inicialmente nenhuma orientação sobre a ação educativa, ao ir para o campo, aceitaram o desafio de construir, na prática, sua identidade profissional.

O segundo momento, é representado pelos saberes do cotidiano da profissão, no qual o professor, a partir de sua experiência do dia-a-dia, construiu o seu saber-fazer, contudo, apesar de terem adquirido experiência a partir da atuação docente, os professores não dispensaram a oportunidade de obter a formação profissional em exercício. Conforme Cachapuz.

Há saberes não podem ser ensinados na formação inicial, já que só podem ser construídos pelos professores. Por isso mesmo parece importante que a nível da investigação, se conheça melhor em que contextos e circunstâncias os professores se apropriam do conhecimento e do modo como ele influencia o seu ensino, ou seja, iluminar a questão da contextualização e recontextualização do conhecimento (CACHAPUZ, 1997, p.230).

Sendo assim, foi a partir da formação inicial em nível de magistério, que tiveram a oportunidade de adquirir uma bagagem teórica, através dos currículos dos cursos de formação docente (Crescer, GerAção e Proformação), puderam discutir questões referentes à sua prática, testar novas metodologias do processo

ensino/aprendizagem e principalmente, a partir dos conteúdos teóricos estudados durante a formação, adquirirem os conhecimentos necessários para res-significar a prática docente nas Unidades de Aprendizagem do campo.

Conforme o exposto, podemos observar na atuação dos professores que eles se esforçam para ir ao encontro do conhecimento que os alunos têm e buscam ainda, entender como o aluno constrói sua aprendizagem, para que possa ajudá-lo a relacionar-articular os conhecimentos-na-ação (experiências do dia-a-dia) com o saber escolar (conhecimentos científicos).

Essa tarefa educativa a qual nos referimos anteriormente, não é simples para o professor, pois este tipo de ensino é o que Schön (2000), denomina de reflexão-na-ação, que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.

Remetendo-nos ao contexto de construção da identidade profissional, falamos do momento, em que a formação profissional, subsidia o professor para que ele se perceba como parte integrante da comunidade educativa e a partir, deste momento desperta para a realidade da escola, e não mais consegue trabalhar os conteúdos em sala de aula, da maneira como são apresentados nos livros didáticos.

Assim sendo o professor, partindo dos pressupostos teórico-metodológicos adquiridos na formação inicial, prepara os conteúdos para serem trabalhados em sala de aula, procurando sempre readequá-los, ao contexto real de necessidade de aprendizagem do campo, abordando questões que referem ao cotidiano da vivência no campo.

No pensar de Garcia (2003), o trabalho cotidiano do professor, do ponto de vista da formação possibilita um despertar do desejo docente, de abordar na sala de aula, questões de ensino que contemplem as necessidades de formação dos alunos do campo. Daí surge também, a necessidade de propiciar uma aprendizagem, que, além de contemplar os conteúdos básicos da formação educacional, também leve a comunidade do campo, incluindo os professores a compreenderem

[...] como cotidianamente são/estão pensados os conhecimentos – no cotidiano, agir dizer, criar, lembrar, constituem práticas de conhecimento, diferentes e singulares, que expressam modos de fazer, pensar e criar conhecimentos

desprezados pelo modelo herdado da modernidade. (GARCIA, 2003, p.36)

Do mesmo modo Tardif (2002), entende que:

[...] a prática cotidiana não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. (p. 237).

Deste modo, reafirmamos que o professor do campo, a partir da sua formação profissional, assume uma nova postura educativa e procura redimensionar, ressignificar os conteúdos, de modo que aprendizagem esteja voltada para a realidade da vida do aluno do/no campo.

5.2 Formação de Professores em Exercício no Estado de Mato Grosso: a Formação dos Sujeitos da Pesquisa

No Brasil existem poucos estudos que abordam a questão da formação de professores do campo, no estado da arte em educação rural, Beserra e Damasceno (2004, p. 48) apud Bof (2006, p. 78) mostram que: *[...] a percentagem média de produção de dissertações e teses cai de 2,1 % na década de 1980, para 0,9% na década de 1990.* Fato que pode caracterizar o desinteresse pela educação do campo, e principalmente, pela realização de estudos sobre a formação dos professores do campo.

Reafirmamos então, que o nível de formação dos docentes que possuem apenas o ensino médio, pode servir para reforçar a desigualdade na qualidade da educação oferecida nas comunidades urbanas e nas comunidades do campo, pois ainda presenciamos o exercício da docência ser desenvolvido por profissionais que atuam no mesmo nível de ensino de sua própria escolaridade. Nas últimas décadas, em nível nacional, poucas foram as propostas de formação de professores, merecendo destaque o LOGOS II na década de 80 e o PROFORMAÇÃO na década de 90 até os dias atuais.

Os leigos em Mato Grosso sem formação para o magistério buscaram sua **titulação em nível médio** com os programas LOGOS II, CRESCER e PROFORMAÇÃO.

O PROGRAMA **LOGOS II**- Conforme estudos do grupo de pesquisa Investigação, cadastrado no CNPq, o programa LOGOS II, foi planejado em 1973 pelo DSU/MEC, para habilitar professores em atuação nas séries iniciais, seu grande desafio era capacitar professores em atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sem retirá-los da sala de aula. Esses professores possuíam níveis de escolaridade variados, sendo exigida a 4ª série do Ensino Fundamental, como escolaridade mínima. O foco era alcançar professores dispersos pelo país, muitos deles isolados em comunidades do campo, de difícil acesso, sem estradas e energia elétrica, com recursos de transporte e comunicação muito escassos não era uma tarefa fácil e exigiu estudos detalhados, de forma a desenvolver uma metodologia que atendesse a esses alunos.

O Centro de Ensino Tecnológico de Brasília- CETEB ficou encarregado pela execução do Projeto, responsabilizando-se pela produção do material auto-instrucional e dos instrumentos de controle e acompanhamento, pela capacitação e supervisão das equipes, realização de encontros anuais e acompanhamento direto e indireto. O curso foi implantado inicialmente em 17 estados brasileiros e atendeu a 50 000 alunos desenvolvendo-se em duas partes: a primeira em formação geral, com um total de 12 matérias divididas em 106 módulos e, a segunda de formação especial, com 18 matérias divididas em 99 módulos. O currículo se efetivava em 205 módulos, sendo 170 de encontros pedagógicos e 320 de sessões de micro-ensino.

O Projeto LOGOS II passou por dois momentos. No período de 1975 a 1981, havia um gerenciamento centralizado, cuja administração central ficava a cargo do DSU/MEC e a gerência técnica era realizada pelo CETEB. A partir de 1981, houve um gerenciamento descentralizado, cujas coordenações estaduais assumiram o Projeto, de forma autônoma e o CETEB continuou prestando assistência técnica às unidades que a solicitavam.

O programa Logos II foi desativado pelo CETEB por não mais corresponder a formação necessária na década de 1990, e, também porque o material estava desatualizado. Algumas críticas foram tecidas a respeito do Logos II- a ver pelas que se seguem:

- Não reconhecimento do contexto sócio-econômico-cultural dos professores, dificultando com isto o cumprimento do curso;
- material de ensino que não respeitava as diversidades regionais e era extremamente fragmentado;

- a manipulação política que ocorria, principalmente nas prefeituras municipais que se utilizavam tanto do projeto, quanto dos professores com proveito eleitoral.

Na década de 1990, grande quantidade dos professores que atuavam nas escolas das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, era leiga, uma característica marcante e que impossibilitava o desejo do Governo na época de erradicar o analfabetismo no Brasil. Assim, no tocante a esfera governamental desse período pode-se observar a preocupação dos governantes para criar um Programa de Formação Inicial que atendesse a demanda de formação em Nível de Ensino Médio.

O Projeto **CRESCER** firmado entre o Centro Educacional de Niterói do Rio de Janeiro e alguns municípios da região Norte do Estado de Mato Grosso em 1996 oferecia na modalidade a Distância, disciplinas específicas para a formação pedagógica do Magistério. Tal projeto, no entanto, absorvia uma mínima fração da demanda, por exigir como condição de ingresso, a formação de segundo grau completa. Dessa forma, matriculavam-se professores que necessitavam realizar um curso direcionado prioritariamente ao bloco pedagógico para a formação de Magistério.

O projeto CRESCER, na modalidade de EAD, se operacionalizava em 15 meses, sendo que a sua metodologia consistia em um encontro mensal de dois dias presenciais, estudos posteriores e, no próximo encontro, a realização da prova. Como o convênio era firmado diretamente entre o Município e o Instituto de Niterói, para posteriormente, ser encaminhado ao Conselho Estadual de Educação, quando o curso já estava em andamento, a proposta começou a sofrer entraves quanto a legislação, a ponto de se esgotarem as tentativas de permanência do programa no Estado em 1999.

O projeto **GerAção** na modalidade de suplência, iniciado no ano de 1997, foi financiado pelo PRODEAGRO/Banco Mundial. De acordo com pesquisa de Rocha (2001), o nome GerAção estava diretamente ligado às propostas pedagógicas que era de unir a realidade à ação pedagógica. Desenvolveu-se em 49 municípios absorvendo 1019 Cursistas. O GerAção era composto por duas equipes de coordenação, sendo uma pedagógica e outra financeira, pois era um projeto financiado pelo PRODEAGRO/Banco Mundial. Dentre os objetivos primordiais do Programa, destaca-se o seguinte:

[...] desenvolver formas de conhecimento, tomando como base o seu próprio meio social, para que os Professores Cursistas conheçam e controlem uma variedade de padrões culturais e intraculturais e de conhecimento ampliando sua compreensão crítica da realidade e sua capacidade de atuação sobre ela (GerAção, SEDUC/1985).

A proposta pedagógica do GerAção tinha como fator principal a estratégia de unir a realidade à ação, pela qual a percepção e a representação estão intimamente ligadas. O currículo é trabalhado como função do momento social em que está inserido, observando-se as relações espaço-tempo e conteúdo-método.

O curso previa etapas letivas intensivas, etapas letivas intermediárias e etapas de formação e planejamento. Os instrumentos de avaliação eram planejados e executados pelos Monitores e coordenados pelo Assessor Pedagógico, havendo um destaque especial para o caderno de campo e relatório de atividades. O curso tinha a duração de seis semestres (três anos), tendo sofrido descontinuidade pela falta do repasse de verbas, formando-se as últimas turmas no ano de 2000. Embora não seja considerado um curso de Educação a Distância, o GerAção desenvolvia-se com módulos presenciais e estudos a distância e foi em grande parte, inspirador do programa de Educação a Distância – o Proformação a ver pelo que cita uma de suas idealizadoras em entrevista:

No Mato Grosso achamos interessante que foi muito rápido, porque tinha antecedentes que era o projeto GerAção, que estava encerrando por falta de recursos financeiros. Eu tinha visto o projeto GerAção e tive muita inspiração com aquele projeto, foi em 1997. Eu fico até pensando se lá não deveríamos ter bancado o GerAção e ter deixado ele, hoje eu penso que isso não aconteceu porque naquela época nem de lá, nem de cá surgiu esta idéia de solicitar esse procedimento possível (MENEZES apud ROCHA, 2001,p.68).

O Programa de Formação de Professores em Exercício, **PROFORMAÇÃO** consistiu em outro programa que formou em número significativamente elevado e sem interrupções na oferta do curso.

