



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSENILDE NOGUEIRA PANIAGO

PROFESSORES DO CAMPO E A PESQUISA
NO COTIDIANO ESCOLAR
EM MATO GROSSO

CUIABÁ/MT
2008

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

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

ROSENILDE NOGUEIRA PANIAGO

**PROFESSORES DO CAMPO E A PESQUISA
NO COTIDIANO ESCOLAR
EM MATO GROSSO**

**CUIABÁ/MT
2008**

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

ROSENILDE NOGUEIRA PANIAGO

**PROFESSORES DO CAMPO E A PESQUISA
NO COTIDIANO ESCOLAR
EM MATO GROSSO**

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

Orientadora: Profª Dra. Simone Albuquerque da Rocha.

**CUIABÁ/MT
2008**

FICHA CATALOGRÁFICA

P 192p, PANIAGO, Rosenilde Nogueira

Professores do Campo e a Pesquisa no cotidiano escolar em Mato Grosso/Rosenilde Nogueira Paniago. - Cuiabá: UFMT/IE, 2008. 131 p.: il.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dra. Simone Albuquerque da Rocha.

Bibliografia: p. 121 – 127

Apêndices: p.128 - 131

CDU : 371.13 (817-2)

Índice para Catálogo Sistemático

1. Formação de professores – Mato Grosso
2. Pesquisa no cotidiano
3. Educação no/do campo

Ao “Mestre dos Mestres” por tudo;

Aos maiores educadores de minha vida que são meus pais e meus sogros, pois a formação de berço que me deram foi a mais importante do que qualquer ensinamento adquirido nos bancos escolares, e pela paciência dispensada nos longos anos de estudo.

Aos meus filhos Markus Vinicyios, Elvécio Neto e Vitória Marcela, razão do meu viver, luz da minha vida, pela privação da minha companhia durante esses dois anos de estudo.

Ao meu esposo Marcelo pela paixão, carinho, compreensão e apoio em meus projetos e realizações.

Aos professores, especialmente minha doce orientadora Simone Rocha, pelo apoio, carinho e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado Pai, ao Mestre querido Jesus pela luz e benção. Luz que me guiou em todas as conquistas de minha vida e benção que possibilitou com que me tornasse uma mulher realizada pessoal e profissionalmente.

À minha doce orientadora, Professora Doutora Simone de Albuquerque da Rocha, pelo carinho, dedicação e orientação constante para a produção deste trabalho.

Às professoras de Água Boa e Campinápolis, sujeitos da pesquisa, pela atenção, carinho e pela contribuição para a construção deste estudo.

À minha família: meus pais, meus sogros, meus irmãos, especialmente meu esposo e meus filhos pelo amor, pelo apoio e confiança que sempre depositaram em mim.

Aos colegas, Geraldo, Hildebrando, Vera, Eduardo, Adair, Ieda, Claudia, Stela, Valquiria, especialmente à minha amiga Luciana Pereira Souza pelo carinho, pelos momentos de angústia e alegria partilhados durante esta trajetória.

Alunos da Profª Flor do Campo trabalhando na recuperação de uma nascente



Abaixo, a profª Cajui tirando leite com um de seus filhos



A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidade das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo.

Miguel G. Arroyo

RESUMO

A presente pesquisa tem como questão de estudo a prática de pesquisa no cotidiano do professor da escola do campo. Trabalhar com pesquisa no cotidiano escolar tem consistido em desafio para muitos professores, acentuando-se nitidamente em se tratando de escolas do campo no interior de Mato Grosso. Tendo em vista que a pesquisa no processo formativo e na prática docente é tomada como tema relevante e não pode ser abordado sem que se investiguem referenciais teóricos, os *loci* onde se desenvolvem e as condições propiciadas aos professores para que possam exercer essa prática, as questões que conduzem a investigação são: Os professores do campo em Mato Grosso trabalham com a pesquisa no cotidiano escolar? Qual a concepção que manifestam acerca da pesquisa no cotidiano profissional? Como a desenvolvem e em que referenciais assentam suas práticas com as crianças do campo? Qual a formação do professor do campo para a pesquisa? A resposta a tais questões, busquei em referenciais que estudam a pesquisa e, especialmente a educação nas escolas do campo. A metodologia assentou-se na pesquisa de natureza qualitativa posto que auxilia ao investigador jogar luz sobre as dinâmicas das situações, dinâmica esta que é continuamente invisível para o observador exterior e privilegia ambientes naturais, no caso o professor no/do campo. O estudo conta na coleta de dados, com observação não participante, entrevista semi-estruturada e vídeo gravação. Os sujeitos da pesquisa são quatro professoras que residem e trabalham nas escolas no campo no município de Água Boa e Campinópolis, distantes a 730 km e 830 km respectivamente da capital, Cuiabá. Os resultados da pesquisa apontam que alguns dos sujeitos investigados desenvolvem a pesquisa no cotidiano escolar, e que a mesma é concebida como um elo entre a teoria e prática, como um meio de refletirem sobre as situações conflitantes de sua prática docente, sinalizando para o uso da pesquisa em uma concepção dialética de educação. Quanto aos aportes teóricos que referenciam suas práticas, os professores levantam que eles advêm de sua formação em serviço e que essa formação vem contribuindo para iluminar os caminhos possíveis para a pesquisa no campo. Destacam ainda, ser imprescindível os estudos da formação continuada e apoio pedagógico para ressignificar as práticas de pesquisa no coletivo da escola.

Palavras-Chave: Formação de professores – Pesquisa no cotidiano – Educação no/do campo

ABSTRACT

The present research is to study the question of the search in the daily practice of the teacher of the school of the field. Working with research in the daily school has been to challenge for many teachers, stressing it is clearly to be trying to schools within the field of Mato Grosso. As the search in the training process and teaching practice is taken as a theme relevant and can not be discussed without reference theorists who investigate, the loci where they develop and conditions offered to teachers so that they can pursue this practice, the issues leading the research are: Teachers of the field in Mato Grosso work with the search in the daily school? What they reveal about the design of the survey in the daily professional? How and where to develop benchmarks based their practices with the children of the field? What is the teacher's training camp for the research? The answer to such questions, seek references who study in the search, and especially education in schools of the field. The methodology based on the search of a qualitative nature since helps the researcher play light on the dynamics of situations, dynamic, which is continually invisible to the outside observer and favours natural environments, where the teacher in / of the field. The study account for the collection of data, with no participant observation, semi-structured and video recording. The research subjects are four teachers who live and work in schools in the area in the municipality of Water and Campinapolis Good, a distant 730.km and 830 km respectively from the capital, Cuiabá. The survey results indicate that some of the subjects investigated develop a search in the daily school, and it is conceived as a link between theory and practice, as a means of reflection on the conflicting positions of their practice teaching, signaling for use the search for a conception of dialectic education. For theoretical contributions that reference their practices, the teachers raises they bring to their in-service training and that training is helping to illuminate the possible paths for the research in the field. We still be essential studies continued training and support for teaching ressignificar practices of the collective search of the school.

Word-Key: - Formation of professors - Research Daily - Education in /de the field

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	DELINEANDO O CENÁRIO ONDE SE DESENVOLVE A PESQUISA	15
2.1	A Educação No/Do CAMPO	15
2.1.1	Sobre a origem do movimento em favor de uma educação no/do campo	16
2.1.2	A expressão no/do campo enquanto referencial político e identitário de um povo	19
2.2	As Contribuições do Movimento dos Sem Terra para a Escola do Campo	22
3	A PESQUISA NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE	26
3.1	Em Busca de uma Concepção de Pesquisa na Prática Docente	27
3.2	Contribuições Teóricas para a Compreensão da Pesquisa na Prática Docente	36
4	PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE: A CONCEPÇÃO DE PESQUISA QUE SUBJAZ AOS MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE	45
4.1	A Pesquisa na Concepção da Racionalidade Técnica	45
4.2	A Pesquisa na Concepção da Racionalidade Prática	48
4.3	A Pesquisa na Concepção Crítica	50
5	A PESQUISA NO COTIDIANO DA ESCOLA DO CAMPO	53
5.1	A Importância da Pesquisa como Construção de Conhecimentos e da Identidade dos Profissionais e Trabalhadores que atuam na Escola do Campo	55
5.2	A Formação do Professor como Ascensão Profissional e a Fuga da Escola do Campo: a necessidade da pesquisa para radicar o professor no e do campo	59
6	TRAVESSIA METODOLÓGICA	65
7	OS PROFESSORES DO CAMPO EM MATO GROSSO E A PESQUISA NO COTIDIANO ESCOLAR: o que os dados revelam	79
7.1	Concepção de Pesquisa dos Professores do Campo em Mato Grosso.	79
7.2	O Desenvolvimento da Pesquisa no Cotidiano Escolar a partir da Análise dos Sujeitos.	84
7.3	A Preparação do Professor para a Pesquisa e suas Implicações no Cotidiano da Escola do Campo	95

7.4	As condições de Trabalho em que se Desenvolve a Pesquisa no Cotidiano Escolar do Campo	103
7.4.1	Estrutura física das escolas	104
7.4.2	Tempo para se dedicar a pesquisa	105
7.5	A importância da Pesquisa na Escola do Campo	111
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICE	128

1 INTRODUÇÃO

Ao escrever essas linhas, paro alguns minutos para observar a paisagem e me deparo com algo maravilhoso. Uma mata exuberante, de um verde ímpar, em que o silêncio é preenchido apenas pela melodia entoada em vários ritmos pelas vozes dos animais, pássaros, galinhas, ovinos, numa combinação harmoniosa. Respiro fundo e aspiro o ar puro com fragrância das plantas e flores; sinto o vento acariciar o meu rosto e vejo as folhas das árvores, coqueiros, limoeiros, bananeiras, laranjeiras, dançando ao som tocado pelos animais e ao impulso do vento. Puxa, parece que é a primeira vez que vejo esse espaço! (PANIAGO, 2007, p.07).

Discutir o tema pesquisa na formação e prática docente é um exercício árduo, principalmente quando focado para a Educação do Campo, diante das dificuldades que os professores do campo possuem de acesso a pesquisa, informações e dos desafios que enfrentam para desenvolverem suas práticas, dificuldades estas de natureza estrutural, ambiental, metodológica, cultural e de formação para a profissão.

Dessa forma, pesquisar no cotidiano escolar consiste em grande desafio para os professores e, em se tratando de professores que residem e atuam no campo (foco desta pesquisa), as dificuldades se ampliam. Os professores, sujeitos desta pesquisa, são aqueles que lá vivem suas vidas e exercem sua profissão num *locus* que lhe é familiar e faz parte de sua cultura. Assim sendo, utilizo a denominação Educação do Campo, na concepção de Caldart (2004), que se refere à mulher, ao homem, às famílias que moram e sobrevivem no campo.

O que me move a investir nesse tipo de pesquisa é o meu grande interesse pelo tema, associado ao compromisso de investigar e auxiliar os professores em suas práticas de pesquisa. Outro aspecto que pode ser apontado é minha experiência como docente de 10 anos com os professores do campo em sua formação, na modalidade EAD, uma vez como tutora na formação em nível de magistério no curso PROFORMAÇÃO¹ e outra como orientadora no curso de

¹ O PROFORMAÇÃO, Programa de Formação de Professores em Exercício na modalidade de EAD será detalhado no capítulo 7 deste trabalho.

Licenciatura em Pedagogia em EAD², portanto, acompanhei os professores do campo em dois projetos de formação.

Na experiência como tutora e orientadora, algo sempre me instigou em relação a um dos aspectos da proposta teórico-metodológica desses referidos cursos - a prática de pesquisa desenvolvida pelos professores-estudantes, uma atividade significativa no contexto dos mesmos. É um momento de concretizar a teoria estudada na prática, ou seja, a relação teoria e prática sendo desenvolvidas de forma dialética na experiência de formação profissional. O objetivo desta atividade durante o curso é que o professor desenvolva uma postura reflexiva e questionadora sobre sua prática docente tendo em vista a sua realidade vivenciada.

Como professora nas escolas do campo, ora tutora e ora orientadora, há dez anos, em muitas vezes me hospedando na casa dos cursistas, para desenvolver o trabalho de orientação, convivi com suas dificuldades, que já foram minhas, e me identifiquei com esses profissionais, buscando na pesquisa elementos que me auxiliem a compreendê-los melhor para produzir conhecimentos que possam contribuir para a reflexão sobre a educação **no** e **do** campo e, principalmente, para contribuir com o professor do campo em sua formação para a pesquisa. Entendo que o **no** se refere a uma educação que acontece no chão em que pisam os sujeitos do campo e, o **do** se refere ao processo educativo pensado com os sujeitos do campo e vinculado aos seus saberes e realidade vivenciada.

É contraditória a conceituação existente na literatura sobre a atividade de pesquisa na prática docente e, sobre as condições e possibilidades do professor a realizá-la. Essa atividade ainda é vista por muitos teóricos como exclusiva a especialistas que atuam fora do contexto escolar. Apesar do reconhecimento da necessidade da escola e do professor ter autonomia no contexto educativo, não é delegado a ele possibilidade de construção de conhecimento a partir de sua prática. Um dos argumentos é que pesquisar e ensinar são atividades distintas, portanto, o professor não possui tempo para o exercício da pesquisa; outro aspecto é o pouco crédito ao conhecimento produzido pelo professor, em decorrência de não terem uma formação teórico-metodológica apropriada para o trabalho com a pesquisa.

² O curso de Pedagogia na modalidade de Licenciatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental foi concebido pela UFMT e desenvolvido em parceria com a UNEMAT e municípios em nossa região. Optei por me referir ao curso no presente trabalho como Pedagogia em EAD, o qual será detalhado no capítulo 7 por se tratar do curso de formação das professoras investigadas.