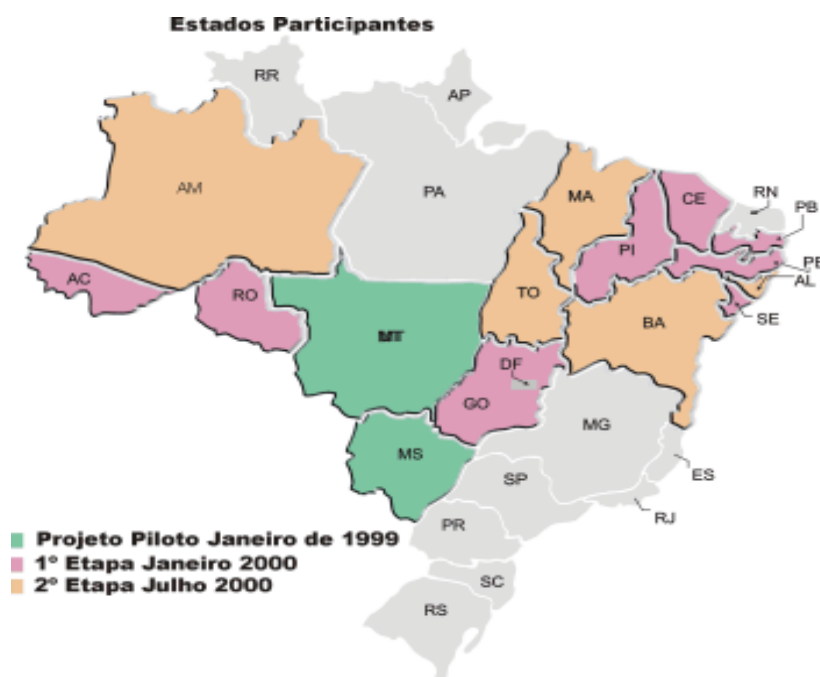
Segundo Rocha (2001), no cenário brasileiro, a UNDIME reunia-se na região nordeste do Brasil para propor uma formação profissional e qualificação aos professores leigos daquela região. O movimento político era muito expressivo pelas prefeituras do nordeste as quais estavam a requerer do MEC uma posição urgente quanto ao grande problema da formação docente. Faziam pressão por uma

formação voltada às especificidades desse tipo de profissionais, de forma que uma proposta voltada para a formação em serviço fosse desenhada e implementada nas regiões mais carentes de formação. Assim, as prefeituras assumiram a posição de propor parceria as Secretarias de Estado de Educação; a União dos Dirigentes Municipais (UNDIME); o Conselho Nacional de Educação (CONSED) e a (UNESCO) os quais, pretendiam somar esforços junto ao MEC para minimizar o problema da formação dos professores em exercício sem titulação.

Sendo assim, nesse movimento, foi convidada a participar efetivamente da proposta a Secretaria de Educação a Distância do MEC com a responsabilidade de coordenar, institucionalizar uma proposta de formação a distância, garantindo ao leigo a formação em serviço, atendendo às solicitações dos estados brasileiros da região nordeste. Essa trajetória é narrada por Rocha (2001) afirmando que em 1999, estatísticas acusavam um índice de aproximadamente 30.000 professores leigos atuando nas regiões rurais, ou seja, no campo. Em nível federal, o programa abrangeu inicialmente 15 estados formando 27 000 professores em 1400 municípios.

O Proformação iniciou-se em 1998 e concluiu sua primeira turma formando professores do campo em nível médio em Mato Grosso em 1999.

Figura 1: Mapa dos Estados Participantes do PROFORMAÇÃO



Fonte: Rocha, 2001, p.64.

O programa continuou no estado até 2004 e ainda se desenvolve em outros estados do nordeste brasileiro na atualidade.

No Mato Grosso, a distância geográfica representada pelo difícil acesso aos locais onde atuavam esses professores foi um dos fatores que levou a equipe de elaboração a pensar na Modalidade de Educação a Distância como única possibilidade de atender as necessidades de formação, busca de conhecimentos e aperfeiçoamento da prática docente dos professores da região Centro-Oeste. Procuramos neste momento, dar ênfase ao *locus* da pesquisa, conforme apresentação ilustrativa abaixo:

Outro marco importante que alavancou a sistematização do Programa de Formação de Professores em Exercício no Estado de Mato Grosso foi a criação dos Centros de Formação de Professores (CEFAPRO), datada de 1997 cuja criação surgiu de uma preocupação da equipe de elaboração em tornar legal e assegurar a Formação Inicial e Continuada desses professores.

Em Mato Grosso, nesse período a preocupação com a formação continuada e inicial de professores resultava em estudos e discussões sobre a necessidade de se criarem Centros de Formação de Professores que atingissem esse objetivo, uma vez que os cursos de Magistério estavam extintos. Foi um ano de estudos até serem criados os Centros de Formação e Atualização do Professor em 1997. (ROCHA, 2001. p.43)

No extremo Norte Mato-grossense, uma unidade do CEFAPRO foi instalado no município de Matupá, localizado a uma distância de 678 km de Cuiabá e a 8 km de Peixoto de Azevedo, sendo que o Distrito de União do Norte, *locus* da pesquisa fica 88 km distante de Matupá. Este Cefapro atende enquanto Pólo da Região Norte a um total de sete municípios do Estado de Mato Grosso: Marcelândia, Terra Nova do Norte; Nova Guarita, Novo Mundo, Garantã do Norte, Peixoto de Azevedo e Matupá.

Com o início da formação dos professores leigos, foi dada aos gestores (Estaduais e Municipais) certa tranquilidade no que diz respeito ao cumprimento das metas de formação docente assegurada na Lei 9394/96, observando-se, ainda, nesse contexto o apoio incondicional das Secretarias Municipais de Educação para a concretude do Programa, bem como, para sua divulgação junto a União dos

Dirigentes Municipais (UNDIME), viabilizando até mesmo a possibilidade de ampliação do Projeto.

No estado de Mato Grosso, a demanda de leigos perfazia um total de aproximadamente 2000 professores em 1999 quando foi criado o Programa de Formação de Professores em Exercício pelo MEC/Fundescola, sendo este estado e Mato Grosso do Sul selecionados como projeto piloto.

A **formação dos sujeitos em nível superior** deu-se com o Núcleo de Educação Aberta e a Distância – **NEAD**. A experiência Piloto aconteceu em 1995, sendo realizada em Colíder, pólo regional do Programa, no norte do Mato Grosso. Mato Grosso configura-se no cenário nacional como o primeiro estado a investir em formação de professores em nível superior em EAD. Nessa primeira experiência foram matriculados 300 professores. Em 1999, deu-se a formatura da primeira turma, com um total de 280 professores, uma vez que os 20 restantes continuam os estudos em um ritmo mais lento. Isto se dá devido a uma característica do Programa, que consiste em respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno, possibilitando-lhe concluir o Curso no período de 4 a 6 anos letivos.

No plano de expansão do NEAD, o Programa matriculou no ano 2000 cerca de 3000 professores no curso de Formação de Professores para as séries iniciais, em diversos pólos no Estado em parceria com a SEDUC/MT, UNEMAT/UFMT e municípios.

Um ponto de destaque na proposta tem sido o Orientador Acadêmico, o qual antes de ingressar no Programa passa por uma seleção e cuja capacitação acontece em um curso de especialização na área de EAD, com um currículo voltado ao domínio da concepção da modalidade, da metodologia do projeto, de teorias subjacentes à proposta e orientação sobre avaliação, manuseio do material, entre outras áreas do conhecimento. Jamais, no ensino presencial, seria atingida esta estimativa de profissionais em exercício cursando o ensino superior. Assim, vê-se que a EAD surge como uma alternativa pedagógica adequada à realidade de Mato Grosso.

6 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA

Este capítulo tem como proposta apresentar algumas considerações a respeito da metodologia utilizada na pesquisa “Vidas de professores e prática significativas nas escolas do campo”. Está diretamente relacionada ao estudo dos fenômenos da educação, por isso, apresento como proposta metodológica uma abordagem qualitativa, tendo como enfoque a história de vida que, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, que só é possível serem obtidos, através do contado direto do pesquisador com a situação estudada, onde enfatiza-se mais o processo que o produto e se preocupa em retratar as perspectivas dos participantes.

Apresento como **objeto de estudo** vidas e práticas de professores, cujo pano de fundo é o campo, mais precisamente as comunidades do Campo do Distrito de União do Norte em Mato Grosso. O que proponho é a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos (professores) no contexto do seu dia-a-dia e de suas ações (prática docente), as quais estão contidas em um contexto particular (sala de aula), local onde ocorrem os fatos.

A pesquisa se deu em três escolas sendo: Cecília Meirelles, Nossa Senhora da Paciência e Renascer, as quais respectivamente localizam-se a uma distância de 80, 140 e 90 Km do município de Peixoto de Azevedo.

Para a seleção dos sujeitos da pesquisa, foram observados os seguintes critérios: a) atuarem como professores das escolas da comunidade do campo; aa) estarem em processo de formação em exercício. Foram quatro os sujeitos escolhidos, sendo que todos residem no Distrito de União do Norte, Projeto de Assentamento Cachimbo I e II, localizado a uma distância entre 80 a 140 Km de distância de Peixoto de Azevedo.

6.1 Fases da Coleta de Dados

O primeiro contato com os sujeitos aconteceu no mês de fevereiro de 2007, momento em que visitei cada uma das Unidades de Aprendizagem e acompanhei durante uma semana a prática das professoras em sala de aula. Devido a distância e a dificuldade de acesso ao Distrito de União do Norte, me hospedei por uma

semana na casa de cada um dos sujeitos. Fato que contribuiu para enriquecer ainda mais a coleta de dados, uma vez que, pude acompanhar o ser profissional e o ser pessoal de cada um dos sujeitos, por exemplo, devido ao fato de a professora Jacarandá dar aulas no período matutino, acorda as 5:00 horas da manhã, faz o café, trata as galinhas e em seguida se prepara para pegar o ônibus escolar, que passa em frente o seu sítio por volta das 6:30. Para chegar à escola percorre um percurso de vinte quilômetros, permanecendo no ônibus por aproximadamente vinte e cinco minutos.

Permaneci por duas semanas na Escola Nossa Senhora da Paciência, acompanhei a trajetória de vida das professoras Pequi e Aroeira. Esta mora bem próxima da escola, mas ainda assim, acorda muito cedo, as 5:00 horas, a tarefa inicialmente era aguardar a horta e dar comida para as criações, faz o café, se arruma, pega sua moto e percorre uma distância de aproximadamente 8 quilômetros, mas pára duas vezes durante o percurso para dar corona à duas de suas alunas. Durante a semana que estive hospedada na casa da professora, andamos em um número de quatro pessoas em uma moto, era mais uma caroneira.

Na terceira semana me hospedei na casa de Pequi, ela também levanta muito cedo, pois depende do ônibus do Transporte Escolar para ir até a Escola, por volta das 6:00 horas, já está pronta em frente o sítio, esperando o ônibus. O percurso até a escola fica entre 15 e 20 minutos, dependendo do período, quando chuvoso é um pouco mais demorado em decorrência dos atoleiros e da grande quantidade de buracos na estrada. Pequi é um dos sujeitos que menos se dedica a lidar com a terra, pois esposo ficava em casa e realizava todas as tarefas, tratava das criações, cuidava da horta, tirava o leite e no período da tarde, Pequi destinava o seu tempo para cuidar da casa e preparar suas aulas.

Na última semana de visitas do primeiro contato com os sujeitos, fiquei hospedada na casa de Jequitibá, para minha surpresa, ela se define como não muito prendada para cuidar da casa, fazer comida, mas, acorda as 4:30 da manhã e vai para o mangueiro ajudar tirar o leite, prepara o café e as 6:00 horas da manhã pegava sua moto e percorria uma distância de 30 quilômetros para chegar à escola. No período da tarde, após retornar para casa, ela tem grande disposição para enfrentar qualquer trabalho na lida, plantio da roça, ajuda fazer cerca e afirma que, no campo não tem nenhum tipo de trabalho que ainda não tenha feito, destaca

ainda, que quando veio para o Assentamento ajudou seu esposo a tirar madeira no mato para fazer a casa e o mangueiro.

As informações, coletadas nesse primeiro contato com os sujeitos serviu-me de aporte para conhecer melhor suas realidades de vida do/no campo, realidade que me orientou para a elaboração do questionário que posteriormente norteou as entrevistas.

No mês de abril de 2007, retornei ao lóci da pesquisa para realizar nova observação e as entrevistas, que a princípio constava de três questões básicas: 1) solicitei que os sujeitos relatassem sobre suas histórias de vida; 2) Questionei como iniciaram a carreira do magistério; 3) Quem são e quais as possibilidades dos professores do campo. Ao transcrever as entrevistas, percebi que três dos sujeitos, apresentaram grande desenvoltura para discorrer sobre os temas, um deles, porém, teve que ser interpelado, para que desse continuidade a narrativa.

Apesar de na segunda etapa da coleta de dados, ter permanecido apenas dois dias com cada sujeito, pude observar como estavam desenvolvendo suas práticas, Pequi estava atuando em uma sala multisseriada, Pré-escolar e Alfabetização, programava atividades bem diferenciadas, para atender o dinamismo dos alunos do pré-escolar, de modo, que lhe sobrasse maior tempo para se dedicar aos alunos da alfabetização, manifestando uma única insatisfação, o fato de a escola não ter energia, dizia que gostaria muito de trabalhar utilizando músicas e filmes infantis.

Jacarandá incansável atendia os alunos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, a escassez de livros e materiais didáticos específicos, fazia com que ela se desdobrasse no preparo de matrizes, nas quais apresentavam exercícios diferenciados, os quais eram rodados no mimeógrafo, dizia ela, dessa forma, eu posso atender de forma diferenciada as necessidades de aprendizagem dos meus alunos.

Jequitibá trabalhava com um 3ª e 4ª Ano do Ensino Fundamental, elaborava e desenvolvia projetos de leitura e produção escrita, que, segundo ela, havia orgulhosamente aprendido durante sua formação docente, os temas eram sempre voltados para a realidade de vida no campo.

Aroeira, durante suas aulas, abordava conteúdos do dia-a-dia do/no campo e buscava relacioná-los com o contexto das cidades. Ao preparar suas aulas fazia pesquisa, digitava e imprimia os textos no computador de sua casa.

Percebi no decorrer da terceira fase da coleta de dados, que havia necessidade de aprofundar um pouco mais os assuntos abordados nas entrevistas, para tanto, elaborei um roteiro contendo 41 (quarenta e uma) questões, sendo que estas serviram apenas para nortear as entrevistas, que se caracterizam como livre narrativa, ou seja, os sujeitos tiveram a oportunidade de falar livremente sobre suas histórias de vida de professores do/no campo. Utilizamos também, documentos como os relatórios das atividades práticas desenvolvidas pelos sujeitos no processo de formação docente (graduação).

5.2 Sobre a Escolha do Método

Optei pelo **método denominado biográfico Histórias de Vida**, buscava saber o que pensavam os sujeitos sobre suas histórias de vida de professores do/no campo, deste modo, fez-se necessário investigar os sentidos que os sujeitos dão à própria vida, relacionando-os com a prática docente.

Quando falei de vida enquanto categoria de análise do projeto, não pretendi utilizá-la como um único e corrente significado, mas sim, dando-lhe uma rede de sentidos que permitem durante a análise, dar coesão entre as vivências da vida pessoal e profissional.

Sendo assim, o método biográfico – História de Vida apresenta procedimentos que possibilitam aos sujeitos expressarem livremente de forma oral sobre suas vivências, na escola, na família e na comunidade. Portanto, ao entrevistar individualmente os sujeitos, suas histórias de vida são representadas pelo coletivo das experiências adquiridas na convivência social na comunidade, sendo que, através dos relatos individuais, percebemos ações do social.

Escolhi história de vida, por acreditar que essa metodologia permite dar palavra àqueles que vivenciam processos sociais e poucas vezes têm a oportunidade de manifestar opiniões, saberes, ideais, etc. É, portanto, um método que possibilita a aproximação entre perspectivas teóricas e os fatos empíricos. Camargo (1984) apud Oliveira (2004) aponta a contribuição do método para a pesquisa sociológica, mas destaca que ele pode ser pensado e utilizado em pesquisa educacional, que há pouco tempo vem dando ênfase a dimensão do fenômeno educativo.

Corroborando com essa afirmação Marre (1991) apud Oliveira (2004), nos afirma que esse método revela a história dos sujeitos não como episódios desempenhados por importantes personagens, mas como um processo cotidianamente vivido por pessoas comuns.

Por conseguinte, não pretendo com o presente estudo dar uma resposta a amplitude da vida de todos os professores do campo, mas a partir da realidade de vida quatro sujeitos, professores que atuam no campo no extremo norte do estado de Mato Grosso, mostrar uma realidade de vida profissional e pessoal que se diferencia da maioria dos demais que atuam em comunidades rurais do Brasil. Apresento portanto, através da pesquisa um pequeno recorte da vida de professores, cujos resultados particulares devem ser comparados e complementados por outros estudiosos que desejarem desenvolver essa temática.

Sendo assim, recoloco os professores sujeitos da pesquisa, frente a sua História Oral de Vida Pessoal e Profissional, de acordo com Nóvoa (2000), inserimos no debate sobre a formação de professores, uma inversão nos papéis tradicionalmente conferidos aos sujeitos, ou seja, passamos a palavra, damos a voz, aos sujeitos que constroem sentidos sociais e individuais frente à docência.

As Histórias de Vida Pessoal e Profissional foram apresentadas na forma de relato oral (livre narrativa) das vivências dos sujeitos, remetendo desde o momento em que foram para o campo, como se tornaram professores do campo e até como res-significam a sua prática docente, o que nos permite relacionar a vida dos professores com práticas significativas nas escolas do campo. Desejávamos compreender os sentidos construídos e atribuídos pelos professores do campo, para os relatos de suas vivências e experiências pessoais e profissionais, pois segundo Meihy apud Oliveira (2004), a História Oral de Vida é o retrato oficial do depoente – o professor.

Quando, propus ouvir o que os professores tinham para dizer a respeito de sua trajetória de vida pessoal e profissional, ultrapassamos o espaço entre pesquisado-pesquisador, uma vez, que o professor é o criador de sentidos, os quais desejamos captar.

Acompanhei a prática desses professores durante seis semanas, intercalando o espaço de um mês para retornar as novas visitas, momento em que realizei a observação das atividades desenvolvidas em sala de aula e pude presenciar como ocorre o processo de ensino/aprendizagem nas Unidades de

Aprendizagem do campo, no extremo-norte de Mato Grosso e como os professores res-significam suas práticas.

Com a observação procurei penetrar no universo conceitual dos sujeitos, a fim de compreendermos que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos diários de sua prática e as interações sociais que ocorrem no cotidiano escolar.

O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia. Na visão dos fenomenólogos é o sentido dado a essas experiências que constitui a realidade, ou seja, a realidade é “socialmente construída”. (BERGER & LUCKMANN Apud ANDRÉ, 2000. p.18)

A partir da observação das experiências vivenciadas pelos professores que atuam no campo, tanto no aspecto de sua história de vida, como da prática docente. Não pude deixar de atentar para o conceito da etnometodologia, esta não se refere ao método que pretendia utilizar enquanto pesquisadora, mas sim, ao campo de investigação (sala de aula), (ambiente familiar), desta forma, presenciei como os sujeitos (professores) compreendem e estruturam o seu dia-a-dia, ou seja, a partir das experiências adquiridas, de que forma estas refletem enquanto práticas significativas na Escola do Campo.

[...] seus principais focos de interesse são, portanto, os conhecimentos tácitos, as formas de entendimento do senso comum, as práticas cotidianas e as atividades rotineiras que forjam as condutas dos autores sociais. (ANDRÉ, 2000. p. 19)

A investigação está centrada nas **seguintes categorias**:

- a) A vida na escola – como a vida do campo se revela no cotidiano da sala de aula;
- b) Compromisso político do professor com as aprendizagens significativas, a partir das vivências do/no campo;
- c) Contribuições das vivências do campo para a res-significação da prática;
- d) Formação profissional e a redimensão da prática dos professores do campo.

No corpo da pesquisa aparecem dois tipos de descrições: uma destinada ao registro das atividades cotidianas dos professores em sala de aula, e outra,

específica que descreverá todo o processo das entrevistas seqüenciais, as quais destacam a história de vida dos sujeitos. Ambas serviram de elementos básicos, que deram vida as ações do cotidiano dos sujeitos, durante a análise.

Foram dispensadas as formulações de hipóteses, uma vez que, na ausência destas, tive a oportunidade de selecionar em campo, quais os aspectos que sejam mais relevantes para a sistematização da pesquisa.

6.3 Localização da Área de Estudo

A pesquisa desenvolveu-se no município de Peixoto de Azevedo - MT, no Distrito de União do Norte, nas escolas da Comunidade do Campo, que está localizado na região Centro Oeste do Brasil.

Peixoto de Azevedo se localiza a 690 quilômetros da capital Cuiabá, o município é cortado pela Rodovia Federal BR 163, uma das vias mais importantes para escoamento de produção agrícola.

Peixoto de Azevedo foi fundado em 13 de maio de 1986. Conta com uma população aproximada de 30.000 habitantes.

6.4 Os *loci* da Pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa foram objetos do estudo três escolas do campo do Distrito de União do Norte em Peixoto de Azevedo.

Para a escolha das escolas foi observado o seguinte critério:

→Ter em seu quadro professores (sujeitos da pesquisa) que são moradores do/no campo e que estivessem em processo de formação em nível de graduação.

6.2.1 Escola Municipal “Cecília Meireles”, anexa da Escola “Vida e Esperança”



Fonte: Secretaria Municipal de Educação

De acordo com documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, o nome da referida escola, foi escolhido em homenagem à escritora Cecília Meireles, e a escola foi construída no ano de 2000.

A Escola se localiza no Travessão 0, paralelo a BR 080, no Distrito de União do Norte, é construída em alvenaria, onde duas salas de aula e a cozinha foram construídas no ano de 2000, sendo que em 2007, foi realizada a ampliação da escola com a construção de mais quatro salas de aula, e atende aproximadamente 280 alunos distribuídos nos turmas matutino e vespertino.

6.2.2 Escola Municipal “Renascença”, anexa da Escola “Vida e Esperança”



Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Conforme documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, o nome foi dado a escola devido ao fato do difícil acesso dos moradores ao Travessão 9, no Distrito de União do Norte.

A escola foi criada no ano de 1996, apresenta construção de alvenaria com três salas de aula, atende um total de 70 (setenta) alunos no período matutino, sendo que estes são distribuídos desde a Alfabetização até o 9º ano do Ensino Fundamental, o regime de atendimento é feito por quatro professores na forma multisseriada (Alfabetização a 2ª série); (3ª e 4ª séries); (5ª e 6ª séries) e (7ª e 8ª séries).

6.2.3 Escola Municipal “Nossa Senhora da Paciência”, anexa da Escola “Vida e Esperança”



Fonte: Secretaria Municipal de Educação. (Pais da comunidade organizam um mutirão para limpar pátio da escola)

Conforme documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Peixoto de Azevedo, a escola foi fundada no ano de 1996, localizada na BR 080 no Distrito de União do Norte, município de Peixoto de Azevedo, atende um total aproximado de 60 (sessenta) alunos, que são distribuídos em regime multisseriado entre os quatro professores que compõem o quadro docente. Sendo que uma professora atende o pré-escolar e Alfabetização, outra de 2^a a 4^a séries, e os outros dois professores se dividem para ministrarem todas as disciplinas que compõem o currículo da 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental.