Nesse sentido, argumento em favor da vinculação entre a pesquisa e formação e, pesquisa e o cotidiano escolar da/do professora/professor do campo. Acredito que o professor pode fazer uma pesquisa nos parâmetros da pesquisa científica ou da academia, desde que lhe seja garantido formação e condições de trabalho favoráveis.

Porém, não é tipo de pesquisa que resolverá os problemas complexos do cotidiano da sala da aula do professor do campo, sendo necessário esclarecer que a visão de pesquisa na prática docente que defendo é a atividade que o educador possa desenvolver no contexto educativo com o intuito de melhorar a sua prática pedagógica, a buscar novas alternativas para os problemas enfrentados com a aprendizagem dos alunos, conflitos da comunidade educativa e, sobretudo a pesquisa como meio, para que a/o professora/professor possa valorizar o meio ambiente, cultural, social e econômico do aluno e ser construtor da identidade de seu povo. Portanto, no presente trabalho **visualizo a pesquisa na prática docente como uma ferramenta que possibilite ao professor e professora refletirem sobre a problemática do cotidiano escolar, de sua comunidade, a questionarem valores e fazerem elaboração própria sobre a prática de ensino (grifo meu).**

Considerando a importância da pesquisa na formação e prática docente e diante da complexidade que se apresenta a formação para o educador do campo, o trabalho foi realizado com o **intuito de investigar** a pesquisa nas escolas do campo, sua existência, metodologia e importância nesse *locus* educativo. **As questões** que me impulsionaram a desenvolver essa pesquisa foram: Os professores do campo em Mato Grosso trabalham com a pesquisa no cotidiano escolar? Qual a concepção que manifestam acerca da pesquisa no cotidiano profissional? Como a desenvolvem e em que referenciais assentam suas práticas com as crianças do campo? Qual a formação do professor do campo para a pesquisa?

Para tanto, **desenvolvi a pesquisa na abordagem qualitativa**, pelo fato da mesma se adequar à temática proposta e possibilitar a compreensão das dinâmicas que envolvem o cotidiano dos sujeitos - a/o professora/professora do campo. Utilizei como instrumentos para coleta de dados a técnica de vídeo-gravação, a entrevista semi-estruturada e a observação não participante. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras que residem e trabalham nas escolas no

campo no município de Água Boa e Campinópolis, distantes a 730 km e 830 km respectivamente da capital, Cuiabá.

O presente trabalho foi organizado em seis capítulos. No primeiro apresento uma reflexão sobre a Educação do Campo, princípios e significados do termo no/do campo e as contribuições do Movimento Sem Terra para o movimento “Por uma Educação do Campo”.

No segundo capítulo, apresento uma discussão sobre teóricos que discutem a pesquisa na formação e prática docente, a fim de delinear o tipo de pesquisa a que me refiro e discorrer sobre algumas contribuições teóricas que possibilitam uma melhor compreensão sobre a pesquisa na prática docente. Esclareço, porém, que não farei uma distinção sobre o tipo de concepção que esses teóricos possuem acerca da educação e da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresento uma reflexão sobre os modelos que sustentam a formação do professor procurando analisar a visão de pesquisa na prática docente presente nos mesmos.

No quarto capítulo, apresento uma defesa pertinente à inserção da pesquisa na prática docente da/do professora/professora do campo como mecanismo que possibilite a construção de conhecimentos dos Profissionais Trabalhadores que atuam na Escola do Campo e, como meio que oportunize ao professor se politizar e permanecer no campo.

No quinto capítulo, apresento minha travessia metodológica, em que optei pela pesquisa de natureza qualitativa, e utilizei a entrevista semi-estruturada, a observação, fotografias e o vídeo-gravação como instrumentos de coleta das informações.

No sexto capítulo, intitulado: Os Professores do Campo em Mato Grosso e a pesquisa no cotidiano escolar, apresento as análises das informações coletadas em torno do objeto de pesquisa.

Por último, teço minhas considerações finais, reflexões e apontamentos pertinentes ao objeto pesquisado, trajetória de pesquisa, procurando pontuar contribuições para que uma Educação no/do Campo se efetive, tendo a/o professora/professor que atua nesse espaço como atores, protagonistas dessa construção por meio da pesquisa no cotidiano escolar.

2 DELINEANDO O CENÁRIO ONDE SE DESENVOLVE A PESQUISA

*Eu gostaria de ser lembrado como
alguém que amou as pessoas, os
bichos, as árvores, a água, a vida!*

Paulo Freire

O tema abordado na pesquisa - Professores do Campo e a Pesquisa no Cotidiano Escolar em Mato Grosso desenvolve-se tendo como cenário a Educação no Campo, espaço este de extrema importância tendo em vista que considerável parte da população brasileira, 31,3 milhões³ de pessoas, se situam no campo, sendo, no entanto desprovida de políticas públicas que lhes garantam sobrevivência, trabalho, dignidade, saúde, educação, respeito entre tantos outros comportamentos solidários que uma nação deve possuir para com seus cidadãos.

Os homens, as mulheres e as crianças do campo, constituem-se em um universo ainda pouco visitado pelas pesquisas educacionais, sendo ultimamente, motivo de preocupação do governo federal, devido à mobilização e força política que os trabalhadores do campo e o movimento Sem Terra têm demonstrado nos noticiários nacionais. Assim, pela força política a educação no campo inicia suas discussões no final da década de 90 e continua com mais evidência no novo milênio.

O presente trabalho ao investigar no grande cenário da educação no campo, coloca uma lente para focar o cotidiano escolar no intuito de analisar a pesquisa nas escolas do campo sua existência, metodologia e importância nesse *locus* educativo. Para tanto, eu preciso explicitar adiante a ambiência cultural e política onde se desenvolve a pesquisa, que tipo de pesquisa me refiro, quais são meus interlocutores e a importância da pesquisa para os sujeitos no/do campo.

2.1 A Educação no/do Campo

Ao me referir à educação do meio rural, optei por utilizar a denominação Educação do Campo e, não ao termo Educação da Zona Rural ou

³O Censo 2000 evidencia uma população brasileira de 168,3 milhões. Desse total, 137 milhões vivem nas cidades e 31,3 milhões no meio rural.

Escola da Zona rural, termo, ainda utilizado pelos dirigentes municipais de educação e pela própria categoria de professores das escolas, *locus* da pesquisa.

Ao fazer uso desse termo, comungo com as idéias em torno do movimento “Por uma Educação do Campo” e, portanto, reporto aos teóricos que estão defendendo esse movimento para justificar a origem do mesmo, princípios e o significado do termo no/do campo.

2.1.1 Sobre a origem do movimento em favor de uma educação no/do campo

O movimento por uma Educação no/do Campo, resulta de inquietações dos povos⁴ do campo, pessoas, que passam do cenário de telespectadores passivos a atores ativos na luta por melhores condições de vida e pelo direito a uma educação que atenda as particularidades do meio em que vivem. Nesse sentido, Caldart, afirma que:

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade desse 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 (2004, p.149).

Inconformados com a realidade de injustiça e desigualdades existentes no campo, os sujeitos - mulheres, homens e crianças, as famílias trabalhadoras - se uniram em prol da luta por justiça. Sendo assim, o movimento está intrinsecamente ligado às questões sociais do homem do campo. Caldart contribui com essa discussão ao afirmar que a realidade que originou o movimento é marcada por desumanização da vida no campo, “[...] uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes” (ibid, p. 152).

Depreende-se, portanto, que é um movimento social em busca de melhores condições de vida no campo, é a luta do sujeito do campo para se manter e viver no lugar onde construiu suas raízes culturais e econômicas, o que significa uma mobilização política do campo em busca do reconhecimento de seu papel, seu

⁴ Segundo Caldart, “ Povos do Campo é o nome afirmado pela Conferência Nacional de 1998 para dar conta das diferenças históricas e culturais dos grupos sociais que vivem *no e do* campo.” (2004, p.109)

locus e o ambiente em que se travam vida, educação e luta por reconhecimento de seus direitos. Nesse sentido Arroyo, afirma que: “[...] o movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde, e à educação” (2004, p.73).

A primeira Conferência Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) realizado em Julho de 1997, evento organizado a nível nacional pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras, UNB (Universidade de Brasília), UNESCO (Organizações das Nações Unidas, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) foi um evento de extrema relevância para o início da discussão, “Por uma Educação do Campo”, pois foi a partir daí que desencadeou o movimento. Pelo êxito obtido no encontro, os membros das entidades anteriormente citadas perceberam a necessidade de uma reflexão mais ampla e aprofundada sobre a educação do meio rural.

Um ano após a conferência Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), aconteceu a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia - GO, no período de 27 a 31 de Julho de 1998, a qual foi o marco inicial do movimento.

Segundo os autores, Kolling; Nery; Molina, o objetivo da conferência foi [...] recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula na agenda política do país (1999, p.22). Contribuindo assim para superar a visão pejorativa a respeito do campo, visão que se expressa pelo preconceito em relação à população que vive e trabalha nesse espaço. Os autores afirmam que:

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora do lugar almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nessa lógica não haveria necessidade de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser do tipo compensatória à sua própria condição de inferioridade e/ou diante das pressões sociais (ibid, p.21).

Observa-se, portanto, que o movimento “Por uma Educação do Campo” foi uma iniciativa de ação no sentido de evidenciar que o campo é um espaço em que há vida, em que há pessoas que pensam, que possuem saberes e cultura e, o que é fundamental, o campo é um espaço que necessita urgentemente de políticas públicas específicas.

Outro momento significativo que fortaleceu o movimento, foi o Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, realizado nos dias 26 a 29 de novembro de 2002, no Centro Comunitário Athos Bulcão, Campus da Universidade de Brasília (UNB). Desse evento foi retirada a palavra “Básica” do título, em função dos povos do campo e seus parceiros terem percebido a necessidade de ampliar o ensino até o nível superior. Desse modo, o movimento reivindica uma Educação do Campo que seja da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Assim o ideário que sustenta o movimento “Por uma Educação do Campo”, se alicerça em dois objetivos, conforme apontam Kolling; Cerioli; Caldart:

- Mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades, e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis.
- Contribuir na reflexão político-pedagógica da Educação do Campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo (2002, p.17).

Dessa forma, percebe-se que todos os envolvidos em prol da luta por uma Educação que seja no e do Campo, que perpassa desde os sujeitos que moram e trabalham no campo, às universidades e as representações de organizações que sempre estiveram presentes nessa luta como a CNBB, UNESCO, MST, UNICEF, se mobilizam com a intenção de explicitar que o campo está em movimento, que as pessoas que lá sobrevivem são atores, pensam, possuem cultura e saberes, conforme aponta o professor Bernardo Fernandes, da Unesp:

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade

cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão às florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação (2004, p.137).

2.1.2 A expressão no/do campo enquanto referencial político e identitário de um povo

Para os teóricos que argumentam em favor da Educação do Campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através da resolução CNE/CEB de 3 de abril de 2002 consistem em uma conquista dos sujeitos do campo e seus parceiros nessa trajetória de luta e reivindicações.

Esse fato é expresso de forma significativa no 2º artigo da referida lei em seu parágrafo único, o qual reconhece a identidade da Escola do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza frutos, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Art. 2 da Resolução CNE/CEB Nº 1, 2002, p.37).

Fica evidente, portanto, o reconhecimento da identidade da Escola do Campo e sua ligação aos aspectos da realidade dos sujeitos do campo, que são as crianças, os jovens, a mulher, o homem, enfim, de um povo que vive e sobrevive nesse espaço.

Quanto a utilização do termo do campo, no texto preparatório da I Conferência “Por uma Educação Básica do Campo”, os autores Fernandes; Cerioli; Caldart, explicitam que:

Decidimos utilizar a expressão campo, e não o mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas

sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a Educação do Campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho rural (2004, p, 25).

Entende-se, portanto, que a Educação do Campo se refere ao processo educativo que envolve sujeitos ligados à vida e ao trabalho no meio rural. Os autores prosseguem sua discussão, relatando que são várias as denominações relacionadas ao homem do campo, que variam de norte a sul e de leste a oeste; por exemplo, no sul é colono, caboclo; no nordeste é corumbá, sertanejo, capiau, lavrador; no norte é sitiano, seringueiro, e outras denominações para outras regiões, como caiçara, roceiro, agregado, meeiro, parceiro, parceleiro. Afirmam, também, que os termos mais recentes são “sem-terra e assentado” e, que essas denominações trazem tanto um sentido depreciativo como pejorativo, representando esses sujeitos como atrasados, preguiçosos, matutos, desconfiados. No entanto, é possível, também, interpretar que os sujeitos ligados ao meio rural, são, na realidade, “[...] o homem, a mulher, a família que trabalha na terra. São trabalhadores. Seus significados jamais são confundidos com outros personagens do campo: fazendeiros, latifundiários, seringalistas, senhores de engenho, estancieiros” (ibid, p.26). O que se percebe é que as palavras representam distintas classes sociais.

Na região em que desenvolvi a pesquisa, o termo mais utilizado é posseiro, parceleiro e assentado. Muitas vezes, quando se questiona à pessoa, que tipo de propriedade possui, ela afirma que é uma posse, sítio, chácara e fazenda. Percebi que muitos sujeitos do campo da região pesquisada não gostam de ser identificados como posseiros, preferem se identificarem como “fazendeiros”, mesmo que sua área de terra seja de 50 ha a 70 ha, que é a média das áreas dos assentamentos da região. A representação que essas pessoas possuem denota um preconceito introjetado pelo próprio sujeito, no sentido pejorativo de que ser assentando ou “ser pequeno produtor” não tem tanto valor quanto ser “fazendeiro”.

Pode-se afirmar que independente do termo utilizado, a Educação do Campo, deve estar intrinsecamente ligada aos interesses, aos saberes, ao desenvolvimento sociocultural, ambiental e econômico dos sujeitos que vivem e

sobrevivem nesse espaço. Deve ser uma educação no e do campo, conforme explica Caldart “[...] no: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; do: o povo tem direito a uma educação pensada no seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (2004, p.150).

O sentido das palavras **no** e **do**, são, portanto, profundamente significativos, pois a escola do campo, não deve ser uma escola qualquer, não significa apenas ter uma escola no meio rural, no local onde residem os sujeitos do campo; é fundamental que essa escola esteja fincada no chão em que pisa o sujeito, que seja construída com o sujeito do campo e, que atenda as especificidades de seu meio.

Fernandes (2004) esclarece que as diferenças entre a escola no campo e a escola do campo, são no mínimo duas, em que: a escola no campo expressa um modelo pedagógico vinculado à tradição ruralista⁵ de dominação e, a escola do campo expressa uma nova visão, alicerçada em uma proposta de pedagogia que referencia as experiências dos povos do campo.

Nesse sentido, é necessário destacar que o problema da educação no Brasil, não se restringe somente ao meio rural; não é somente nesse espaço que se desenvolve um sistema de ensino de dominação, desconectado da realidade do aluno. Porém, é no campo que essa situação é mais complexa. É no campo onde praticamente não se evidencia iniciativas de políticas públicas que viabilizem uma formação para o professor que atua nesse espaço ou melhores condições de trabalho. Quando acontecem, são feitas para os sujeitos do campo e, não com os sujeitos. Nesse sentido, Fernandes; Cerioli; Caldart, apontam algumas iniciativas desencadeadas por organizações e movimentos no sentido de reagirem ao processo de exclusão a que são submetidos os povos do campo, sendo elas:

- As Escolas-Famílias-Agrícola (EFAs), que existem em vários estados há 30 anos, com mais de 200 centros educativos em alternância espalhados pelo Brasil e voltados para a educação dos filhos/das filhas da agricultura familiar;
- As várias iniciativas no campo da alfabetização de jovens e adultos como, por exemplo, o trabalho do Movimento de Educação de Base (MEB);

⁵ Para Abraão (1986), o discurso ruralista compreende que o ensino deve preparar o homem da roça para estar " apto a desempenhar certos comportamentos, tarefas e habilidades" [...] (p.23) . Ajustamento necessário ao sistema econômico vigente.

- A luta do Movimento Sem Terra (MST) pelas escolas de assentamento e de acampamento, e suas experiências na área de formação de professores e de técnicos na área da produção;
- A preocupação do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) com as escolas dos assentamentos;
- A luta dos indígenas e dos povos da floresta por uma escola vinculada à sua cultura;
- E também as diversas iniciativas tomadas pelas comunidades e pelos professores/pelas professoras de inúmeras escolas isoladas, espalhadas nos vários cantos do país, que lutam pela sobrevivência e pela dignidade do seu trabalho (2004, p.40-41).

Devido a importância do Movimento Sem Terra para o desencadeamento da discussão “Por uma Educação do Campo”, no próximo item tecerei uma reflexão sobre a origem do MST.

2.2 As Contribuições do Movimento dos Sem Terra para a Escola do Campo

Os Sem Terra como movimento socialmente organizado, se iniciou na década de 80 do século XX, momento em que se configurava nacionalmente o fim do regime militar que se deu com o golpe de 1964. O MST, portanto, é um movimento social gerado a partir de resistência contra as injustiças cometidas contra os menos favorecidos, especialmente contra os trabalhadores do campo no Brasil. Sem Terra,

[...] foi um apelido dado a uma classe social que vive no campo, que os sociólogos chamam de camponeses, que trabalham a terra sem ser proprietários dela. Essa classe é dividida em várias categorias sociais de distintos tipos de trabalhadores rurais, conforme o modo como participam da produção (Agenda do MST – 2000).

Depreende-se, portanto, que Sem Terra não se associa apenas aos grupos que não possuem terra e, que a reivindicam, mas aos sujeitos que vivem e sobrevivem de atividades ligadas ao campo. Acerca disso, Stédile; Sergio (1993 apud KNIJNIK 1995) afirmam que:

O substrato social do MST é formado pelas seguintes categorias: parceiro/(agricultor/a que trabalha com sua família em terra de outro, em regime de parceria, dividindo a produção); arrendatário/a (agricultor/a que trabalha com sua família em terras arrendadas); posseiro/a (agricultor/a que trabalha com sua família em uma determinada área de terra, da qual não tem título de propriedade); assalariado/a rural (agricultor/a que vende sua força de trabalho por salário) pequeno/a agricultor/a(que trabalha com a família em sua pequena propriedade e que devido a limitada extensão de terra para produzir não consegue obter dela o sustento da família); e as/os filhas/os de pequenas/os agricultoras/es(cujos mães e pais possuem ou possuíam extensões de até 50 ha mas que, ao constituírem novas famílias ficam “ sem terra” para se reproduzirem como agricultoras/es) (1995, p.106).

A explicação dos autores permite compreender a amplitude do movimento e da palavra “Sem Terra”, a qual se estende a maioria da população que atualmente se encontra no campo no Brasil, considerando que a maioria das terras brasileiras estão concentradas em mãos de poucos, sendo conforme apontam Fernandes e Caldart, “[...] apenas 1% dos proprietários são donos de 46% de todas as terras do país “(2004, p.43). Dessa forma, há uma enorme disparidade na divisão das terras brasileiras, é “muita gente para pouca terra e pouca gente para muita terra”, uma expressão muito utilizada na região pesquisada.

Garske (2006) esclarece que o surgimento do MST está ligado às condições sociais e econômicas dos trabalhadores rurais durante o regime militar. Período em que houve grande concentração de terras e expressiva substituição do trabalho humano pelas máquinas. Nesse sentido, me reporto a Pereira, quando o mesmo afirma que:

Mais precisamente, o MST tem suas origens nos conflitos agrários do final dos anos setenta, ainda em plena ditadura militar, quando camponeses sem-terra resistiam às propostas governamentais de colonização e reforma agrária - na verdade, apenas de colonização uma vez que não se tinha a intenção de mudar a estrutura fundiária do país e lutavam pelo direito constitucional à terra em seus próprios estados (2003, p.6).

Nesse contexto, trabalhadores rurais que trabalhavam em forma de parceria e arrendamento, especialmente na região sul do país, ficando desempregados, migraram para outras regiões em busca de melhores oportunidades e condições de vida. Porém, muitas famílias que deixaram suas terras ficaram desempregadas nas cidades e, no campo se depararam com a concentração de terras, em função de o governo militar, ter feito titulação das terras para grandes fazendeiros e latifundiários. Nesse sentido, Garske afirma que “diante disso, muitas famílias optaram por voltar ao lugar de origem, lutar pela terra, passando, assim, a se organizar para a ocupação das terras improdutivas na região” (2006, p.66).

Assim ocorreram vários movimentos a partir de 1978 em várias regiões do país, destacando-se os movimentos dos três estados da região sul. Para Knijnik (1995), o movimento que aconteceu em um acampamento desencadeado por 300 famílias, ao norte do Rio Grande do Sul conhecido como “Episódio de Encruzilhada Natalino”, pode ser considerado como o “nascimento” do MST.

Desde o seu surgimento, o MST teceu uma teia educativa nas relações que se estabeleceram no interior do movimento. Cada ação, cada gesto, cada palavra, a própria luta de forma organizada são expressões educativas. Sobre isso, Caldart afirma que:

Quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele. No começo não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária, em que se transformou o Movimento dos Sem Terra (2004, p.91).

Entende-se, portanto, que o MST é em si, um movimento, em que todas as ações constituem-se em atos educativos, que transcendem à dimensão da escola e envolvem a vida de todo o sujeito, o seu modo de ser, trabalhar e viver. É um movimento de pessoas que lutam para exercerem a cidadania, é o esforço de quem luta para a formação humana de forma integral, é a “[...] transformação dos

‘desgarrados da terra’ e dos ‘pobres de tudo’ em cidadãos, dispostos a lutar por um lugar digno na história” (ibid, p.96).

Foi a organização e a luta do MST enquanto movimento que sem dúvida, fortaleceu e desencadeou as discussões em torno do Movimento “Por uma Educação do Campo”. Os Sem Terra a partir de sua organização, movimentos e o desejo de construir uma escola que fosse do seu jeito, instigou a atenção das universidades e organizações para produzirem referenciais teóricos que contemplassem essa nova visão de escola e do campo; então conforme aponta Fernandes,

[...] os sem-terra foram pensando insistentemente, discutindo com os povos do campo: camponeses, quilombolas e indígenas, sua diferente concepção de saber, que ficou esboçada na Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998 (2002, p.91)

Observa-se, portanto, que são vários os grupos de sujeitos vinculados à vida do campo que lutam por uma escola no/do campo. Na literatura lida, percebi a precariedade de pesquisas sobre a educação no campo em Mato Grosso, evidenciando-se na tese de doutorado da professora da Universidade Federal de Mato Grosso, Lindalva Garske (2006), e de modo específico na coleção “Por uma Educação do Campo”, literatura que trouxe muitas contribuições ao presente trabalho.

Assim sendo, esta pesquisa constitui-se em mais uma investida na área da pesquisa sobre a educação no/do campo no afã de trazer elementos para a reflexão sobre a pesquisa nas escolas do campo a partir das falas dos sujeitos-professores que residem e trabalham no campo.

Para tanto, preciso nortear de onde falo e sobre que pesquisa me refiro no presente estudo, conteúdo contemplado no próximo capítulo.

3 A PESQUISA NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

A atividade de pesquisa tanto na formação quanto na prática docente tem merecido grande reconhecimento por teóricos que produzem conhecimento sobre educação nos diversos níveis. Nesses estudos entram em discussão diferentes concepções, divergentes e convergentes sobre correntes e pressupostos teóricos sobre pesquisa e conhecimento, no entanto, todas manifestam consenso quando se fala da necessidade da pesquisa na formação e prática docente, como elemento que propicia a revisão de posturas, reflexão e dimensão da mesma no cotidiano da profissão, além de tantas outras contribuições para a formação profissional.

Esclareço, pois, que no presente texto, não farei uma análise e distinção da ênfase e concepção que os autores citados ao longo do trabalho possuem sobre pesquisa na prática docente, educação, transformação social e educativa, bem como não apresentarei os pontos convergentes e divergentes dessas concepções. Apesar da relevância desta distinção, minha proposta é trazer para a discussão algumas de suas contribuições sobre a definição de pesquisa e a visão que possuem sobre a pesquisa na prática docente.

Para investigar o tema pesquisa nas práticas cotidianas dos professores do campo, busquei referenciais na literatura brasileira, podendo-se citar Demo (1992, 1997, 1998) Ludke (2001), André (2001, 2004), Geraldi, Fiorentini, Pereira (1998), Pereira (2002) e na literatura estrangeira, Zeichner (1993), Stenhouse (1987), Elliot (1998), Kincheloe (1993), entre outros. André, ao se referir às proposições teóricas que valorizam a pesquisa no cotidiano escolar e na formação, aponta que:

Embora enfatizem pontos diferentes, essas proposições têm raízes comuns, pois todas elas valorizam a articulação entre a teoria e prática na formação docente, reconhece a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional, e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas (2001, p.57).

Depreende-se então, que as posições que defendem o uso da pesquisa na formação e no cotidiano escolar, valorizam um professor que não seja mero expectador em sala de aula e na comunidade educativa, mas que realize reflexão sobre suas ações e se torne um ator, procurando caminhos para transformar a sua realidade; caminhos esses que devem se dar no coletivo, pois as reflexões realizadas no coletivo da comunidade educativa fortalecem a equipe e melhora a aprendizagem do aluno.

Apesar de ter-se intensificado a literatura sobre a pesquisa na formação e prática docente, o conceito sobre as atividades que os professores podem ou não realizar, ainda não é um fato consensual. Diante disso, a seguir, com base em alguns autores, explicitamente Demo (1997) e Beillerot (2001), tecerei alguns comentários sobre o assunto.

3.1 Em Busca de uma Concepção de Pesquisa na Prática Docente

No decorrer desse estudo, concomitantemente com a pesquisa empírica, fui dialogando com teóricos que tratam da temática na tentativa de limpar um pouco a concepção sobre pesquisa e, ao mesmo tempo, nortear o leitor sobre a concepção de pesquisa na qual se assenta o meu trabalho e serve de subsídios para a coleta e análise dos dados.

Nessa caminhada de leitura dos teóricos que discutem a pesquisa na prática docente, percebi que um ponto nevrálgico, complexo da pesquisa seria a definição de um conceito de pesquisa, sobre o que, de fato, os professores fazem em sua prática. Diante disso, busquei vários autores que defendem a pesquisa na prática docente, mas não me senti satisfeita, pois, a maioria dos autores lidos discutem os benefícios da pesquisa para o professor, não necessariamente definem quais atividades realizadas pelos professores podem ser consideradas como pesquisa. Na realidade, minhas indagações sobre: os professores do campo pesquisam e como identificar em suas práticas, àquelas que se manifestam como pesquisa no cotidiano do campo necessita de suporte teórico para respondê-las e, para tanto, foi necessário buscar referenciais que me propiciassem identificar

atividades de pesquisa juntos aos professores, principalmente os professores do campo. Sobre esse fato, Ludke afirma que:

Enquanto é abundante a literatura sobre a importância da pesquisa para o trabalho docente e a defesa da figura do professor pesquisador, é muito difícil encontrar trabalhos acadêmicos dedicados a enfrentar de perto a questão da propriedade do conceito de pesquisa corrente na academia e nos meios científicos, quando se trata de focalizar a atividade de pesquisa em geral realizada pelos professores da educação básica [...] (2002, p.105).