Apresenta uma estrutura física com quatro salas de aula, cozinha e banheiros (feminino e masculino), o pátio é aberto, onde os alunos têm livre acesso à BR 080 e tem como mantenedora a Secretaria Municipal de Educação.

6. 3 Os Sujeitos Investigados e o Tratamento Destinado aos Dados:

As professoras sujeitos da pesquisa, duas delas são efetivas e as outras duas são interinos da Rede Pública Municipal de Educação e atuam do pré-escolar ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que dois atuam na mesma escola (Nossa Senhora da Paciência) e as outras duas, uma atua na escola “Cecília Meirelles” e a outra na escola “Renascença”, totalizando quatro docentes, sendo que todas atuam na educação a mais de dez anos e passaram por experiência de formação docente em serviço, tanto em nível do Ensino Médio, quanto da Graduação.

A identidade dos sujeitos foi preservada usando-se nomes fictícios para identificá-los. Os professores escolheram os nomes de árvores que representam a sua força na ação docente nas Unidades de Aprendizagem do Campo: Jequitibá, Jacarandá, Cedro e Pequi.

Para maior organização dos dados optei por categorias de análise que segundo Szymanski:

A categorização concretiza imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. Podemos chamar esse momento de explicitação de significados. Diferentes pesquisadores podem construir diferentes categorias a partir do mesmo conjunto de dados, pois essa construção depende da experiência pessoal, das teorias do seu conhecimento e das suas crenças ou valores. (SZYMANSKI, 2004, p, 75).

As **categorias elencadas** para este estudo serão:

- A vida na escola – como a vida do campo se revela no cotidiano da sala de aula.
- Compromisso político do professor com as aprendizagens significativas, a partir das vivências do/no campo;
- Formação profissional e a redimensão da prática dos professores do campo

Os dados foram analisados utilizando-se de tais categorias. Para tanto, foram extraídos trechos das entrevistas e analisados à luz de teóricos, a fim de que sejam elucidados e possam falar por si só.

7 A VIDA NA ESCOLA: COMO A VIDA DO CAMPO SE REVELA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Na intenção de investigar se os professores do campo levam para a sala de aula, nas situações de ensino-aprendizagem, as experiências, vivências e as lutas do/no campo por meio de atividades diversificadas, como também se ressignificam sua prática docente, a partir das suas histórias de vida e de sua formação, fomos a campo para a coleta de dados. Nosso convívio com os professores do campo para a presente pesquisa se deu durante seis meses em que pudemos acompanhar por meio da realização de observações e de entrevistas seqüenciais, do tipo livre narrativa, a prática docente das professoras que são sujeitos da pesquisa, foi-nos possível investigar o que segue, a partir de suas narrativas.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a capacitação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.34)

Assim, para definir a história de vida do sujeito Jequitibá, escolhi um trecho da poesia de Fernando Pessoa, que define poeticamente sua trajetória de vida, os desafios, o medo e o iniciar da carreira docente.

*De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar.
Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda, um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro.*

Fernando Pessoa

- **JEQUITIBÁ**



Aula de Produção de Texto – 3ª série

A professora Jequitibá foi uma das mulheres precursoras que participou da invasão da Fazenda Cachimbo I, ela nos conta que foi em cima de um caminhão do tipo “pau de arara”, e quando chegou ao local marcado, a princípio, se desanimou por ver que eram poucas as mulheres que acompanhavam os maridos. Contudo, resolveu enfrentar o desafio e no ano de 1992, foi juntamente com mais cento e cinquenta famílias fazer parte do movimento de invasão que deu origem ao Projeto de Assentamento Cachimbo I, hoje Distrito de União do Norte, *lócus* da pesquisa.

Conta-nos ainda, que assim que chegou ao Assentamento, gostava muito de participar das palestras, ministradas pela equipe do INCRA, e sempre questionava sobre suas dúvidas, enquanto que as demais pessoas do grupo somente a observava. Qual foi a sua surpresa, quando o líder da comunidade, vendo a necessidade de criar uma Escola, convidou-a para assumir a sala de aula, e elogiou-a, dizendo que tinha jeito de professora, era inteligente e participava de todas as discussões.

Deste modo, a professora Jequitibá não escolheu a carreira do magistério, mas sim, foi escolhida por ela. Devido ao fato de ter feito o Ensino Fundamental em uma cidade grande, num Colégio de Freiras, quando retornou para o interior, comunidade do campo, ao fato apresentar um bom domínio da oralidade, foi

convidada para dar aulas, as pessoas acreditavam que ela era capacitada para dar aulas.

A professora Jequitibá passou pelo processo de formação profissional em exercício, inicialmente participou como cursista no Curso de Formação em nível Médio – PROFORMAÇÃO, e posteriormente, pela distância e dificuldade de locomoção, esperou durante seis anos a oportunidade de fazer uma graduação.

Prestou vestibular na primeira turma de Pedagogia, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso, contudo, não conseguiu passar no vestibular e somente no ano de 2004, uma instituição particular – União das Faculdades de Alta Floresta, apresentou para os professores do Distrito de União do Norte, uma proposta para oferecer um Curso de Pedagogia Modular de férias, o qual ela vai concluir no final do ano de 2008.

Podemos dizer que a maioria dos professores que atuam nas comunidades do campo, assumiu a docência, sem que tivessem escolha, sem que tivessem de fato o conhecimento do contexto da docência, a vivência do/no campo é que possibilitou a atuação docente, conforme podemos observar na fala do Jequitibá.

Eu comecei no ano de 1968, numa cidadezinha do interior como eu estudei numa cidade um pouco maior, quando eu voltei pra casa num sabia muita coisa, como naquele tempo quem soubesse um pouco ler e escreve, ah, pra pessoas daquela localidade eu já era capacitada a dar aula. (JEQUITIBÁ)

A respeito disso, Tardif (2002), nos remete a seguinte afirmação:

O saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. (p.15)

Para definir a trajetória de construção de vida de ser educadora do campo, da Professora Jacarandá, escolhi um trecho do livro: Pedagogia do Oprimido, que acredito definir a firmeza da professora, rumo ao grande desafio de construir, a partir de suas vivências uma professora do/no campo.

[...] O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também se educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo que crescem juntos.

Paulo Freire

• JACARANDÁ



A professora com os alunos da 3ª série

A Professora Jacarandá morava em um pequeno sítio em Colíder, e quando seu esposo conseguiu um pedaço de terra maior no Projeto de Assentamento Cachimbo I, ela foi visitá-lo, quando ainda não havia sido construído casa no local. Foi por ocasião dessa visita ao marido que a comunidade ficou sabendo que Jacarandá tinha o Ensino Fundamental e convidou-a para ser professora das crianças do local. Ao ver a situação das crianças e sensibilizada com a solicitação da comunidade que ainda estava se instalando ali no assentamento, Jacarandá aceitou o convite.

Assim, Jacarandá durante os seis primeiros meses morou em um barraco de lona, até que fosse construída a sua casa, na localidade não tinha água, andava cerca de três quilômetros de carroça para buscar água para sua casa e para a escola.

A escola não tinha bancos e os pais da comunidade, entraram na mata e cortaram alguns troncos de árvores, que foram transformados em bancos de

madeira bruta, para que as crianças pudessem sentar-se para assistir as aulas. Tal situação, em que os pais providenciam a escola do/no campo, pode ser vista também em outras localidades em Mato Grosso, conforme a ilustração cedida por Rocha (2001) ao visitar uma escola construída pela comunidade no interior de Castanheira, próximo ao estado do Pará, onde o mobiliário escolar ilustra o que cito:



Fonte: acervo de Rocha (2001)

Na atuação das professoras do campo que foram sujeitos da pesquisa, pudemos observar que foi o sonho por um pedaço de terra, a busca da melhoria de vida, e a vivência no campo, que edificaram o “ser professora”, sendo que a busca pela qualificação profissional deu-se no exercício da profissão, conforme relata a professora:

Bem eu vim pra cá em 1997, não tinha intenção de ser professora, daí como faltou uma professora aqui na escola, eu comecei a lecionar, quando tava com uns dois anos, surgiu a oportunidade de eu fazer o PROFORMAÇÃO. (JACARANDÁ)

De acordo com Rockwell & Mercado (1986), o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, é a expressão de uma síntese do saber pedagógico possuído pelo professor, a partir das vivências e dos cursos de capacitação

profissional, deste modo, ao longo da vida profissional, os saberes vão se acumulando e consolidando na prática docente.

Essa mesma concepção é apresentada por Pimenta (2005), quando nos diz:

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano do seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento. (p.43)

Ao analisarmos a trajetória profissional dos professores que atuam hoje na comunidade do campo, observamos que sua iniciação na profissão, deu-se em razão de um sonho, não do sonho de ser professor, mas sim, de ter um pedaço de terra, na entrevista a Professora Jequitibá, nos afirma:

O meu sonho era ter uma terra, como sou filha de agricultores, eu sonhava em ter um pedaço de terra meu, por isso eu vim para o assentamento [...] eu vim porque queria uma terra, meu sonho era ter uma terra. (JEQUITIBÁ)

Segundo Brandão (2005), do sonho por um pedaço de Terra, se constrói o educador do campo, não pelo simples fato de ensinar tecnicamente *o que sabe a quem não sabe*, mas sim, da possibilidade de dividir diferentes saberes e de criar cenários de aprendizagem, nos quais o respeito pelo outro seja pleno.

A professora Cedro, escolheu um caminho inverso ao que habitualmente presenciemos, era professora na cidade, e por uma questão de escolha pessoal optou pelo campo, acreditando que teria muito mais a contribuir com os sujeitos de aprendizagem do campo, aceitou o desafio para sonhar. Para definir a trajetória profissional do sujeito, escolhi o seguinte trecho:

... mire e veja o mais importante e bonito no mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais. Não foram terminadas – Mas que elas vão sempre mudando.

Guimarães Rosa

- **CEDRO**



A Professora orientando individualmente os alunos.

Apresentar e discutir a vida de professores enquanto temática investigativa, é um grande desafio, ainda mais, quando relacionamos à ação educativa do/no campo, Molina (2005), nos aponta que para compreendermos o lugar da escola na Educação do/no Campo, precisamos também compreender que tipo de ser humano queremos formar, e necessitamos estar atentos para as peculiaridades dos processos sociais de formação e construção do tempo histórico.

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje. (MOLINA, 2005, p.37)

Acerca disso, podemos afirmar, a partir da história de vida da professora Cedro, que quando existe uma relação direta do professor com o campo, torna-se mais fácil a compreensão e atuação no contexto educativo do campo.

A professora Cedro é filha de sitiantes, e nos conta que passou toda a sua infância e adolescência morando no campo, tinha uma vida tranqüila e gostava muito do local onde morava. Contudo, quando se casou foi morar na cidade para acompanhar o seu esposo em um período posterior, a abertura do Projeto de Assentamento II, conseguiu um sítio e somente ele se mudou para o campo.

Cedro ainda quando morava na cidade, foi na escola visitar uma amiga que estava dando aulas, se encantou pela turma e foi até a Secretaria de Educação, se oferecer para dar aulas, com a visita, descobriu o seu grande sonho de ser educadora.

Relata-nos, que no ano de 1999, quando a Secretaria de Educação, fundou a Escola Municipal “Renascer”, localizada a uma distância de oito quilômetros do seu sítio, local onde residia o seu esposo, decidiu abrir mão da vida na cidade e ir para o campo. Enfatiza que já não se sentia tão bem morando na cidade, sempre lembrava com saudade da vida no campo e sentia saudade de tirar leite no curral pela manhã, o cultivo da horta; as criações, galinhas, perus, e o mais importante, que poderia contribuir muito mais com a educação atuando nas Unidades de Aprendizagem no campo, do que na cidade.

Quando se mudou para o campo, nos relata que enfrentou grandes dificuldades, juntamente com seu esposo, morou durante dois anos em barraco, mas todas as vezes que se sentia enfraquecida e percebendo que poderia fraquejar, ia até o fundo do sítio, a aproximadamente uns cem metros de distância do barraco e olhando as águas do riacho, encontrava a paz, tranqüilidade e se revigorava olhando as águas límpidas do riacho, que correm por entre a mata ciliar.

A professora Cedro, assumiu no ano de 1999, uma sala multisseriada de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental, e atualmente, a escolinha que começou timidamente atendendo vinte alunos, atende um total de setenta. Ela nos confia que hoje é muito bom morar no sítio e trabalhar no campo, pois tem o mesmo conforto que tinha na cidade, destaca a questão da energia elétrica, a aquisição do computador, que facilita tanto para preparar as aulas, quanto para elaborar os trabalhos do Curso de Pedagogia que está cursando na União das Faculdades de Alta Floresta (UNIFLOR).

Podemos observar a partir da fala do sujeito que não existe diferença entre o Cedro professora e o Cedro pessoa, pois nos destaca que é muito importante os alunos saberem como ela vive, para terem a certeza de que realiza as mesmas atividades de seus pais: tirar leite, cuidar das criações, da horta, enfim, atividades comuns a todos os assentados, sejam eles professores ou não. Destaca-nos que é muito importante os alunos conhecerem a realidade de vida da professora.

Enquanto pesquisadora pude presenciar um dos momentos mais significativos, tanto no aspecto de vida da professora Cedro no Campo, como principalmente para ela enquanto membro da comunidade. Devido ao fato de a escola não disponibilizar de videocassete e de computador, ela convidou os alunos para virem até sua casa para trabalharem com uma atividade extra-classe, assistiram a um filme que havia sido indicado pela professora da Graduação.

Acerca disso, Nóvoa (1999), nos diz que o professor na atualidade tem buscado a alteração de seu papel de transmissor de conhecimento, vendo a necessidade de inserir na sua prática os meios de comunicação.

O desenvolvimento de fontes de informação alternativas, basicamente dos meios de comunicação de massa, obriga o professor a alterar o seu papel de transmissor de conhecimentos. Cada dia se torna mais necessário integrar na aula estes meios de comunicação. [...] o professor deve reconverter a sua ação de modo a facilitar a aprendizagem e orientação do trabalho do aluno. (NÓVOA, 2000, p. 101)

A professora Cedro vivencia essa alteração do seu papel educativo e nos ressalta ainda, que no momento que o aluno vem até a residência da professora, é muito importante, do ponto de vista da relação interpessoal, pois é um momento em que consegue experienciar a realidade de vida da professora. Mesmo se o aluno perceber que não possui os mesmos bens de consumo, mas que isso, lhe sirva de motivação e para despertar a sua percepção de que é possível viver no campo e usufruir de todos os benefícios da cidade, destacando apenas dois pontos diferenciais: a tranquilidade e a qualidade de vida, representada pela fartura que o campo pode nos oferecer.

Destaca ainda, que apesar de ter criado os seus três filhos na cidade, hoje se orgulha muito de poder criar o seu neto no campo.

A professora Pequi, nos fala timidamente sobre suas ações educativas no campo, mas podemos dizer que o seu olhar de educadora, não está centralizado somente na leitura que faz de sua atuação e formação docente, mas sim, na possibilidade de res-significar a leitura de vida dos educandos. Por isso, escolhemos um trecho do livro: A Águia e a Galinha, para defini-la.

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Leonardo Boff

- **PEQUI**



Pequi, ministrando aulas para a turma de alfabetização

Ao escolher o trecho de Leonardo Boff, para definir a vida da professora Pequi, interpretei a leitura de mundo, com a leitura de vida que a

professora Pequi, tenta despertar no dia-a-dia de seus alunos. Despertar seus olhares para as várias possibilidades de leitura do mundo, não falamos de um mundo qualquer, mas de um mundo que é construído e consolidado a partir das nossas experiências e na relação com o outro.

Desse modo, o processo de leitura de vida também faz parte da vida da professora, pois, quando veio para o campo, não por opção própria, mas para acompanhar o marido, viu na educação a única oportunidade de trabalho e de garantir o sustento, deste modo, assumiu a ação educativa por uma necessidade.

Sendo assim, é pertinente elaborarmos um questionamento referente a escolha da profissão docente; Quais são os fatores histórico-sociais que determinam a escolha pela profissão de professor? Acerca disso, a professora Pequi nos diz:

Eu aceitei ser professora, porque eu tinha só o Ensino Fundamental, mas aqui no campo, era o único meio de ter algum dinheiro era dando aulas, porque quando nós chegamos ao sítio não tinha nada, nenhuma renda, então a única renda era as minhas aulas, eu fui mais pela necessidade, eu fui mais pela necessidade, porque esta foi a única porta que abriu. E até hoje, porque agora o meu marido ainda tem um serviço, ele trabalha como Agente de Saúde, mas naquela época o único meio de ter uma renda foi esse. (PEQUI) Grifo meu

A professora Pequi, só despertou o seu olhar para a atividade docente, quando teve a oportunidade de cursar o Ensino Médio – Proformação. Ela nos conta que antes de ter a sua sala, se sentia tranqüila, mesmo não tendo formação, porque recebia todo o conteúdo preparado pelo professor e só tinha que seguir o que lhe era indicado. Mas quando, se deparou com o momento de assumir a sua própria sala, não sabia o que fazer, tinha consciência que havia assumido uma grande responsabilidade.

Quando eu comecei a dar aulas eu só tinha o Ensino Fundamental, aí um ano e meio depois, surgiu a oportunidade de fazer o proformação. Para mim foi muito bom, porque eu adquiri muita experiência no proformação. Eu não era capacitada e o Proformação me deu muita base de como atuar em sala de aula. Bem eu antes já

tinha substituído algum professor, mas não era uma sala minha, imagine, eu professora de uma turma minha e com toda a responsabilidade. Eu entrei numa sala de primeira série que tinha trinta e cinco alunos, eram muitos alunos, no primeiro dia que eu entrei na sala eu fiquei perdida. A coordenadora que me deu algumas orientações, algum material e ela que orientou alguma coisa de como eu ia trabalhar com os alunos [...] Era muito diferente, eu tinha aluno de doze anos numa sala de primeira série, porém, tinha alunos de tudo quanto é faixa etária. (PEQUI)

Confirmando o contexto de formação da professora Pequi, Tardif (2005), nos aponta que a formação do professor ocorre de maneira plural e temporal, uma vez que os saberes são construídos ao longo do tempo de atuação e através das diversidades de relações que vivência:

Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. (TARDIF, 2005, p. 20)

Deste modo, a partir da nossa compreensão a respeito de processo de formação e da vida dos professores do campo, podemos criar contextos interativos e de aceitação, sem que as diferenças sejam apontadas negativamente, mas partindo delas é possível, criar uma *comunidade aprendente* (pais, professores, alunos), onde todos se sintam valorizados e motivados à convivência com vários tipos de saberes.

[...] cada pessoa que aprende é, em si mesma, a fonte e o destino do seu saber. Cada pessoa só realiza o sentido do aprender-a-saber e do saber-e-compreender quando vive o que aprende e vivencia o que sabe e compreende em contextos de diálogo. Tudo o que aprendo, sei e compreendo serve essencialmente para alargar a minha capacidade de me voltar com amor a mim mesmo, ao outro (quem quer que seja), ao mistério da vida que comparto com os meus outros e ao meu mundo, começar pela casa-nave Gaia, onde vivo e onde crio e comparto os meus encontros da vida e com a vida. (BRANDÃO, 2005, p.100)

Assim sendo, no que se refere ao histórico da atuação docente nas comunidades do campo, até a década de 1960, a maioria dos professores que

atuavam nas escolas, eram leigos, e se soubessem ler e escrever eram considerados pela comunidade como aptos a darem aulas, portanto, segundo Arroyo (2004) “a escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores de identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos”. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão que pisam, desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo. Essa realidade é vivenciada pelas professoras:

[...] naquele tempo quem sabia ler e escrever, era considerado pela comunidade como uma pessoa capacitada para dar aulas. Mas eu não tinha uma visão do que era dar aulas, por isso, tentei fazer da minha maneira, todos os dias colocava as letras do alfabeto no quadro [...]

Eu me lembro do meu primeiro dia de aula, eu cheguei assim e fiquei meio perdida e pensei Meu Deus, o que eu vou fazer? Daí eu trabalhava bastante utilizando os livros, eu consegui uns livros que a outra professora tinha deixado aqui, depois eu fui sentindo necessidade de buscar outros materiais, mas eu senti medo, e achei engraçado porque quando eu fui buscar a minha documentação lá em Colíder, eu passei na Secretaria de Educação achando que eles iam me dar uma orientação, para eu ter uma base, vai me dar tipo uma aulinha de como eu vou dar aulas, mas aí não aconteceu nada, ninguém me falou nada, eu entreguei dos documentos. Mas eu pensei que eles iam me dar uma orientação, e que nada, aí eu pensei, Meu Deus o que eu vou fazer agora? Mas parece que agente vai para a sala de aula e acaba criando coragem e consegue dar conta do recado.
(JACARANDÁ)

Buscando confirmar a processo de ensino/aprendizagem, Brandão (2005), nos diz que a sala de aula, pode ser compreendida como um espaço, no qual, o sentido de competição remete-nos ao contexto, onde se vivem experiências de criação e partilha de saberes e de diálogos. Portanto, cada aluno, ou grupo de alunos aprendem a dar valor ao ato de aprender, o qual ocorre sempre acompanhado do ato de ensinar.

Para Brandão, a “sala de aula” ou “turma de alunos”, deveria ter a denominação de “comunidade aprendente”, uma vez, que todos têm algo para ensinar, e enquanto ensinam aprendem e todos juntos têm algo a aprender enquanto ensinam. (2005, p.100). O que Brandão aponta, pode ser percebido na fala de Jequitibá quando assim se expressa:

[...] na matemática eu ensinava a fazer contas da quantidade de feijão que eles vendiam [...] e assim, deu certo porque as crianças conseguiram aprender e eu, aprendi a dar aulas junto com eles, porque eu também não sabia dar aulas [...] foi um método que eu criei, por não saber, por não ter sido orientada como se dá aulas. (JEQUITIBÁ)

Confirmando a ação educativa da professora Jequitibá, Pimenta (2005), nos afirma que, na prática docente devem estar contidos elementos importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento das situações de ensino complexas, de modo que tais elementos possam servir de sugestão para uma didática inovadora.

[...] A prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria, preocupa-se em como o professor pode construir teoria a partir da prática docente. [...] Aponta, entre outros fatores, o registro sistemático das experiências, a fim de que se constitua a memória da escola. Memória que, analisada e refletida, contribuirá tanto à elaboração teórica quanto ao revigoramento e o engendrar de novas práticas. (PIMENTA, 2005, p. 27)

Para Caldart, (2004) no momento que o professor compreende o trabalho diariamente realizado no cultivo da terra, percebem a importância de ensinar que as coisas não nascem prontas, mas precisam ser cultivadas, desta forma, poderíamos pensar as várias metodologias utilizadas pelos professores do campo, as quais não estão prontas vão sendo criadas no dia-a-dia, de acordo com as necessidades.