Foi Ludke, que jogou luz à minha inquieta busca do conceito sobre a pesquisa, ao relatar que J. Beillerot, professor da Universidade de Paris X contribuiu em seus trabalhos para essa definição, com a produção de um texto sobre o assunto, o qual busquei ler. No presente texto, Beillerot afirma que:

Nos meios universitários, o uso da palavra “pesquisa” no singular e às vezes mesmo com uma inicial maiúscula, envolve pressuposto pleno de sentidos, de equívocos e conivências: para o bem ou para o mal, no âmbito da universidade, a pesquisa é científica, ou não é pesquisa. Gostaríamos de mostrar que a situação real não obedece a essa idéia geral e os debates em curso (reativados pela criação dos IUFMs⁶), necessitam urgentemente de tentativas de esclarecimentos (2001, p.71).

Nessa fala, o autor esclarece que o conceito sobre pesquisa não é homogêneo, unívoco; que o termo merece uma reflexão sobre o seu significado e, alerta que a palavra pesquisa é utilizada em vários campos de práticas sociais, “pois o seu lugar comum de seu uso é, simplesmente, aquele do esforço por encontrar um objeto, uma informação ou um conhecimento” (2001, p.72).

Beillerot (2001) esclarece que o termo pesquisa “científica” se estabelece a partir de 1930, evidenciando que as atividades anteriormente realizadas tinham outra denominação. O autor propõe duas classificações de pesquisa: a pesquisa mínima e a pesquisa de segundo grau. Afirma que há uma

⁶ IUFM – Institutos Universitários para Formação de Mestres

concordância na literatura, em reconhecer três condições mínimas de pesquisa: (1) a produção de conhecimentos novos; (2) uma produção rigorosa de encaminhamentos e; (3) a comunicação dos resultados da pesquisa.

Beillerot reconhece que o primeiro critério é um dos mais difíceis de serem alcançados e aponta que, quem tem propriedade para reconhecer se um conhecimento é novo ou não, é a comunidade da área. A segunda condição, “é aquela do caminho rigoroso; caminho de investigação dos fatos, dos fenômenos e das idéias” (2001, p.75). Esta condição não se garante por si só, ou seja, uma atividade pode ser desenvolvida com rigor, esforço, nos parâmetros da racionalidade, porém, não será pesquisa, se não obedecer à primeira condição. A terceira condição é complementar às anteriores, conforme esclarece o autor, não há pesquisa se não houver comunicação dos resultados. Beillerot esclarece que esta condição visa “[...] a discussão crítica, a verificação e acumulação simultaneamente” (2001, p.75). Assim, essas três condições mínimas permitem eliminar atividades denominadas indevidamente de pesquisas e legitimar outras, conforme aponta:

[...] Ao mesmo tempo, também podem ser consideradas como pesquisas, neste estágio de análise, ações como aquelas que, em história, se concentram sobre acontecimentos locais a partir de arquivos, ou também, pesquisas de astrologia, ou ainda pesquisas que se desenvolvem, no plano dos exercícios profissionais, por tentativas analisadas e fundamentais de ensaios e erros sucessivos, etc. (ibid, p.76).

Beillerot continua sua discussão, acrescentando mais três condições, que se somam as anteriores, definidoras da “pesquisa mínima”, que se observadas, obter-se-á, portanto, a pesquisa de “segundo grau”, sendo elas:

- A quarta condição se refere a introdução da dimensão crítica e reflexiva sobre as fontes;
- A quinta condição é pertinente à sistematização da coleta de dados; e
- A sexta condição é relativa “[...] a presença de interpretações enunciadas segundo teorias reconhecidas e atuais que contribuem para permitir a elaboração de uma problemática, assim como uma interpretação de dados” (ibid, p. 77).

O autor esclarece que essas novas condições, possibilitam mais uma seleção das atividades que podem ou não serem qualificadas como pesquisa. Ilustrando, cita a astrologia, que não obedece ao sexto critério. No entanto, ressalta que: “[...] não é cabível reservar o termo “pesquisa”, apenas às investigações às quais se aplica a totalidade dos critérios” (ibid, p.78).

Beillerot afirma que nas universidades podem ser feitas pesquisas de nível mínimo, e que as de segundo grau podem ser feitas em outros lugares que não sejam necessariamente nas universidades. De qualquer forma, o autor solicita prudência nos julgamentos, afirmando que:

Qualquer outra atitude reforça o fato de que o uso da expressão “científico” serve, em princípio, para afirmar ou confirmar uma posição social de marca, de dominação. Hoje, a única urgência é aquela de prosseguir o debate da cientificidade das produções, e não da utilização da noção de cientificidade como distinção social (ibid, p.82).

Dessa forma, as considerações de Beillerot foram significantes para minha compreensão sobre a conceituação de pesquisa, fundamentalmente quando o autor enfatiza a necessidade da observância dos julgamentos em relação ao termo pesquisa científica, sendo que o mesmo pode ser uma forma de legitimar a ideologia dominante que quer manter a hegemonia no que se refere à produção do conhecimento.

Além de Beillerot, Demo foi um dos autores, que contribuiu para a discussão sobre o que é pesquisa, inclusive, Ludke (2002), afirma que em âmbito nacional, o único trabalho que procura distinguir níveis de pesquisa, é de Pedro Demo. Para o autor, pesquisa é “[...] questionamento sistemático, crítico e criativo, mais intervenção inovadora” (1997, p.39).

Ao iniciar a discussão sobre os níveis de pesquisa, o autor esclarece que “pesquisa não é qualquer coisa” e propõe a diferenciação dessa atividade em cinco níveis. Em todos os níveis está implícito o compromisso com a sistematicidade, a qualidade política, formal e intervenção inovadora. O primeiro

nível seria o da interpretação reprodutiva, que é o ato de reproduzir um texto com fidedignidade através da sistematização. Nesse sentido, embora seja reprodução, contém criatividade, pois pressupõe algum tipo de interpretação. Demo esclarece que por mais que seja absurdo, até mesmo na cola, pode haver criatividade.

O segundo nível é o da interpretação própria; nesse caso há a introdução de um novo ingrediente, o da interpretação pessoal, a qual é o ato de reescrever a idéia de outros autores nas próprias palavras do pesquisador. Para Demo, “o mote principal está em dizer, com palavras próprias, o que outros disseram também. Não é uma síntese reflexiva, mas interpretação pessoal” (1997, p.41).

O terceiro nível é o da reconstrução, no sentido de refazer uma própria construção a partir do que já existe. Nesse nível há uma movimentação autônoma do pesquisador no meio do que já existe, para então reconstruir uma proposta própria. “[...] é o tipo mais comum de construção científica, representada, sobretudo nas teses de mestrado e de doutorado [...]” (ibid, p.41).

No quarto nível, o da construção, o que existe é tomado apenas como referência, como suporte à abertura de novos caminhos para a construção própria. Esta categoria envolve os autores que produzem teórico próprio, construído a partir do debate com os outros e superando-os.

O quinto nível, o da criação/descoberta se refere à introdução de novos paradigmas metodológicos, teóricos ou práticos; nesse nível, que poucos atingem, o pesquisador questiona, opõe-se ao que está posto. O autor aponta que criação e descoberta em metodologia científica são termos distintos; a descoberta está vinculada com as Ciências Naturais, que geralmente não inventam coisas, mas descobrem as relações entre os fenômenos, como por exemplo, a lei da gravidade. O termo criação se refere, sobretudo, a processos históricos, em que invenções são mais constantes, como a criação dos direitos humanos.

Após a reflexão sobre a definição de pesquisa na visão de Beillerot e Demo, julguei conveniente abordar a visão de outros autores que discutem a pesquisa na prática docente, a fim de esclarecer sobre qual pesquisa estou falando.

No que concerne à pesquisa no cotidiano escolar, existe um debate intenso e um consenso de que a pesquisa é uma ferramenta indispensável na formação e no trabalho docente. Diferentes termos são usados, conforme Pereira, “pesquisa-ação, investigação na ação, pesquisa colaborativa e práxis emancipatória” [...] (2002, p.12).

Assim é possível evidenciar que são várias as correntes que defendem a inserção da pesquisa na formação e no trabalho docente. Inclusive, é um assunto que está incluído em programas de formação docente, como as diretrizes curriculares para a formação inicial criada pelo MEC, através do Conselho Nacional da Educação, conforme o texto:

A pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de saberes que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar. Ela possibilita que o professor em formação aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem e a vida dos alunos (2000, p. 47).

Observa-se que a lei estabelece a pesquisa como ferramenta de ensino indispensável à prática docente e, como sendo necessária na formação no sentido de possibilitar ao professor refletir sobre situações práticas do seu cotidiano e intervir nas mesmas.

Por outro lado há um embate sobre a questão do termo pesquisa e, sobre as reais possibilidades do professor fazer pesquisa na prática docente. André alerta-nos em relação à utilização do termo professor pesquisador/reflexivo, questionando:

[...] deve-se usar a expressão professor pesquisador/reflexivo? De que professor e de que pesquisa se está tratando, quando se fala em professor pesquisador? Que condições tem o professor que atua nas escolas, para fazer pesquisas? Que pesquisas vêm sendo produzidas pelos professores nas escolas? (2001, p.51).

Para a autora, ao ser usado para fins tão diversos, o conceito pode esvaziar-se, pois algo que serve para tudo pode acabar não servindo para nada. (Cochram Smith; Lytle 1999 apud ANDRÉ 2001), comentam que a conceituação

ampla do professor pesquisador, pode ser instrumento de legitimação de qualquer agenda educacional. A preocupação das autoras é que o termo seja banalizado, utilizado para situações que não contemplem a proposta do professor pesquisador.

Na busca incessante de definição sobre o conceito de atividade que o professor desenvolve que se pode considerar pesquisa, procurei na proposta das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores indicadores que me situassem a respeito da atividade de pesquisa, já que a mesma enfatiza essa atividade como essencial na formação profissional do professor. O texto, assim aborda o tema:

[...] a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino (2000, p. 45).

Fica evidente, que o texto diferencia a pesquisa do professor e a pesquisa acadêmica ou científica. Retira da/do professora/professor a capacidade de realizar uma pesquisa nos parâmetros da pesquisa realizada na academia. Afinal questiono: que atividade então é possível ao professor realizar em sua prática? André se posiciona em relação à afirmação do texto, argumentando que: "[...] não se pode definir a priori que o professor não poderá desenvolver pesquisa acadêmica ou científica. [...] de que dados dispomos para concluir que essa (ou aquela) pesquisa é a mais (ou a menos) adequada para a melhoria do trabalho docente?" (2001, p.67).

Nessa interlocução teórica, percebi que não se pode afirmar que a/o professora/professor pode ou não fazer a pesquisa acadêmica, pois dessa forma, se tira suas possibilidades de fazer a pesquisa e, a/o rotula como incapaz e mero consumidor de conhecimentos produzidos por "aqueles que possuem a capacidade de produzir". Nesse sentido André, quando se refere ao texto das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, afirma que:

Se o documento tinha a boa intenção de valorizar a pesquisa na formação docente, acabou provocando uma reação oposta ao

reduzir o papel da ciência na formação docente, criando uma dicotomia entre pesquisa acadêmica e pesquisa do professor e vedando a possibilidade de que o professor possa fazer pesquisa acadêmica ou científica (ibid, p.67).

Continuando nessa seara de discussões ainda sem vislumbrar consenso, observei que há autores que discordam da idéia do professor realizar pesquisa na própria prática, argumentando que ensinar e pesquisar são atividades distintas. Conforme diz Foster (1999 citado em SANTOS 2001): “Esperar que os professores assumam a tarefa de realizar pesquisa educacional subestima a capacidade desta tarefa e a competência que ela requer; e também subestima as consideráveis demandas que o trabalho de ensinar já coloca para eles” (2001, p.15).

A consideração do autor é relevante, no que diz respeito à complexidade da docência no seu cotidiano que pode dificultar o trabalho com a pesquisa, considerando, ainda, que, a pesquisa envolve procedimentos e técnicas distintas da atividade de ensinar.

Com certeza se levamos em conta a questão de valorização profissional e as atuais condições de trabalho em que se encontram os professores da maioria das escolas de Educação Básica em nosso país, especialmente do campo, se torna difícil exigir que o professor realize pesquisa no cotidiano escolar. A respeito disso, Demo pontua que:

[...] ainda que deva cotidianizar à pesquisa, há um mínimo de exigência qualitativa que se defronta com misérias típicas de nossa sociedade, sobretudo no amesquinamento profissional e salarial. Basta colocar a necessidade de elaboração própria, para tornar-se imprescindível o acesso a livros, tempo para discutir e escrever, condição econômica de auto-sustentação razoável (1992, p.51).

Porém, apesar dos desafios que a prática de pesquisa exige, considero imprescindível que o professor a pratique, pois do contrário será eternamente um reproduzidor de informações, visto que “[...] a ausência de pesquisa degrada o ensino a patamares típicos da reprodução imitativa [...]” (ibid, p.51).

Nesse caso, é necessário, ao invés de desconsiderar a possibilidade do professor desenvolver a pesquisa no cotidiano, que se invista em sua formação

e, que seja garantido ao professor e a professora, uma série de condições que perfazem desde ao aspecto ambiental, material ao institucional. Sem essas condições e sem o desejo do professor, se torna difícil o exercício da pesquisa no cotidiano da escola.

Na caminhada instigante em busca de suporte teórico que respondam às minhas indagações, percebi que é imprescindível não rotular, enquadrar a atividade que o professor faz em sua prática e, mesmo acreditando na possibilidade do mesmo realizar a pesquisa científica no cotidiano escolar, nesse texto, argumento em favor da pesquisa, como uma atividade que possibilite ao professor e a professora ser inquiridor (a), leitores constantes, observadores do seu espaço sociocultural e ambiental; que possam através do ato de pesquisa compreenderem e desafiar o que lhe é imposto tanto em sentido local como nacional.