7.1 Compromisso Político do Professor com as Aprendizagens Significativas, a partir das Vivências do/no Campo

Os professores das escolas do campo têm travado ao longo de sua atuação profissional uma grande batalha, na construção de sua identidade e mais ainda, no que se referem a busca de re-elaboração dos conteúdos, para que eles tenham significado, e façam parte do contexto da realidade vivenciada pelos educandos. Desta forma, podemos observar segundo Caldart (2004), que se trata da busca de uma educação dos sujeitos do campo, as quais são feitas através de políticas construídas para o próprio sujeito, portanto, questionamos aos entrevistados sobre o compromisso político do professor, se eles formam os alunos para continuarem ou saírem no/do campo?

Assim sendo, Molina (2005), nos afirma que uma das funções das escolas das comunidades do campo, é trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades.

[...] ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma (autoconsciência de quem é e com o que ou com quem se identifica), e de trabalhar os vínculos das pessoas com as identidades coletivas, sociais: identidade de camponês, trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de nação. (p.18)

Deste modo, o professor do campo, educa para que os alunos tenham um aprendizado humano essencial de poder e querer assumir sua identidade pessoal e social.

Educa-se para que tenham orgulho dela e com ela possam enfrentar os desafios para a permanência do/no campo. “Educar é ajudar a construir e fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura” (MOLINA, 2005, p. 42).

De acordo como a autora, há pelo menos três aspectos da formação dos alunos do campo, que a escola deveria trabalhar com mais ênfase, para ajudar na construção da identidade:

- a) Auto-estima: a escola tem um papel que não pode ser subestimado na formação da auto-estima de seus educandos (e também de seus educadores). E isto é muito importante para a

Educação do Campo, já que em muitas comunidades camponesas existe um traço cultural de baixa auto-estima acentuado, fruto de processos de dominação e alienação cultural muito fortes, que precisam ser superados em uma formação emancipatória dos sujeitos do campo.

- b) Memória e resistência cultural: a escola precisa ajudar a enraizar as pessoas em sua cultura: que pode ser transformadora, recriada a partir da interação com outras culturas, mas que precisa ser conservada; porque nem é possível fazer formação humana sem trabalhar as raízes e vínculos; porque sem identificar raízes não há como ter projetos. Isto quer dizer que a escola precisa trabalhar com a memória do grupo e com suas raízes culturais; isto quer dizer também que se deve ter uma intencionalidade específica na resistência à imposição de padrões culturais alienígenas, no combate à dominação cultural e na reconstrução crítica de suas próprias tradições culturais.

- c) Militância social: a escola deve ajudar no aprendizado da construção das utopias sociais, porque são elas que permitem relacionar a identidade pessoal com as grandes questões da humanidade; da mesma forma deve se preocupar com a formação da disponibilidade pessoal à militância capaz de transformar estas utopias em projetos que mobilizem grandes massas, e em obras que já iniciem sua concretização.

Através das entrevistas tentamos verificar a questão da auto-estima dos professores que atuam no campo, com o seguinte questionamento: Quem é o professor do campo? As respostas retornaram da seguinte forma:

O professor do campo é aquele inteligente que consegue fazer com que os alunos saibam viver no campo, ah!!! Saber o que eles fazem no campo, o que é bom pra eles no campo, a vivência deles no campo, eles ocuparem aprender aqui na escola o que vai ser bom pra ele, por exemplo, [...] eu acho que o professor do campo é aquele que consegue passar pro aluno a maneira como ele viver no campo. (JEQUITIBÁ)

Sendo assim, a fala da professora Jequitibá, não traz nenhum traço de baixa-estima, ela se sente valorizada em poder ajudar na formação dos alunos, de modo que possa contribuir para que eles percebam a importância de valorizar, se orgulhar e lutar por uma melhor qualidade de vida no campo.

Contudo, se avaliarmos a fala do sujeito Jacarandá, evidenciaremos alguns traços de baixa-estima, representado pelas desigualdades sociais e de acesso aos bens que asseguram a qualidade de vida no campo:

É difícil ser professora do campo né, assim, por causa do acesso, os meios, devido a distância falta muita coisa, deixa muito a desejar, não tem bem tanto aquela estrutura, tudo, material assim, na medida do possível eu acho que já melhorou bem, mas só que eu acho que ainda não é o suficiente para educação e o quanto as crianças merecem, não falo nem para nós professores, mas os alunos merecem. (JACARANDÁ).

Assim, a luta dos professores do campo pela permanência das famílias e crianças no campo toma um maior significado, quando os professores e a comunidade têm maior clareza do seu papel político de formação social e política do cidadão do campo. Somente quando se percebem enquanto sujeitos do processo de criação de uma identidade do/no campo, assumem sua cidadania e luta pelos ideais de busca de melhoria na qualidade de vida do/no campo.

Portanto, no que se refere a natureza intelectual do educador do campo, esta tem um caráter intrínseco, pois é uma atividade cujos instrumentos, objeto e objetivos imediatos são de ordem intelectual. Segundo Silva (1992), “o professor usa as idéias para atuar sobre as consciências que se transformam não só no nível da aquisição do conhecimento (nível cognitivo), mas também, e principalmente, no nível da orientação e produção das finalidades (nível teleológico)”.

A este elemento intrínseco, devemos acrescentar o caráter político da formação dos educandos, já que o professor tem a tarefa de organizar os conhecimentos, e mais especificamente, fazer com que os alunos dialoguem com eles, que interajam por meio deles, de forma ativa trazendo para a discussão os conhecimentos culturais e os conhecimentos da formação.

Deste modo, falamos do professor do campo, como um sujeito, que além de dominar os conteúdos necessários à sua formação, deve ter o compromisso de inserir nos diálogos em sala de aula, a prática política, no sentido de proporcionar aos educandos a compreensão dos ideais políticos da comunidade do campo da qual fazem parte.

Em alguns contextos educativos, o professor tem o compromisso apenas com a ciência, com os conhecimentos universais e abstratos, e observamos, na atuação dos professores do campo, que esse compromisso excede o domínio teórico dos conteúdos pela necessidade de manter viva a chama do movimento, dos ideais da comunidade do campo. Nesse sentido, ao serem questionados se os professores educam os seus alunos para permanecerem no/do campo, os professores responderam:

Eu digo para os meus alunos que é melhor eles estudarem, se formarem e continuarem no campo porque aqui, [...] tem tudo, tem a riqueza, o que eles plantam, o que eles colhem, o meio de vida daqui é muito bom. Se eles estudarem e conseguirem e as autoridades trazerem o que precisa pra gente poder permanecer aqui é ótimo, porque como nós vamos sair daqui pra uma cidade grande, fazer o quê lá? Isso eu passo para os meus alunos, ajudo, desde pequeno agente já ajuda eles a permanecerem aqui, porque aqui é um lugar bom, aqui tem condições para a gente viver, se aqui tem todo um... energia, telefone, pra que nós vamos pra cidade grande, se nós temos esse espaço todo aqui, pra plantar, pra ver, pra colher, pra se alimentar muito melhor, talvez, do que na cidade grande.(JEQUITIBÁ)

Podemos destacar na fala da Professora Jequitibá, algumas marcas referentes a valorização da resistência cultural, não falamos de uma proposta de educação voltada para a evasão do homem do campo, mas segundo Molina (2005), falamos de uma escola com um papel social, cultura e de formação específico para a permanência do/no campo:

Estamos falando, afinal, de como a escola pode ajudar os educandos e as educandas a perder a vergonha de “ser da roça”, a aprender a “ser camponês” e a “ser de movimento social”, a aprender a valorizar a história dos seus antepassados, tendo uma visão crítica sobre ela; a aprender sobre o passa para saber projetar o futuro. (MOLINA, 2005, p. 44)

Deste modo, podemos afirmar que o campo, não é visto pelos professores como local de atraso, mas sim, como um espaço rico de experiências de vida, as quais são inseridas no contexto de ensino/aprendizagem, e assim, além de valorizar

os saberes locais dos alunos da comunidade do campo, o professor utiliza-os para tornar a aprendizagem contextualizada, e conseqüentemente, a torna significativa.

O campo é um lugar de produção de vida, trabalho, cultura, saberes e valores. Como terra que educa, lugar de educar e não a educar. De produção de solidariedade e identidades culturais. De formação de sujeitos humanos. O campo como espaço pedagógico – a pedagogia da terra. Reconhecer o campo como território educativo. (ARROYO apud SOUZA, 2006, p. 10)

7.2 Contribuições das vivências do campo para res-significação da prática

O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. (MOLINA, 2005, p.60)

A vida cotidiana pode ser considerada como um palco, onde os sujeitos se encontram, e buscam compreender as suas vivências, sendo que o homem - sujeito pode viver neste contexto, todas as dimensões da sua individualidade e do grupo social. Diante disso, devemos compreender que as vivências cotidianas, segundo Heller “[...] é um conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares os quais, por sua vez, criam possibilidades de reprodução social “(2004, p.17).

Deste modo ao questionarmos aos sujeitos se as vivências do/no campo contribuem para res-significação da prática, obtivemos o seguinte depoimento:

*Muito, muito, porque a vivência do que não deu certo pra mim, não compensa eu passar pra sala de aula, eu só vou trabalhar as coisas boas e que deu certo eu vou passando e eles vão aprendendo.
(Jequitibá)*

Muitos deles permanecem, mas muitos não permanecem, acabam saindo para buscar outros meios de vida, porque a vivência no campo nunca foi fácil, sempre foi complicada. Muitos não permanecem aqui não, mas tem muitos que foram meus alunos a dez anos atrás, quando estudavam a primeira série e que ainda estão por aqui. Acredito que eles estejam utilizando o conhecimento que

adquiriram na escola, com a convivência no dia a dia lá no campo, lá no trabalho na roça com os pais, eles vão utilizar. (JACARANDÁ)

Podemos então observar na fala da professora Jequitibá, marcas relacionadas às vivências, quando diz: “[...] porque nós aqui da Gleba, somos o resto do Garimpo” (JEQUITIBÁ), os traços culturais foram experienciados pela comunidade do Projeto de Assentamento Cachimbo I e II, porque antes de serem assentados, viviam exclusivamente da exploração do ouro, com o declínio da extração do ouro, restou-lhes apenas o desejo de reconstrução de suas vidas, e viram na possibilidade de se tornarem assentados, um caminho para o recomeçar da vida e de reconstrução de suas identidades culturais.

De acordo com Carvalho (2005), todo o ser humano passa permanentemente por um processo de transformação e movimento de busca, portanto, na relação cotidiana no espaço escolar, essa busca se manifesta implícita ou explicitamente a sua compreensão do mundo, a qual é construída ao longo de sua história de vida.

A cultura, o conhecimento, são o ponto de partida do processo de ensino; de um lado, estão os alunos com sua cultura, de outro, está o professor com sua cultura, visão do mundo. Mas para que a aprendizagem seja significativa, é essencial que no cotidiano da sala de aula sejam construídas áreas de igualdades. (CARVALHO, 2005, p.50)

Observamos então no contexto da comunidade do campo, que a escola, a sala de aula, é um local formal de aprendizagens e representa um espaço privilegiado de encontros e socializações das vivências, onde os sujeitos da aprendizagem assumem o papel de interlocutores, e de acordo com suas necessidades vão construindo e reconstruindo alguns conceitos científicos, os quais são importantes para o convívio do/no campo.

Assim sendo, cabe ao professor do campo dialogar com o aluno, para ter clareza de quais aprendizagens ele já vivenciou no seu cotidiano, e então, a partir do nível de conhecimento do educando, possa ampliar o seu contexto de aprendizagem.

Segundo Oliveira (2004);

A instituição escolar deveria preocupar-se em preparar o aluno para não aceitar as desigualdades sociais como algo comum que não pode

ser mudado, mas sim debater, discutir com os alunos estas questões, mostrando a importância da vida em grupo, contrariando o individualismo hoje vigente. Dever-se-ia ter presente que as práticas da vida cotidiana são ricas de interlocuções e estão carregadas de significado, sendo importante trazê-las para serem discutidas em sala de aula. (p. 63)

Podemos observar na fala da professora Jequitibá, que durante as aulas ela propicia aos alunos em sala de aula, uma interlocução, de modo que eles possam refletir sobre o seu papel social na família e na comunidade e perceber a importância de suas ações na vida cotidiana, relacionadas com as aprendizagens.

[...] ensinamos aqui, desde as pequenas coisas, vamos ajudar a mãe arrumar a cama antes de você vir pra escola, você já estende, arruma, você pede licença para a mãe, toda coisa que você vai pedir diga Mãe, por favor, me alcança, então eu acho que isso contribui muito para ele ser um ser bom, mostrar pra ele o lado bom, a bondade, e daí a gente vai viver em harmonia. Aí quando eu saio por aí eles correm, me abraçam, me beijam, aí eu fico tão feliz, parece que eu estou vivendo aquele clima bom, eu vejo essa diferença. (Jequitibá)

Segundo Freire (1987), o ato de ensinar não pode ser percebido enquanto um monólogo, um isolamento, representado pela negação do outro, mas sim, a possibilidade de compor diálogos, cujos temas enfoquem, a vida, os saberes, sejam eles científicos ou experienciais.

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem. [...] O diálogo não é produto histórico, é a própria historização. (p.16).

Deste modo seguindo a concepção de Freire, sobre a importância do diálogo, ressaltamos ainda, que no dia a dia da sala de aula da professora Jacarandá, ela trabalha os conteúdos de modo que estes possam servir para os alunos, não somente no aspecto da importância teórica, mas principalmente, para que consigam relacionar com outros significados da vida cotidiana, tornando-se deste modo uma aprendizagem significativa.

Os conteúdos são ampliados, porque discutimos questão de plantio, colheita, período de chuva, porque no período de colheita os alunos maiores costumam faltar mais na escola, porque todos ajudam os pais. (Jacarandá).

Deste modo, falamos de um ensino contextualizado, cuja finalidade não é somente voltada para o domínio dos conteúdos formais, mas a partir, das vivências do/no campo, os conteúdos são problematizados e apresentados, de forma que possibilita ao aluno o ganho de experiências de vida e de formação.

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização (FREIRE, 2006, p, 102).

Assim sendo, a professora assume a docência como algo desafiador que tem um papel social relevante, pois é através da atuação docente que o professor consegue propiciar aos educandos o trânsito entre os conceitos cotidianos e os da ciência.

Portanto, o professor não pode apenas ocupar-se em transmitir conhecimentos prontos, mas sim, a partir da realidade vivenciada pelos educandos, re-elaborar os conteúdos, de modo que estes passem a ser significativos para os sujeitos da aprendizagem.

[...] Ensinar não é repetir, é reconstruir as aprendizagens. Trata-se de realizar a tradução dos conceitos reconhecidos no estado atual das ciências para o nível das práticas sociais contextualizadas e conjunturais. Traduzir aqui significa realizar uma inversão do plano da idealidade do conhecimento abstrato para o terreno em que firmam os pés as práticas cotidianas e concretas dos sujeitos/atores em presença [...] (MARQUES apud OLIVEIRA, 2004. p. 65)

Na sala de aula das comunidades do campo, o diálogo pode ser apontado como a “ponte” entre os conhecimentos adquiridos na vivência, com os conhecimentos científicos, neste caso, podemos afirmar que a fala do educando, é

instrumento significativo para o educador, pois antes de saber ensinar os conteúdos, o professor deve dar voz aos educandos, e principalmente, assumir uma postura de saber ouvir.

7.3 Concepções dos Professores sobre suas Práticas antes e durante a Formação

Pretendemos tecer alguns pontos pertinentes ao cotidiano pedagógico dos educadores, referentes aos saberes construídos antes e durante a sua formação acadêmica. Esses saberes são advindos desde a infância, juntamente, com a convivência em família e com o grupo social ao qual fazem parte.

Deste modo, no decorrer da vida os saberes vão sendo reconstruídos de acordo com o nível de desenvolvimento nos diferentes contextos histórico-sociais, os quais contribuem diretamente para o aperfeiçoamento da prática educativa.

Os professores que foram sujeitos da pesquisa, mesmo antes da formação docente, já atuavam na ação educativa e criavam estratégias para ensinar seus alunos.

No meu meio do meu primeiro dia de aula, um monte de aluno dentro daquela sala, eu ficava assim, sem saber o que fazer. Mas passava meu tempo ali, aquelas horas todas até chegar a hora do recreio, copiando aquelas palavras começando do ABC, e tive uma experiência muito grande anos depois quando aprendi, com a formação,, fui vendo como que era, muita coisa daquele meu tempo eu vi que tinha proveito, que foi aproveitado, que foi bom, até que eu vejo hoje faço Faculdade, muita coisa que agente vê na Faculdade que lá atrás teve proveito, teve coisas boas. (JEQUITIBÁ)

Eu consegui uns livros que a outra professora tinha deixado aqui, depois eu fui sentindo necessidade de buscar outros materiais, mas eu senti medo, e achei engraçado porque quando eu fui buscar a minha documentação lá em Colíder, eu passei na Secretaria de Educação, achando que eles iam me dar uma orientação, para eu ter uma base, vai me dar tipo uma aulinha de como eu vou dar aulas, mas aí não aconteceu nada, ninguém me falou nada, eu entreguei dos documentos. Mas eu pensei que eles iam me dar uma orientação, e que nada, aí eu pensei, Meu Deus o que eu vou fazer agora? Mas

*parece que agente vai para a sala de aula e acaba criando coragem e consegue dar conta do recado. (JACARANDÁ)
(grifo meu)*

Eu entrei numa sala de primeira série que tinha trinta e cinco alunos, eram muitos alunos, no primeiro dia que eu entrei na sala eu fiquei perdida. (PEQUI)

[...] Em 1992 comecei a trabalhar com uma primeira série, por nunca ter entrado em uma sala de aula, a coordenadora me ajudava muito, me dava muito apoio e aprendi muitas coisas com as crianças, com ela e com os colegas (CEDRO)

De acordo com Pimenta (2005), o professor era visto como um técnico que reproduzia os conhecimentos didáticos apresentados nos livros didáticos. Contudo, os cursos atuais de formação profissional, apresentam uma nova concepção sobre a formação docente.

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício da atividade docente, [...] espere-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2005, p. 17-18)

Ao serem questionadas sobre quais as disciplinas da formação inicial contribuíram diretamente para a melhoria da prática educativa, os sujeitos apresentaram as seguintes respostas:

Ah, na disciplina de OTP (Organização do Trabalho Pedagógico), [...] a orientação de como elaborar os nossos planejamentos, os nossos materiais pedagógicos, essa disciplina aí, que ajudou bem no pedagógico mesmo, na didática mesmo [...] Quanto a metodologia do PROFORMAÇÃO era muito voltada para a prática, aí a gente ia adaptando aqueles conteúdos que nós estávamos aprendendo, aí a gente tinha a tutora que vinha uma vez no mês assistir as nossas aulas e nós fazíamos a adaptação daqueles conteúdos para trabalhar em sala de aula, sempre os conteúdos que eram trabalhados no

PROFORMAÇÃO eram adaptados para trabalhar em sala aula. (JEQUITIBÁ)

Gostaria de dizer que todas contribuíram, as práticas pedagógicas, o mais importante, e quando vemos um conteúdo novo, assemelhamos com outro que foi estudado em uma outra disciplina, e uma vai complementando a outra, por isso, digo que funcionam como uma engrenagem. (CEDRO)

Em último momento, gostaríamos de enfatizar que todos os sujeitos têm formação em nível de Ensino Médio – Magistério, na modalidade a Distância e tiveram a oportunidade adquirem a formação em serviço, através do Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO.

Diante disso, podemos afirmar a partir da fala dos sujeitos, que as disciplinas que compõem o currículo comum do Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO contemplam a atuação profissional, de modo significativo, e que estas contribuíram para elaboração de novas concepções, não somente voltada para os conteúdos, como para a vida, portanto, partindo da formação inicial e dando continuidade na Graduação (Pedagogia), os sujeitos vão res-significando os seus atos educativos e inventando suas aulas e principalmente, construindo o que Rios (2005), denomina de construção de *felicidadania*, na ação docente, é o ato de criar espaço, no cotidiano da relação pedagógica, para a afetividade e a alegria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, procuramos contribuir e instigar os leitores para uma questão de pesquisa que ainda é embrionária, cuja temática é a Educação do/no Campo, da qual fizemos um recorte para estudar a vida de professores e práticas significativas nas escolas do campo do extremo norte de Mato Grosso.

Realizamos o estudo a partir dos depoimentos apresentados por quatro sujeitos que atuam nas Unidades de Aprendizagem do/no campo, glebas e assentamentos do Distrito de União do Norte em Peixoto de Azevedo.

Primeiramente procuramos dar voz aos sujeitos, e fazer um resgate da sua trajetória de vida pessoal e profissional, sendo que três dos sujeitos iniciaram suas carreiras docentes, não por escolha própria, mas a partir da mudança para o campo, tiveram a oportunidade de se construírem enquanto professoras do/no campo.

Uma das professoras, já atuava na cidade e escolheu o campo, por acreditar que na função de educadora, tinha muito mais a contribuir com a formação dos alunos do campo, do que na cidade.

As questões de pesquisa que nortearam este trabalho foram: De que forma as práticas cotidianas dos professores do campo se res-significam a partir da formação profissional? Como as vivências do/no campo compõem e subsidiam as práticas dos professores? Como eles ensinam e como eles aprendem a serem professores na comunidade do campo? O que eles consideravam como “práticas significativas” nas escolas do campo? Através das análises dos dados pudemos verificar algumas questões relevantes, as quais são apresentadas a seguir.

Tendo em vista as considerações expostas, podemos concluir que a formação em nível de Ensino Médio, contribuiu significativamente para que as quatro professoras investigadas, res-significassem suas práticas docentes. Sendo que duas delas fizeram o curso de magistério na modalidade a Distância - o PROFORMAÇÃO, e os outros dois sujeitos fizeram o Logos II, e em dezembro de 2008, concluirão o Curso de Pedagogia semi-presencial (de férias) em uma Faculdade particular no município de Guarantã do Norte, é importante ressaltarmos que iniciaram o curso no Distrito de União do Norte, no qual tive a oportunidade de ministrar a primeira disciplina.

Essa turma é composta por 49 acadêmicos, todos pertencentes, as comunidades do campo de Guarantã, Matupá e Peixoto de Azevedo.

As professoras relatam que a partir de sua formação profissional, aprenderam várias estratégias metodológicas, as quais são utilizadas para res-significar as práticas cotidianas.

Percebemos que as professoras utilizam experiências adquiridas do/no campo, para ampliar, subsidiar e tornar significativa a aprendizagem dos educandos. Deste modo, são somados aos conteúdos básicos que fazem parte da matriz curricular, outros temas diversificados, que vai desde o plantio, a conservação dos alimentos, cálculos para a venda do leite e da produção agrícola, formação e permanência dos alunos do/no campo, questões, que além de fazer parte da vivência dos professores, passa a fazer parte do cotidiano dos alunos, despertando-lhes para a valorização do homem do/no campo.