Enfim, **decidi por conceber a pesquisa como uma possibilidade do professor refletir as situações problemáticas da prática escolar, de sua realidade vivenciada procurando transformá-la e, estar constantemente fazendo elaboração própria (grifo meu)**. Conforme afirma Lucíola Santos:

O que está sendo enfatizado é a necessidade de se formar um docente inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico. Problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar, torna o docente um profissional competente que, por meio de um trabalho autônomo, criativo e comprometido com ideais emancipatórios, coloca-o como ator na cena pedagógica (2001, p.23).

Assim, reafirmo: não faço uma distinção a *apriori* do papel do professor e do pesquisador profissional perante a pesquisa; mesmo sabendo da complexidade que a prática de pesquisa exige, acredito no potencial do professor realizar a pesquisa nos parâmetros da pesquisa acadêmica. Nesse sentido me amparo em Ludke (2001a), quando a autora argumenta que o professor da escola básica tem capacidade para realizar pesquisa no cotidiano escolar nos moldes da pesquisa acadêmica, mas esclarece que não é o tipo de pesquisa mais indicado para resolver a problemática da prática escolar, fato esse declarado pelos próprios sujeitos investigados em seus estudos. Sendo assim, considerando as atuais condições de

trabalho, principalmente das escolas do campo, defendo aqui uma posição de pesquisa com o objetivo de melhorar a prática pedagógica, de buscar alternativas de ensino, soluções para os desafios de aprendizagem dos alunos, e elaboração própria por parte do professor e professora, enfim, uma posição na acepção de Demo em que:

Pesquisar não é somente produzir conhecimentos, é, sobretudo aprender em sentido criativo. É possível aprender escutando aulas, tomando nota, mas aprende-se de verdade, quando se parte para a elaboração própria, motivando o surgimento do pesquisador que aprende construindo (1998, p.44).

Diante do exposto, afirmo que, a leitura dos teóricos lidos que tratam sobre o que é pesquisa, como os critérios de Beillerot (2001), e os níveis de pesquisas apontados por Demo (1997) serviram como suporte para as minhas análises, mas não consistem em camisa de força para enquadrar as atividades que os professores desenvolvem nos critérios da pesquisa científica. Os critérios me auxiliaram a compreender e comparar as práticas que os professores realizam e consideram como pesquisa.

No próximo item estarei tecendo comentários sobre as contribuições de alguns teóricos sobre a pesquisa na formação e prática docente. Insisto novamente, que não farei uma distinção entre o tipo de concepção que os teóricos destacados nessa reflexão manifestam acerca da pesquisa na prática docente.

3.2 Contribuições Teóricas para a Compreensão da Pesquisa na Prática Docente

O movimento dos professores como pesquisadores não é recente. Conforme Pereira (2002), esse movimento se inicia no final do século XIX e início do XX, "com o movimento para o estudo científico da educação" (p.14). Esclarece, porém, que nesse movimento, os professores tinham a função de executar em sala de aula, propostas feitas por pesquisadores das universidades.

Pela literatura lida, pude levantar que uma contribuição relevante para o movimento, se dá com a elaboração da teoria de pesquisa-ação, por Kurt Lewin na década de 1940. A esse respeito comentam os autores Anderson; Nihlen (1994 citados em PEREIRA 2002):

Embora Lewin não foi o primeiro a usar o termo "pesquisa-ação", ele foi o primeiro a desenvolver uma teoria da pesquisa-ação que a transformou em uma forma respeitável de investigação nas ciências sociais, Lewin acreditava que o conhecimento deveria ser criado a partir da solução de problemas em situações concretas de vida (2002, p.15).

Como se evidencia, a discussão sobre pesquisa-ação tem seus indícios em meados dos anos 40, quando já apontava uma concepção de prescrição que trazia um caráter inovador - o de se partir da solução de problemas em situações concretas.

Continuando os estudos sobre a trajetória da pesquisa, pude observar que na década de 50 houve grande discussão teórica sobre o tema, destacando-se as idéias de Jonh Dewey (1859–1952), filósofo, psicólogo e pedagogo da América do Norte, que influenciaram fortemente os trabalhos sobre o professor como prático reflexivo, especialmente nos trabalhos de Schön: o profissional reflexivo (1983) e formação de profissionais reflexivos (1987). Segundo Campos; Pessoa, “Dewey foi um crítico renitente das práticas pedagógicas que cultivam a obediência e a submissão, que até então predominavam nas escolas. Qualificava-as com os maiores obstáculos para o desenvolvimento da educação de crianças, jovens e adultos [...]” (1998, p. 187).

Nos fins da década de 50 e início de 60, o interesse pela pesquisa-ação diminuiu no campo da educação e das ciências sociais. Porém, outro movimento em torno da “pesquisa dos educadores”, se inicia na Inglaterra, desencadeado por Lawrence Stenhouse, da Universidade de East Anglia na Inglaterra. A idéia dos “professores como pesquisadores” defendida na Inglaterra no final dos anos 60 e 70 por Stenhouse, reascende na Grã-Bretanha o interesse por pesquisa-ação. Stenhouse defende a idéia do ensino como uma arte e que o professor é como um artista, que pode melhorar o ensino, sua arte, experimentando

e analisando criticamente suas ações. Stenhouse (1987 apud CONTRERAS 2002), afirma que:

[...] é impossível dispor de um conhecimento que nos proporcione os métodos que devam ser seguidos no ensino, porque isso seria como aceitar que há ações cujo significado se estabelece à margem dos que o atribuem, ou que é possível depender de generalizações sobre métodos, quando o importante na educação é atender as circunstâncias que cada caso apresenta e não pretender a uniformização dos processos educativos, ou dos jovens. Isso torna, na verdade, um professor mais parecido com um jardineiro, que presta uma atenção singular a cada planta de seu jardim, e não com um agricultor, que aplica um tratamento homogêneo a todo um terreno (2002, p.115).

A idéia de Stenhouse (1987), é que as situações em sala de aula são singulares, portanto, não é possível aplicar regras e métodos previamente elaborados. Cabe ao professor a tarefa de transformar sua prática através de suas próprias ações, reflexões e investigações. A sala de aula é um laboratório e o professor membro de uma comunidade científica.

Outro autor que traz contribuições significativas a essa idéia, colaborador de Stenhouse, foi John Elliott, também da Universidade de East Anglia, Inglaterra. Elliot é reconhecido como um dos autores que muito tem contribuído para a idéia do professor como pesquisador. Este teórico evidencia preocupação em desenvolver um trabalho com o professor de modo a prepará-lo para poder intervir em sua realidade. Afirma que como colaborador acadêmico, sua ação preferida, “[...] foi a de assumir o papel pesquisador facilitador que capacitasse professores para que exercessem maior controle sobre seus caminhos e tentativas de melhorar e descrever suas práticas” (1998, p.142).

Na década de 80, surgem as contribuições sobre a prática docente reflexiva apoiada na teoria de Donald A. Schön, professor do “Massachusetts of Techonology”, Estados Unidos da América. O autor propõe a formação de profissionais reflexivos; profissionais que possam refletir sobre suas ações e serem produtores de conhecimentos sobre sua prática. Apesar de não ter realizado uma discussão diretamente sobre o professor, as idéias de Schön tiveram um efeito enorme no campo da educação. A esse respeito se manifesta Ludke: “Poucas idéias

tiveram repercussão tão rápida e tão vasta no campo da educação. Hoje ela é mencionada e reivindicada, em várias direções, nem sempre com igual coerência” (2002, p.104).

Schön (1997) tece uma discussão a respeito de uma prática reflexiva, focalizada em três aspectos: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. O conhecimento na ação é o conhecimento tácito, acontece de forma intuitiva, espontânea; na reflexão na ação, há um afastamento do professor da situação, para observar, refletir e se posicionar sobre ela. Sobre isso, Campos; Pessoa explicitam que “[...] a reflexão na ação, pode ser vista como um momento que gera mudanças, ou seja, com base nesta reflexão podemos encontrar novas pistas para soluções de problemas de aprendizagem” (1998, p. 197).

Nesse sentido, não é possível a determinação de normas e técnicas para serem aplicadas na prática, ao contrário, as situações conflituosas são detectadas e resolvidas na própria prática. Schön, explica que o processo de reflexão na ação, pode ser desenvolvido em vários momentos interligados:

[...] existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação [...] Num quarto momento, efetua uma experiência para testar sua hipótese. (1997, p.83).

Para o autor, o processo de reflexão na ação não necessita de palavras. Porém, o processo de reflexão sobre a reflexão na ação, exige uma descrição verbal. Esse processo se configura como um olhar retrospectivo e refletivo sobre a ação na ação, gerando conseqüentemente uma descrição, conforme aponta Schön, “refletir sobre a reflexão-na-ação é uma descrição, que exige uso de palavras” (ibid, p. 83). Encontramos em Schön (1983 apud CONTRERAS 2002), a afirmação de que:

[...] a reflexão na ação, possibilita ao professor ser um pesquisador no contexto da prática. Nessas situações ele não depende de teorias e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova maneira de observar o problema que lhe permita atender suas peculiaridades e decidir o que vale a pena salvar ou colocar um ponto final [...] (2002, p.109).

Pode-se observar em Schön a possibilidade de o professor ser um pesquisador na prática o que torna possível a pesquisa no cotidiano da profissão, antes contestada pela racionalidade técnica, concepção que ainda tratarei adiante. Nesse sentido, as idéias de Schön são significativas para a idéia de pesquisa que defendemos, na medida em que o autor considera o professor capaz de construção própria, ao invés de apenas se alimentar do que outros construíram.

Apesar das contribuições de Schön para o campo educacional, suas idéias foram criticadas por limitarem o processo de reflexão na ação ao espaço de sala de aula. Conforme apontam Lisita; Rosa; Lipovetsky:

A crítica que se faz a essas idéias é que os professores não conseguem produzir mudanças necessárias em seu trabalho, se atuam isoladamente dentro de uma estrutura institucional em que as condições para a melhoria do ensino independem da vontade de cada um (2001, p.112).

Observa-se, portanto, que o ato de reflexão de forma individual e centrado apenas na escola, não tem poder de mudanças no contexto escolar. Essas mudanças ocorrerão se as ações desenvolvidas forem discutidas no coletivo e consideradas as questões sociais e institucionais da escola.

Ainda na década de 80, outra corrente contribui para o movimento do professor como pesquisador, centrada na perspectiva de uma Pedagogia Crítica, a qual argumenta em favor de um ensino que vise lutar contra as desigualdades sociais visando transformá-las. Nesse contexto, o professor tem um papel fundamental como agente de mudanças em sua prática docente e, no contexto em que atua. Nessa linha, Lisita; Rosa; Lipovetsky (2001), destacam teóricos como Zeichner da Universidade de Wisconsin, Estados Unidos, Giroux da Miami University, Estados Unidos, Kemmis da Universidade de Deakin, Austrália e Carr

Universidade de Sheffield, Inglaterra. Acrescento ainda, os teóricos Julio Pereira da Universidade Federal de Minas Gerais, Joe, L. Kincheloe e Carlos Brandão da Unicamp e Universidade Federal de Uberlândia. Pela leitura realizada, pude observar que esses três últimos autores se embasam nas idéias de nosso saudoso Paulo Freire para discutir a pesquisa ação, ou a pesquisa participante como é denominada na América Latina.

Zeichner argumenta em favor da pesquisa-ação como estratégia para a formação sócio-reconstrucionista de professores. O autor tem se dedicado em seus estudos e experiência ao trabalho da pesquisa-ação como alternativa para preparar professores que possam atuar ativamente no contexto que convivem. Na sua experiência com o programa de formação de professores em Madison, utilizando a pesquisa-ação, o autor enfatiza que apesar dos alunos apresentarem os resultados de suas pesquisas através de relatórios, a ênfase “está em auxiliar esses alunos a adquirirem os hábitos e as habilidades para conduzir a pesquisa realizada em sala de aula e não em produto de pesquisa acabado” [...] (2002, p.73). O autor esclarece que por se tratar de uma experiência de estágio, a duração era curta, o que não era possível a condução de uma pesquisa minuciosa.

Para Zeichner, os professores não são apenas “participantes representativos da situação”, mas são pesquisadores, atores. Segundo Gerald; Messias; Guerra,

A pesquisa-ação proposta e trabalhada por Zeichner, com professores dos diferentes graus de ensino e alunos da graduação, considera a professora e o professor como sujeitos do processo de produção do conhecimento. São pesquisadores, tem voz, mantêm a propriedade de sua pesquisa e os seus saberes são respeitados (1998, p.255).

As considerações de Zeichner são pertinentes e significantes para a visão de pesquisa que defendo nesse trabalho, ao conceber os professores como agentes de mudanças e, que o fundamental é processo, e não os fins a que se destina o resultado da pesquisa.

Ainda nessa discussão da pesquisa na perspectiva crítica destacarei as idéias de Kincheloe (1993), o qual faz uma discussão significativa em defesa da

pesquisa na prática e na formação do professor. O autor denuncia a concepção tradicional de educação que não possibilita a inserção da pesquisa e, apresenta sugestões em que a pesquisa-ação em uma dimensão crítica é estratégia essencial para a emancipação política do professor. A partir de uma preparação teórica e metodológica, o professor pode engajar-se coletivamente com alunos, professores e comunidade educativa, em investigações sobre problemas ligados ao cotidiano escolar para transformá-los. Para Kincheloe, “a pesquisa-ação crítica é o ato democrático consumado, porque permite aos professores ajudar a determinar as condições de seu próprio trabalho” (1993, p.180).

Dessa forma, acredito que a visão de pesquisa na prática docente idealizada por Kincheloe, é essencial para a discussão sobre pesquisa que teço nesse trabalho, pois defendo a necessidade do professor ter autonomia para decidir o que deve ser ensinado e questionar o que está posto, a defender melhores condições de trabalho e qualificação profissional. Nesse sentido, as exigências levantadas por Kincheloe em relação à pesquisa-ação, são um norte para a pesquisa que defendo:

A pesquisa-ação que é crítica requer cinco exigências: (1) ela rejeita as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e verdade [...] (2) A ação dos pesquisadores é consciente de seus próprios valores de compromisso, os valores de compromissos de outros e os valores promovidos pela cultura dominante [...] (3) Os pesquisadores críticos de ação estão conscientes da construção da consciência profissional. (4) Os pesquisadores críticos da ação tentam descobrir aqueles aspectos da ordem social dominante que minam nossos esforços para perseguir objetivos emancipatórios e (5) a pesquisa-ação crítica é sempre concebida em relação à prática ela existe para melhorar a prática (ibid, p.179).

No eixo do movimento que se embasa em uma concepção crítica, Julio D. Pereira (2002), é um autor, que argumenta em favor de modelos críticos e emancipatórios de formação docente, em que a pesquisa é fundamental para a superação da condição que considera o professor como transmissor de conhecimento para produtor de conhecimentos. Para o autor “o movimento dos educadores-pesquisadores tem o potencial de se tornar um movimento global

contra-hegemônico assim como uma estratégia para superar os modelos tradicionais e conservadores da formação docente” (ibid, 40).

Vários autores lidos apontam que na América Latina, um modelo de pesquisa-ação foi desencadeado por Carlos Rodrigues Brandão, com a denominação de pesquisa participativa ou pesquisa participante. Brandão, reconhece que independente do nome dado às propostas de alternativas participativas na pesquisa social, como “ ‘ pesquisa participante’, ‘auto-diagnóstico’, ‘pesquisa ação’, ‘pesquisa participativa’, ‘investigação participativa’ ” (2005, p.259), pode-se observar convergências entre elas, tanto no Brasil como na América Latina, tais como:

- Surgem mais ou menos, ao mesmo tempo, entre os anos 60 e 80;
- Se originam essencialmente vinculadas à comunidades populares, se comprometem com o empoderamento desses grupos.
- Não há uniformidade na tendência teórica. As alternativas participantes possuem diferentes posturas e caminhos metodológicos. Conforme afirma o autor “não reconhecemos hoje em dia uma tendência única ou dominante. Uma única teoria, um único método de trabalho e nem mesmo um único horizonte de ação social” (ibid, p.264).

Uma característica fundamental nesse tipo de pesquisa, da qual simpatizei sobremaneira é o comprometimento que tem o pesquisador com o grupo, os quais passam de meros objetos de pesquisa a sujeitos. Nesse sentido me reporto a Paulo Freire, quando discute a pesquisa em uma perspectiva libertadora:

Na perspectiva libertadora em que me situo, pelo contrário, a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta (1999, p.35).

Fica evidente na fala de Paulo Freire, o reconhecimento da capacidade dos grupos populares de serem sujeitos no processo de pesquisa, no ato

cognoscente. Aqui incluo também incluir a figura do professor do campo, como sujeito ativo na construção e reconstrução de saberes essenciais à sua prática e, questiono: por que as universidades ao invés de produzir conhecimentos para o professor, não o considera como sujeito e o prepara para ser um pesquisador de sua prática? Talvez pelos inconvenientes que essa atividade possa causar, pois, a compreensão crítica do que está posto, pode gerar a necessidade de transformação e, com certeza incomodará as verdades existentes para manter o controle do sistema educacional. Quanto mais disciplina e transmissão de saberes se fazem, mais equilíbrio e controle se terão, pois quem apenas repassa sem questionar o porquê se ensinar, legitima as idéias de quem quer sempre dominar. Conforme afirma Freire:

Os projetos educativos existem somente para oferecer algumas indicações necessárias para se obter uma maior eficiência na produção. Os trabalhadores devem transformar-se em produtores e o serão tão melhores quanto melhor introjetem as razões do sistema e se tornem dóceis aos interesses da classe dominante (1999, p.36).

Dessa forma, observa-se que são várias as contribuições teóricas sobre a pesquisa na formação e prática docente, o que reforça minhas convicções da importância do assunto para a superação da condição do professor do campo de objeto a sujeito do ato de pesquisa. Prosseguindo nessa discussão, no próximo capítulo tecerei uma reflexão sobre a concepção de pesquisa que subjazem aos modelos de formação de professores: racionalidade técnica, prática e crítica.

4 PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE: A CONCEPÇÃO DE PESQUISA QUE SUBJAZ AOS MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Ao discutir o tema pesquisa na formação faz-se oportuno fazer uma reflexão sobre os modelos que sustentam a formação do professor e a visão de pesquisa embutida nos mesmos. Pereira (2002) aponta três modelos de formação de professores e discute a concepção de pesquisa presente em cada um deles, sendo: o técnico, o prático e o crítico.

4.1 A Pesquisa na Concepção da Racionalidade Técnica

As concepções assentadas no modelo da racionalidade técnica não percebem a figura do professor como um profissional capaz de produzir ou reconstruir conhecimentos. Acerca disso, é possível observar em Pereira que:

De acordo com essa visão, a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência (2002, p.22).

Cabe ao especialista, portanto, produzir conhecimento científico para ser aplicado na resolução das problemáticas da prática educacional. Aquele que se encontra envolvido no dia-a-dia, que vivencia constantemente situações conflitantes não é delegado o papel de produção de conhecimento e, sim o de mero aplicador de soluções elaboradas por outros. Contreras corrobora com esta reflexão ao afirmar que:

A idéia básica do modelo da racionalidade técnica é que a prática do profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica [...] A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas

enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória (2002, p.91).

Como se observa, há uma dicotomia entre a teoria e a prática e uma hierarquia entre quem produz e quem aplica o conhecimento produzido pela ciência. De um lado quem produz o conhecimento e de outro quem aplica. Ao professor caberia o domínio teórico e técnico para aplicar esse conhecimento em sua prática. O bom professor seria aquele que aplicasse com mais eficiência o conhecimento derivado da ciência. Como afirmou Contreras “os docentes, como *experts* do ensino, não dispõem em princípio das habilidades para a elaboração das técnicas, mas apenas para sua aplicação” (2002, p.96).

O que se pode analisar é, que esse modelo de formação pode formar uma massa de professores passivos, reprodutores de informações e sedentos por modelos, técnicas, princípios metodológicos a serem aplicados em sua sala de aula para sanar de forma rápida e efetiva as situações de conflitos e problemas de aprendizagem. Geralmente, observa-se que nos programas de formação continuada, o(a) professor(a) não está muito interessado(a) em discutir referenciais teóricos que possibilitem uma reflexão e solução da problemática de sua prática educativa, mas preferem receitas mágicas oriundas de conhecimento elaborados por alheios que desconhecem a realidade em que estão inseridos. Acreditam que essas receitas lhes possibilitarão serem criativos, no entanto, enganam-se quanto a isso, pois experiências bem sucedidas em um ambiente escolar nem sempre se ajustam às demais realidades.

O ensino entendido como aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados ou produtos definidos apriori, não é uma prática significativa, criativa, e sim reprodutiva. Nesse entendimento, Schön (1983 apud CONTRERAS 2002) prossegue afirmando que o modelo da racionalidade técnica está sustentado na concepção positivista.

Essa tendência, cujo principal defensor foi Augusto Comte, surgiu no século XIX. Moraes traz significativas contribuições sobre esse assunto, ao afirmar que para Comte, o objetivo da ciência é somente o positivo [...] isto é, o que está sujeito ao método de observação e experimentação, analisando apenas os fatos e suas leis. Positivo é o que é real, palpável, baseado em fatos experimentais (1997, p.52).

Para se entender as origens da concepção positivista é necessário reportar aos séculos XVI e XVII. Nesse período, a ciência alcançou um grande momento, reflexos das mudanças revolucionárias da física e astronomia promovidas por Copérnico, Galileu, Newton, Bacon e Descartes. Segundo Boaventura Santos (2005), os acontecimentos que ocorreram entre os séculos XVI e XIX, como revolução científica, iluminismo e revolução industrial, repercutiram profundamente em nossa maneira atual de pensar e, sobre o sistema político, econômico e educacional. Outro autor que referencia este momento histórico é D'Ambrosio (1996), o qual afirma que o desenvolvimento no conhecimento nesse período se dá por meio da matemática. Aponta que Isaac Newton (1642-1727) elaborou uma síntese das produções de Kepler, Bacon, Descartes, Galileu e Copérnico. Complementando essa idéia, Moraes (1997), relata que a física Newtoniana, foi considerada o ponto culminante da revolução científica, e fornece uma consistente teoria matemática a respeito do mundo da natureza, que se constitui no alicerce do pensamento científico até parte do séc.XX.

A visão de um mundo que funcionava como uma máquina, sempre igual deu origem ao mecanicismo. Essa concepção racionalista e mecanicista promoveu mudanças nas relações humanas e na ciência. Desse determinismo universal mecânico, a sociedade e natureza são concebidos como uma máquina, um relógio que pode ser montado, desmontado e controlado.

A ciência moderna, de acordo, Moraes, ao dar ênfase ao método cartesiano, provocou a fragmentação do nosso pensamento e unilateralidade de nossa visão.

Levou-nos, também a uma concepção de vida em sociedade como luta competitiva pela existência [...]. Direcionou a nossa educação à supervalorização de determinadas disciplinas acadêmicas, à super especialização, uma vez que todos os fenômenos complexos, para serem compreendidos, necessitam ser reduzidos às suas partes constituintes (1997, p.43).

A ciência moderna se estabeleceu como dona absoluta da “verdade”, capaz de desvendar os mistérios e leis do universo. Nesse âmbito o ato de pesquisa é atividade exclusiva de especialistas. Para Preti,

Nossa formação escolar foi marcada por essa concepção de ciência e de pesquisa. A totalidade humana, em sua unidade corpo-espírito, razão-emoção, pensar-agir, teoria-prática foi rompida e separada pela visão cartesiana de vida e de mundo dividido. Criou-se um abismo entre o pensamento e o “fazejamento”: a teoria como “afastamento” da realidade (sem retornar à prática) e a prática como o momento da “aplicação” da teoria (sem uma reflexão sobre essa prática) (2002,p.69).

Isto justifica a razão de ser do pensamento racionalista técnico, que implica um professor acrítico, alienado a regras produzidas por outros, e conseqüentemente forma um aluno através de padrões de comportamentos pré-estabelecidos, que não propicia o saber questionar e expressar os seus sentimentos e pensamentos.

4.2 A Pesquisa na Concepção da Racionalidade Prática

O modelo da racionalidade técnica se mostrou insuficiente para resolver as situações complexas e imprevisíveis que acontecem no cotidiano escolar. Dessa forma, surge como forma de contrapor-se a essa concepção, a formação baseada no modelo da racionalidade prática. Nessa concepção, surgiram várias metáforas pertinentes ao professor como profissional. Conforme Gómez, surgem vários correntes e teóricos que tratam sobre o tema a ver pelo que segue:

[...] o professor como investigador na sala de aula (Stenhouse, 1975), o ensino como arte (Eisner, 1980), o ensino como uma arte moral (Tom, 1986), o professor como profissional clínico (Clarck, 1983; Griffin, 1985), o ensino como um processo de planejamento e tomada de decisões (Clark & Peterson, 1986), o ensino como processo interativo (Holmes Group Report, 1987), o professor como prático reflexivo (Schon, 1983, 1987) [...] (1997, p.102).

Apesar das diferenças, essas concepções segundo Gómez (1997), evidenciam a importância da superação da dicotomia entre conhecimento científico e prática docente. Os defensores dessa concepção criticam o modelo da racionalidade técnica, por visualizar a figura do professor como um mero receptor de informações produzidas pela ciência.

Pereira (2002) considera que o trabalho de John Dewey foi a semente dos modelos da racionalidade prática em educação. Corrobora com essa idéia, Preti (2002), ao afirmar que Dewey discutia a importância da escola proporcionar à criança, a reconstrução de experiências e conhecimentos peculiares de sua comunidade.

Na perspectiva da racionalidade prática o professor é visto como um profissional que indaga, questiona que reflete sobre sua prática e procura soluções para os problemas que surgem. As situações que acontecem em sala de aula são singulares, tornando-se, portanto impossível que o professor aplique modelos prontos e acabados, técnicas produzidas por outros, ao contrário, é necessário que ele tenha atitude reflexiva diante dessas situações, procurando possíveis alternativas para solucioná-las. Para Carr; Kemmis (1986 apud PEREIRA 2002),

A visão prática concebe a educação como um processo complexo ou atividade modificada à luz das circunstâncias, as quais somente podem ser “controladas” por meio de decisões sábias feitas pelos profissionais, ou seja, por meio de deliberações sobre a prática. De acordo com essa visão, a realidade educacional é muito fluida e reflexiva para permitir uma sistematização técnica (2002, p.24).

O professor no seu cotidiano se depara com situações desafiantes, que requerem soluções imediatas. Para isso ele experimenta vários caminhos na busca de soluções; caminhos que demandam atitudes diferentes. Acerca disso, Contreras , afirma que:

Ao tentar uma solução, o profissional atende os efeitos, inclusive os não pretendidos, que esta provoca, isto é, à resposta que a situação lhe devolve. Em função dela, elabora novas atuações como produto

de uma nova interpretação ou discussão sobre a situação problemática a partir da reação manifesta (2002, p.110).

Dessa forma, o professor não deve simplesmente ingerir informações programadas por especialistas para fins específicos, ao contrário, deve estar constantemente atento, elaborando seu próprio juízo de valor, sobre a aplicação de determinados meios e os fins a que se destinam. A prática pedagógica é um laboratório de experimentação e, é na tentativa, nos ensaios, nos erros e reflexões que o professor encontrará novas alternativas para atuar em sala de aula.