Sendo assim, os professores do campo que foram sujeitos da pesquisa, não vêem os alunos como meros receptores de conhecimentos elaborados por outros, mas se apropriam das teorias, como ancoragem para produção de seus próprios conhecimentos, que somados a experiência de vida do/no campo, são repassados aos pais e demais membros da comunidade.

Um dos traços principais que aparecem no depoimento das professoras é o compromisso político para a formação do sujeito do/no campo. Durante as entrevistas as professoras, nos revelam que educam os alunos para permanecerem no campo, e para lutar por seus ideais, de modo, que possam ter no campo as mesmas oportunidades de formação, acesso aos meios de comunicação, aquisição de bens, que os alunos que moram na cidade têm. Nesse movimento as professoras revelam a vida na escola, trabalhando os conteúdos a partir das suas experiências de vida e a escola na vida, pela valorização do homem no campo e ao significado que as comunidades dão à conquista da terra.

Observamos ainda, que as professoras/sujeitos procuram educar seus alunos de modo que compreendam os ideais de permanência do/no campo e para que o campo possa ser para eles, um local onde os ideais políticos, históricos e sociais sejam respeitados por todos.

Percebemos também, que a concepção dos professores/sujeitos, sobre a “aprendizagem significativa”, não é simplesmente, a de repassar os conteúdos, tal como são apresentados nos livros didáticos, mas, partindo de suas experiências de

vida do/no campo, re-escrevem/re-elaboram, e dão a eles características do contexto de vida dos alunos.

Gostaria de enfatizar que não pretendi com o estudo romantizar o contexto de atuação dos professores do campo, mas sim, dar voz aos sujeitos que apesar de não terem sido formados dentro das especificidades do campo, buscam no dia a dia da sala de aula, criar situações reais de aprendizagem. Todavia, a generalização nesse estudo não é pertinente, pois um dos sujeitos apresentou na sua fala traços de que está consciente que a maioria dos alunos sairão do campo em busca de melhores condições para estudar e trabalhar, ressaltou ainda, que é difícil conseguir serviço no campo.

Deste modo, podemos afirmar apesar de as professoras/sujeitos da pesquisa, apesar de não terem uma formação específica para atuarem nas escolas do/no campo, têm consciência de suas ações educativas e buscam res-significar não somente a sua prática, como também a aprendizagem de seus alunos.

Muitas vezes já aconteceu de eu trazer os alunos para minha casa, porque eles moravam longe e não tinham como vir, mas precisavam das aulas de reforço, então eu levava os alunos para minha casa, fazia almoço, dava almoço para eles e depois começa a aula. Só no final da tarde os pais vinham buscar. Então acredito que é importante para eles saberem como vive o professor. Em uma outra vez, pelo fato de que na escola não tinha Videocassete e eu tinha planejado trabalhar um filme, coloquei os alunos no ônibus e trouxe todos para minha casa, para assistirmos ao filme. Eu acho muito importante mostrar a nossa vida para o aluno, mostrar que agente é humano também, que as nossas vidas não é diferente da deles. (PEQUI) Grifo meu

Resta-me uma indagação, por morar em uma comunidade do campo, criada a partir de um Projeto de Assentamento do INCRA, esses professores e professores não têm a necessidade de Formação com Políticas Específicas do/no campo?

A liberdade de atuação docente no campo, está representada pelas opções de escolha do professor, quando nos referimos a liberdade de acordo com Boff (2004), significa uma ação educativa que liberta a liberdade cativa. É só pela libertação que os oprimidos resgatam a auto-estima, refazem a identidade negada e -reconquistam a pátria dominada. Assim sendo, podem construir uma história

autônoma, associada à sua própria história de vida e com a história de outros povos livres.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. O outro lado da competência do professor. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 5.ed., Campinas: Papirus, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A.; LUDKE. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

_____. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica, Castagna. *Por uma Educação no Campo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis, RJ, Vozes: 2004.

BOF, Maria Alvana. (Org). *A Educação no Brasil Rural*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Aprender o Amor. Sobre um afeto que se aprende a viver*. Campinas: Papirus, 2005.

_____. *O Educador: Vida e Morte*. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1998.

_____. *A canção das sete cores. Educando para a Paz*. São Paulo: Contexto, 2005.

CACHAPUZ, Antonio Francisco. *Investigação em didática das ciências em Portugal – um balanço*. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

CALDART, R. S. *Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção*. In: ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. (Org.) *Por uma educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CARVALHO, Ademar de Lima. *Os caminhos Perversos da Educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula*. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

CHARLOT, Bernard. *Relações com o Saber, Formação dos Professores e Globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Guia Geral do Proformação*. Brasília: MEC. FUNDESCOLA, 1998.

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

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GARSKE, Lindalva Maria Novais. *Educação Escolar no MST: Intencionalidades Pedagógicas e Políticas*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás, 2006.

GATTASS, Leila Valderéz Souza. *Formação de professores e práticas pedagógicas na escola do campo: uma análise do cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2006.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KOLLING, Edgar Jorge, [et al]. *Por uma educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2002.

LIMA, Soraiha Miranda de Lima. *Ação e Reflexão no Trabalho Docente: possibilidades e limites de um projeto de formação contínua na escola*. Cuiabá: EdUFMT, 2005

MASINI, Elcie F. Salzano; MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem Significativa – A Teoria de David Ausubel*. Porto Alegre: Centauro, 2003.

MENEZES, Mindé; RAMOS, Wilsa Maria (orgs.) *Guia geral do PROFORMAÇÃO*. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 1998. (Coleção Magistério)

MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. (Orgs). *Por uma Educação no Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*, Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo, 2005.

_____. *Educação do Campo e Pesquisa*. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, in: www.nead.org.br. Acesso em 20/12/2007.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org). *Vidas de professores*. Coleção Ciências da Educação, Vol. 4. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.) *Imagens de Professor. Significações do Trabalho Docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

PAESE, Mylene Wirgues. *Educação no Campo. Discriminação e resistência*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (Org.) *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*.

_____. (Org.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2005

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

ROCHA, Simone de Albuquerque. *Os professores leigos e o Proformação: Uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, 2001.

ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: D&P, 2002.

SILVA, Janssen Felipe (Orgs) [et al.] *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SOUZA, Gerson Luiz de Souza. *A autonomia docente na concepção de professores egressos da Pedagogia na Modalidade de Educação a Distância em Mato Grosso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação no Campo – Propostas Pedagógicas e Práticas do MST*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

TANUS, Maria Ignez Joffre. Mundividências: história de vida de migrantes professores. São Paulo: UNIC: Zouk, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes & Formação Profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TIBALLI, Eliandra F. Arantes. CHAVES, Sandramara Martias. (Orgs). Concepções e práticas em Formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WOLFF, Eliete Ávila. Fundamentos Psicossociais da Formação de Educadores do Campo. Porto Alegre, UFRGS, 2007 (Tese de Doutorado).

ZABALLA, Antoni. A Prática Educativa. Como ensinar. Porto Alegre: Artmed

APÊNDICES

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Entrevista do Sujeito de Pesquisa: _____

Escola que trabalha: _____

Formação em Nível de Ensino Médio: _____

Graduação: _____

Tempo de atuação profissional: _____

Data da entrevista: ____/____/____.

Distrito de União do Norte – Projeto de Assentamento Cachimbo I - Travessão _____ – Município de Peixoto de Azevedo

1. Quando que você iniciou na carreira do magistério? Que ano? Faça um breve histórico da sua vida profissional:
2. Como que foi que a senhora entrou para a educação? Foi convidada?
3. E como a senhora veio para essa comunidade do campo, conta a história da Dona Ivone Professora aqui no Distrito de União do Norte?
4. Como que a senhora definiria o professor do Campo? Quem é o professor do Campo pra senhora?
5. E os conteúdos trabalhados aqui no campo são diferentes dos conteúdos trabalhados na cidade?
6. O que seria então aprendizagem significativa para esses alunos da comunidade do campo?
7. A prática de ser educadora, é uma prática significativa?
8. O livro didático contribui para trabalhar a vivência do aluno?

9. Os conteúdos dos livros didáticos contribuem com a prática dos professores das escolas do campo?

10. Quais são as possibilidades e perspectivas dos professores que atuam nas comunidades do campo? Diminuem as possibilidades nas escolas do campo?

11. Na perspectiva da senhora, a formação desses alunos é para continuar no/do campo ou sair do campo, qual seria na sua concepção o melhor para essas crianças?

12. Então a senhora considera isso um exercício de cidadania, as mesmas oportunidades, os mesmos acessos aos meios de comunicação e bens de consumo na comunidade urbana, deve chegar a comunidade do Campo?

13. Como a senhora aprendeu a trabalhar de forma significativa? Qual é o suporte teórico que a senhora têm pra trabalhar dessa forma?

14. O livro didático possibilita e dá orientações para a senhora trabalhar dessa forma?

15. Como que a senhora aprendeu fazer o seu livro didático?

16. Quais são as certezas e as incertezas de ser professora do campo?

17. Qual é a área de conhecimento tanto na Formação Inicial, quanto na Graduação que mais contribuiu e contribui com a sua prática?

18. Qual é disciplina que mais contribui para a senhora fazer essa prática de maneira diferente?

19. A senhora vê na Faculdade as metodologias de Produção de Texto, e a senhora trás para a sua prática?

20 Na comunidade, nós estamos no travessão 01 e a senhora mora aqui próximo, nos finais de semana, nas reuniões da comunidade a senhora separa a Dona Ivone professora, da Dona Ivone sitiante?

21 E a senhora influência na formação de opinião dessas crianças, nas ações de cidadania delas?

22 Sua vivência, sua experiência de vida, contribui para a ressignificação de sua prática?

23 A senhora falou que se orgulha muito de ser filha de posseiros, como foram e são as suas vivências no/do campo, enquanto sitiante, já ajudou no plantio e colheita?

24 Suas vivências no/do campo a senhora trás para a sala de aula?

25 Muitos deles moram distante daqui, e não tem acesso a energia, como que fica a questão da preservação dos alimentos, e discutido/orientado dentre os conteúdos que são trabalhados em sala de aula?

26 Os conteúdos vivenciados no/do campo servem para ampliar/complementar e subsidiar os conteúdos curriculares?

27 E os ciclos de plantações, eles interferem na prática do professor em sala de aula?

28 A vida no campo contribui para a sua formação acadêmica?

29 Na concepção da senhora existe uma relação entre as vivências do/no campo e as práticas educativas?

30 Se a senhora fosse destacar do Logos, uma disciplina que realmente utiliza em sala de aula?

31 Em qual disciplina que a senhora aprendeu isso?

32 E na Faculdade qual foi a disciplina trabalhada até agora e que a senhora considera muito importante para sua prática?

33 Qual a perspectiva de atuação dessas crianças do/no campo? Esses alunos vão formar e vão querer continuar no campo ou vão querer mudar do campo?

34 O que é na sua concepção boa formação, no aspecto político, econômico e social?

35 A sua atuação enquanto educadora está contribuindo para que isso aconteça?

36. A senhora tem vontade de sair do campo?

37 Por que ser professora do campo e não da cidade?

38 Como que a senhora define a Dona Ivone professora do/no campo?

39 E no final de semana a Dona Ivone está lá na casa dela, e recebe a visita de um aluno para tirar uma dúvida, o que senhora faz?

40 Há uma mistura entre a vida da professora e vida da Dona Ivone?

41 Da sua vida no campo, o que mais marca o ser professora do/no campo?

42 Alguma outra observação que a senhora queira fazer?

,

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)