4.3 A Pesquisa na Concepção Crítica

A concepção crítica supera a prática, ao introduzir os ingredientes: autonomia, visão reflexão crítica e envolvimento político, atitudes que o professor deve ter diante das questões desafiadoras de sua prática docente. Carr; Kemmis (1986 apud PEREIRA), afirmam que:

Enquanto os pesquisadores positivistas da educação podem frequentemente ser descritos como “objetivistas”, enfatizando a natureza objetiva do conhecimento como independente do observador, e pesquisadores interpretativistas da educação podem ser descritos como “subjevistas”, enfatizando a compreensão subjetiva do ator como base para a interpretação da realidade social, pesquisadores críticos da educação, incluindo aqueles que atuam na pesquisa-ação, adotam uma visão de racionalidade dialética. Portanto, [...] tais pesquisadores tentam descobrir como situações são forçadas por condições “objetivas” e “subjetivas” e procuram explorar como tais tipos de condições podem ser transformadas (2002, p.28).

A pesquisa nessa perspectiva é uma ferramenta pedagógica imprescindível para que o professor desenvolva sua consciência crítica e política. Para Pereira, “pesquisa é a palavra chave quando ensino e currículo são tratados de um modo crítico e estratégico” (2002, p.28).

Entende-se, portanto, que na perspectiva crítica, a preocupação do professor ou professora não se atem somente à resolução de problemas vinculados ao ensino e aprendizagem do aluno, mas também com as situações de domínio a que são submetidos. Nesse sentido, a pesquisa é uma ferramenta imprescindível para que o professor possa discutir alternativas de solução para a problemática que envolve a prática educativa, perceber as condições de dominação e imposição em que se encontram submetidos e procurar emergir dessa situação.

Dessa forma constatei que o diferencial entre a concepção prática e crítica é a dimensão política. Dimensão que é atribuída por vários pensadores a Paulo Freire, conforme aponta Schön (1992 apud em PEREIRA 2002):

O levantamento de problemas tem raiz no trabalho de Dewey e Piaget. Entretanto, foi Freire quem desenvolveu uma idéia política sobre tal concepção, por meio de seu método do “diálogo de levantamento de problemas”, no qual o professor é frequentemente definido como alguém que levanta problemas e dirige um diálogo crítico em sala de aula [...] (2002, p.30).

Essa mesma afirmação faz Kincheloe (1993), ao comentar sobre a importância das contribuições de Paulo Freire para o entendimento da postura democrática na pesquisa-ação e, ao atribuir a ele a idéia do pesquisador enquanto um agente político que dá informação e, que faz dela um espaço democrático e poderosa ferramenta de ensino.

Sendo assim, apesar de não ter feito uma distinção das concepções que permeiam a prática de pesquisa na formação e prática docente, a reflexão tecida ao longo destes dois últimos capítulos contribuiu para que focasse o meu olhar sobre a perspectiva prática e crítica que concebem a pesquisa também como atividade do professor. Sendo que a perspectiva que defendo para a formação de professores é aquela que possibilita condições para que os professores questionem e produzam explicações sobre sua prática docente, através da prática de pesquisa. A pesquisa enquanto alternativa que propicie ao professor do campo o despertar da consciência crítica, política para que sejam ator e construtor de novos conhecimentos a partir de sua realidade educativa. Me ancoro, portanto, especialmente nos interlocutores da linha que defende a atividade de pesquisa em

uma concepção crítica e política, como Brandão (1999), Pereira (2002), Kincheloe (1993), Demo (1992, 1997, 1998), Zeichner (2002) e Paulo Freire (1999).

Assim, a partir dessa discussão sobre pesquisa e as concepções de pesquisa que permeiam a prática docente, nortearei o meu olhar para as considerações sobre o tema, Educação do Campo, cenário em que ocorre a pesquisa no sentido de buscar entender se os professores do campo pesquisam, onde buscam referenciais para suas pesquisas e em que concepções as trabalham no cotidiano da escola do campo, em Mato Grosso.

5 A PESQUISA NO COTIDIANO DA ESCOLA DO CAMPO

Eu diria aos educadores e educadoras, ai daqueles e daquelas, que pararam com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar [...] que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, se atrele a um passado, de exploração e de rotina.

Paulo Freire

Discutir a pesquisa na prática docente é um desafio, ainda mais relacionada à Educação do Campo. O que me instiga a prosseguir nessa empreitada é minha experiência de vida pessoal e profissional como educadora no campo e, com a formação de professores que atuam no campo.

Outro aspecto a ser considerado, é que **acredito no potencial da pesquisa na prática docente, como um instrumento que possibilitará ao professor do campo ser ator na construção de uma escola que seja no/do Campo (grifo meu)**. Nesse sentido argumento em favor da utilização da pesquisa pelo professor do Campo, de uma formação que possibilite com que ele possa produzir conhecimentos sobre o seu trabalho e realidade vivenciada e, de que condições de trabalho que propicie o desenvolvimento da pesquisa no cotidiano escolar.

Uma discussão nova pertinente à Educação do Campo, reflexos de inquietações e lutas dos povos do campo, expressamente do MST (Movimento dos Sem Terra), conforme já foi abordado no presente texto, foi à resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A referida lei discute em seu bojo, a necessidade do projeto curricular da Escola do Campo, ser vinculado aos saberes próprios dos estudados e ao seu meio. Conforme explicita o Art. 5º:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei nº 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus

aspectos: sociais, culturais políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Art. 5º, da Resolução CNE/CEB Nº 1, 2002, p.38).

Depreende-se, portanto, que a resolução sinaliza um caminho a ser trilhado para a efetivação da Escola do Campo, para que tenha uma proposta pedagógica própria, que atenda as particularidades do cotidiano do aluno. Nesse sentido, questiono como o professor que mora no campo, contribuirá para a construção de um currículo, de um Projeto Político Pedagógico que expresse os pressupostos e a realidade do campo, se ele não investigar sua prática, se não tiver a pesquisa como atitude cotidiana?

O que se observa frequentemente no sistema educativo das Escolas do Campo é um trabalho desvinculado do ambiente natural do aluno, de seus saberes e cultura. Conforme aponta Molina,

A desvalorização dos conhecimentos práticos/teóricos que trazem os sujeitos do campo, construídos a partir de experiências, relações sociais, de tradições históricas e principalmente, de visões de mundo, tem sido ação recorrente das escolas e das várias instituições que atuam nestes territórios. Como romper com o silenciamento destes saberes e legitimar outros processos de produção do conhecimento, trazendo-os para dentro da escola do campo, para dentro das universidades? [...] (2006, p. 12).

Defendo, pois, a pesquisa como ferramenta pedagógica, que oportunizará ao professor que mora no campo participar da construção de um currículo que atenda as especificidades, os aspectos socioculturais, econômicos e ambientais do meio do aluno. Do contrário, o discurso de uma Educação no/do campo, ocorrerá apenas na retórica, permanecendo um vazio, um fosso, entre o discurso e a prática, como tantos outros programas e leis que já foram elaborados em nome de uma educação para os excluídos.

Se o professor que mora no campo não se envolver na construção do currículo da Escola do Campo, o ensino continuará como sempre foi, baseado em um sistema de ensino de conteúdos obsoletos, desconectados da realidade do aluno; numa concepção bancária de educação como aponta Freire (2005). Neste tipo de educação não há possibilidade de reflexões, ações, não há saber, e sim

reprodução. Ao invés de transformar, tende a fazer a adaptação dos educandos à condição de submissão e passividade, o que é viável para o opressor, pois pensar é perigoso, fragiliza a condição em que se encontram os oprimidos.

Constantemente questiono, por que não favorecer meios para que o professor desenvolva um trabalho que valorize os saberes do aluno e seu meio natural? Acerca disso, encontramos em Freire uma consideração pertinente ao nosso questionamento quando ele assim se manifesta:

Por que não estabelecer “uma intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? [...] (2005, p.30).

É nesse sentido que defendo a pesquisa na prática pedagógica como uma ferramenta que possibilitará ao professor do campo:

- 1 Participar da construção de uma educação no/do campo.
- 2 Melhorar a qualidade do processo ensino e aprendizagem das crianças.
- 3 Despertar sua consciência crítica política para a produção de conhecimento via pesquisa no espaço da Escola do Campo.

5.1 A Importância da Pesquisa como Construção de Conhecimentos e da Identidade dos Profissionais e Trabalhadores que atuam na Escola do Campo

Ao defender a importância da pesquisa para o professor do campo, no sentido de possibilitar o envolvimento do mesmo na construção de um currículo que contemple a sua realidade vivida, me reporto inicialmente ao artigo primeiro, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino (Art. 2 da Resolução CNE/CEB Nº 1, 2002, p.37).

Considero um avanço a criação da referida lei, mas creio que não basta que seja discutido no texto, a necessidade de uma educação específica ao homem do campo e expressado o significado do termo Escola do Campo. É necessário que seja garantido que a escola seja efetivamente desse meio, conforme afirma Kolling; Nery; Molina: “Não basta ter escolas *no* campo; quer-se ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (1999, p.29).

Nesse sentido, é imprescindível que o professor que vive e mora no campo seja peça fundamental na construção de uma proposta que seja desse espaço. A pesquisa no cotidiano se torna peça chave para que o professor do campo possa ser ator na construção da proposta de sua escola. A pesquisa como integrante da prática cotidiana, contribuirá para que ele migre da condição de transmissor de conteúdos, para a de construtor de conhecimentos. Assim sendo, a pesquisa auxiliará como “prática de libertação, que realiza a superação desta contradição e afirma a dialogicidade, se faz dialógica; em que o objeto cognoscível passa a ser a incidência da reflexão” (FREIRE, 2005, p.69).

O professor que não pesquisa, trabalha mais na perspectiva de transmissão de conteúdos ao aluno, propiciando um ensino, amorfo, sem vida; como se a realidade do aluno fosse estática. Conforme Freire,

Simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, [...] impor-lhes um modelo de homem, contido no programa cujos conteúdos nós mesmos organizamos (2005, p.97).

Para visualizar a realidade do aluno de forma dinâmica, viva é impreterível que o professor tenha o hábito de pesquisa. A atividade de pesquisa permitirá com que o mesmo mergulhe juntamente com o aluno no contexto sociocultural, ambiental e econômico que convivem, percebendo que está inserido em um ambiente vivo, em movimento.

Acerca dessa discussão Arroyo afirma ser fundamental, “[...] termos consciência de que hoje onde há mais vida no sentido de movimento social, onde há mais inquietação, é no campo” (2004, p.68). O professor do campo, ao ter a percepção que sua realidade é viva e dinâmica, iniciará um processo de reflexão sobre as situações conflitantes dessa realidade, para que possam discutir ações para transformá-las, que possam discutir novas invenções, novas produções. Freire afirma que “[...] Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (2005, p.67).

A pesquisa então pode ser um instrumento que possibilitará com que o professor descubra junto com seus alunos, as belezas contidas no meio natural e sociocultural em que estão inseridos. Poderão observar que fazem parte da história, que possuem cultura, que possuem um ambiente que necessita de cuidados.

Nesse sentido, afirmo com propriedade tendo como referência minha trajetória como pesquisadora, momento em que estive distante de minha prática, mas inserida no campo, para a coleta de dados e início da redação desse texto, pude perceber que estou vendo esse espaço com outro olhar. A luz dos teóricos que discutem a Educação do Campo, de modo muito especial, Caldart; Molina; Arroyo tive outra percepção sobre o campo, como um espaço vivo, em movimento, de pessoas maravilhosas com vários saberes e cultura.

Essa nova percepção sobre o campo, me instigou ainda mais a prosseguir na defesa da prática de pesquisa no cotidiano para o professor do campo, principalmente no parar para observar, para ler a natureza e o que podemos investigar sobre ela. Acredito que o professor terá outro olhar e perceberá que tem um laboratório vivo, que poderá ser utilizado para a tessitura de suas aulas e produzir conhecimentos com essas informações. Reafirmo, sentirá orgulho de viver no campo. Paulo Freire (2000), me ampara nessa reflexão, ao sugerir o levantamento de pesquisas no contexto, investigação de dados através de entrevistas gravadas com os habitantes mais velhos sobre: história da área,

crendices, plantas medicinais, das pessoas que são curandeiras, comadres, pioneiros, etc. Segundo o autor, com esse material: “[...] poderia ser feito folhetos, com o respeito total à linguagem-sintaxe, semântica, prosódia dos entrevistados, poderiam ser usados na biblioteca da escola nas sessões de leitura, cursos de alfabetização” (2000, p.29).

Acredito que além de valorizar os saberes do aluno, das pessoas da comunidade e do meio em que estão inseridos, os professores que se utilizam da pesquisa como ferramenta, poderão pensar em construir a identidade sociocultural da comunidade e registrar essa História, a qual é silenciada nos livros didáticos trabalhados na escola.

Fernandes, ao defender a Educação do Campo, afirma que:

Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-mundo. Isto acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (2002, p.97).

É necessário esclarecer nesta discussão que a idéia de valorizar os saberes e o meio do aluno do campo, desenvolver um trabalho a partir de seu cotidiano, não deverá ser compreendida com uma forma de se trabalhar “apenas” com questões desse meio; não significa se restringir somente ao mesmo. A idéia que defendo, é que o ensino se inicie a partir de situações locais, para então se ampliar para contextos macros. Freire corrobora com esta reflexão, ao afirmar que:

Creio que o fundamental é deixar claro ou ir deixando claro aos educandos esta coisa óbvia: o regional emerge do local, tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental. Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio (2006a, p.87 - 88).

Depreende-se, portanto, que valorizar a identidade cultural e histórica do aluno, significa que esses saberes devem-se constituir na base cultural, em ponto de partida do ato educativo e, não o ápice, o limite do que vai ser ensinado ao aluno.

5.2 A Formação do Professor como Ascensão Profissional e a Fuga da Escola do Campo: a necessidade da pesquisa para radicar politizar o professor no e do campo

A experiência que tenho acompanhado através da formação de professores que atuam no campo e como educadora de professores em nível médio (Proformação) e superior (Pedagogia), é que geralmente o professor que mora nesse ambiente, ao obter sua formação, consegue uma “ascensão” e decide mudar para trabalhar na cidade. Como o modo de vida da cidade se diferencia do campo, o professor e a professora que possuem suas raízes fincadas nesse ambiente ficam saudosos da vida no campo sentem-se infelizes na cidade. Portanto, esse processo de trânsito entre cidade e campo pode trazer conseqüências para a construção da identidade profissional do professor.

O exemplo disso, é que inicialmente, meu objetivo era investigar professores egressos da Pedagogia em EAD que moram no meio rural, como não encontrei o número suficiente de sujeitos, mudei os critérios de seleção.

Em diálogo com uma dessas professoras, ela me afirmou que gostaria de ter continuada no campo, mas não se sentia valorizada lá pelo poder público. Nesse sentido Caldart afirma que, “Um dos entraves ao avanço da luta popular pela educação básica do campo é cultural. As populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo [...]” (2004, p.110).

Depreende-se então que é uma situação perversa, de exclusão, introjetada pelas próprias pessoas que moram no campo, no entendimento que, para morar nesse meio, não é necessário ter estudo. Outro aspecto a ser considerado é a falta de políticas públicas de valorização ao professor e a visão pejorativa que se tem da escola e dos educadores do campo, conforme explicitam os autores, Fernandes; Cerioli; Caldart:

Na situação atual muitos dos professores/ das professoras do meio rural costumam fazer parte do círculo vicioso e perverso: são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o seu trabalho, que coloca o meio rural como uma penalização e não uma escolha, que não viabiliza a sua qualificação, que rebaixa sua auto-estima e sua confiança no futuro; como vítimas tornam-se provocadores de novas vítimas, à medida que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e sem ânimo (2004, p. 59).

Nas escolas do campo da região em que desenvolvi a pesquisa, geralmente atuam professores sem qualificação, confiança e com pouca atitude política no que tange à luta por valorização profissional. Diante desse fato, acredito que a pesquisa na prática docente na perspectiva da pesquisa-ação-crítica, tendência que pretendo seguir nessa discussão, trará grandes benefícios para o despertar da consciência crítica e política do professor, do aluno e conseqüentemente contribuirá para o rompimento da idéia da formação como mecanismo de fuga do professor do campo para a cidade.

A pesquisa-ação possibilitará ao professor ser um agente de mudanças da prática docente e realidade vivenciada. Para subsidiar essa afirmação me reporto à Bissex e Bullock (1987 citados em PEREIRA 2002), ao afirmarem que “A pesquisa dos educadores é um agente natural de mudança: Fazer pesquisa em sala de aula muda os professores e a profissão docente de dentro para fora, de baixo para cima, por meio de mudanças nos próprios professores [...]” (2002, p.34).

Depreende-se pela visão dos autores que a pesquisa oportunizará uma mudança interior do professor e, o motivará a agir na sua própria prática, como sujeito capaz de fazer transformações no interior da escola e não apenas executar ações elaboradas de cima para baixo, de fora da escola.

Nesse caso, a atitude de pesquisa favorecerá ao professor do campo a emersão da condição de alienação e reproduzidor de conhecimentos produzidos por especialistas que desconhecem a sua realidade. Nessa perspectiva, como afirma Demo:

[...] o conceito de pesquisa é fundamental, porque está na raiz da consciência crítica questionadora, desde a recusa de ser manobra, objeto dos outros, matéria de espoliação, até a produção de alternativas com vistas à consecução de sociedade pelos menos

mais tolerável. Entra aqui o despertar da curiosidade, da inquietação, do desejo de descoberta e criação, sobretudo atitude política emancipatória de construção do sujeito social competente e organizado (1992, p.82).

A prática de pesquisa é um instrumento valioso para todo e qualquer professor, principalmente ao que atua em escolas do campo para que seja: questionador, investigador e, produtor de conhecimentos e não apenas, mero transmissor de conteúdos e informações produzidas por pessoas com uma percepção errônea de sua realidade. O professor do campo estará sempre se questionando o por que se encontra inserido em determinadas situações, o por quê se ensina determinados conteúdos, qual o seu papel na construção da identidade do povo de sua comunidade. Não se pode perder de vista que pesquisa, conforme afirma Demo:

[...] é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo que é na base de qualquer proposta emancipatória. Se educar é, sobretudo motivar a criatividade do próprio educando, para que surja o novo mestre, jamais o discípulo, a atitude de pesquisa é parte intrínseca (1992, p.17).

Outro aspecto que a pesquisa possibilita é a percepção do professor do que não está implícito, do que está camuflado, as questões de poder que se encontra ideologicamente manipulado. Conforme aponta Foucault, “[...] Não se conhece adequado o fenômeno do poder, se ficar na aparência empírica, até porque uma das faces mais típicas da ideologia é dissimular, mascarar, esconder” (1979, p.20).

Um professor que seja curioso, investigador, que esteja constantemente se informando, lendo, terá possibilidades de perceber as ideologias que mascaram as situações de domínio em que se encontram. Sem o senso crítico e político que a prática de pesquisa possibilita, o professor terá dificuldades de perceber o que não está posto e continuará apenas como legitimador das idéias dominantes e colaborando para a formação de pessoas passivas.

O envolvimento com a atividade de pesquisa, aprofunda o senso de curiosidade e, ou possibilitará ao professor que se desprender gradativamente da

situação de transmissor de conhecimentos ao aluno. Nesse sentido, me reporto a Carvalho, quando o autor afirma que:

Para romper com o modelo de ensino que produz a fragmentação, a perda de sentido e gosto do aluno pelo estudo, o professor deve ter outras qualidades para produzir conhecimento. As qualidades necessárias, indispensáveis para produção e assimilação do conhecimento existente, são: “ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento existente, a inquietação, a incerteza? [...] (2005, p.82).

Subsidiada pela fala do autor, argumento que um professor curioso, estará constantemente buscando, inquirindo, tentado desvelar a essência dos fenômenos, perceberá que o campo é um espaço em movimento, de imensas riquezas naturais, cultura e saberes. Não se satisfará apenas com a aparência e, conseqüentemente despertará essas qualidades no aluno em sala de aula. Nesse sentido é imprescindível a unificação teoria e prática que se dá pela pesquisa, para que o professor do campo possa despertar o seu senso crítico e político e colaborar para a formação do aluno que também seja assim.

Pode ser utópico, mas acredito que a concretização da teoria e a prática pela pesquisa, a reelaboração própria, remeterá o professor a ter atitudes políticas, transformadoras, a lutar em favor da efetivação de uma Educação do Campo e a romper a idéia de obter a formação para sair do campo. As idéias de Giroux (1998), sustentam essa reflexão, quando o autor defende a idéia do professor como intelectual transformador, apontando a necessidade de tornar o “político mais pedagógico e o pedagógico mais político”, afirmando que: “Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta” (1998, p.163).

Giroux (1998) argumenta em favor de uma educação que tenha em seu bojo a perspectiva política, para que os professores não tenham atitudes neutras diante das normas a que são submetidos, ao contrário que se posicionem, que tenham postura transformadora. Atitude imprescindível para a formação de alunos como cidadãos ativos e críticos. O autor explica que:

Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas [...] como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos (1998, p.163).

Outro autor em que me apoio na discussão da pesquisa-ação como ferramenta imprescindível ao despertar crítico e político do professor é Kincheloe. Para Kincheloe (1993), a pesquisa-ação-crítica, é um ato democrático, que possibilita ao professor contribuir nas determinações de suas condições de trabalho, nesse sentido, “A pesquisa-ação crítica não é somente uma catálise para o pensamento pós-formal e para a ação democrática, mas é também um antídoto para a percepção dos professores como trabalhadores de baixo nível e operários de fábricas” (1993, p.180).

Entende-se que a pesquisa em uma perspectiva crítica é uma ferramenta fundamental, para que o professor possa refletir sobre sua realidade educativa, possa discutir soluções para a mesma, tenha percepção sobre os mecanismos de poder, em que o seu sistema educacional se encontra condicionado. Dessa forma, dizer que uma educação seja no/do campo, sem que os segmentos principais dessa educação que são as pessoas que moram e sobrevivem nesse espaço, desde os pais, alunos, professores participem dessa construção é um ledor engano. Sobre essa discussão, Floden; Klinzing (1990 citados em KINCHELOE 1993), apontam que a reforma educacional de uma escola terá efeito se for promovida e compreendida pelos próprios professores.

Se os professores que moram e trabalham no campo, não forem atores para a construção de uma escola que atenda as peculiaridades do seu meio, não acredito que mudará a forma como atualmente se encontram essas escolas. É preciso que os professores do campo sejam valorizados, qualificados e entendam politicamente seu importante papel na Educação do Campo utilizando a pesquisa na prática como atitude cotidiana.

Enfim a pesquisa no cotidiano não resolverá toda a problemática da Educação do Campo, mas pode ser um antídoto, uma luz no caminho a ser percorrido para superá-la, na medida em que oportunizar o despertar da consciência crítica e política do professor e conseqüentemente ele perceberá a riqueza, as belezas do campo e, verá que o campo e a cidade são espaços que se complementam. Passará a compreender que a escola do campo tem uma função importante que é educar as novas gerações radicadas no campo, por isso deve ter a mesma qualidade que se deseja para a escola urbana.

Ao sentir-se inserido política e socialmente no campo, o professor não mais pensará em obter formação para fugir do campo, ao contrário, encontrará no campo solo fértil para semear idéias críticas e implementar ações transformadoras e formar pessoas ativas em sua comunidade sem que seja necessário se afastar dela.

6 TRAVESSIA METODOLÓGICA

Para desenvolver a investigação norteiei-me sobre que tipo de pesquisa estou discutindo e, busquei investigar se as/os professoras/professores do campo realizam pesquisa no cotidiano da Escola do Campo em Mato Grosso. Reafirmando que a pesquisa que defendo aqui é uma atividade voltada para a ressignificação, para a melhoria da prática docente do professor do campo e não uma pesquisa voltada a produção de conhecimento científico ou acadêmico.

Ao assumir essa postura, não desconsidero a possibilidade do professor do campo ser capaz de produzir uma pesquisa nos parâmetros da pesquisa científica. Porém, penso a pesquisa do professor como espaço significativo de reflexão da problemática do processo educativo e realidade vivenciada. Investigação para pensar, planejar o processo de ensino, aprendizagem e transformar a realidade educativa através de elaborações próprias.

Tenho que considerar que o professor no dia-a-dia tem uma jornada difícil, desafiadora. Um trabalho ora saboroso, ora desgastante, reflexo das condições de trabalho a que são submetidos. Nesse sentido, André destaca que “a tarefa do professor no dia-a-dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa” (2001, p.59).

As considerações da autora são relevantes para a discussão que pretendo levar a efeito. Nesse sentido insisto que mesmo acreditando na possibilidade do professor do campo fazer pesquisa nos parâmetros da pesquisa científica, não aprofundarei no presente texto tal discussão, por não ser o intuito da pesquisa e por acreditar que não é o tipo de pesquisa que resolverá a problemática com o ensino e aprendizagem das crianças. Atenho-me, portanto, à argumentação da pesquisa enquanto atividade que proporcione ao professor transformar sua prática e fazer elaboração própria, em que o fundamental é o processo e não o fim em si, pois acredito que o professor que está no seu cotidiano profissional, convivendo com as situações desafiantes do ensino, é que possui condições para discutir essas situações. Nesse sentido, Cochram-Smith; Lytle (1993 apud ZEICHNER), apontam que:

[...] os professores são os únicos que estão em situações privilegiadas para fornecer uma visão de dentro da escola. Essa visão não é possível de ser obtida por outros de fora do ambiente. Reconhecendo ou não, já é possível encontrar, na última década, uma quantidade razoável de investigações conduzidas por professores sobre suas práticas (1998, p.224).

Para que o professor possa realizar a pesquisa na prática docente é necessário que tenha preparação em sua formação. A esse respeito, Zeichner (1998) aponta que um caminho possível para a superação da dicotomia professor e pesquisador é a academia dialogar mais com as escolas. Ao invés da universidade realizar pesquisa para expressar a problemática da escola, em que muitas pesquisas são realizadas por acadêmicos apenas para explicar os horrores da prática docente, deveria colaborar para que o professor se torne sujeito de sua história, seja capaz de produzir conhecimentos sobre a sua própria prática. Aponta Zeichner, que “[...] é ainda dominante, no meio dos professores, uma visão de pesquisa como uma atividade conduzida por pesquisadores de fora de sala de aula” (1998, p.209).

Percebi na época do estudo das disciplinas do mestrado, que alguns professores, aclamavam um discurso dialógico em favor da pesquisa colaborativa da universidade com os professores, mas não acreditavam que os professores pudessem realizar pesquisa na prática. Nessas discussões quando apontava à possibilidade do professor do campo fazer pesquisa na prática, à idéia era considerada utópica. Nesse sentido sempre considerei que esses professores eram contraditórios entre o discurso e a prática e, que na universidade persiste a idéia de que os professores não fazem pesquisa na prática docente, que isso é atributo somente da academia, conforme pontua Zeichner:

[...] Em muitas universidades, quanto mais próxima estiver uma pesquisa dos professores e das escolas, mais baixo é seu status e menor é sua chance de obter financiamento [...] a idéia de tratar seriamente o conhecimento produzido pelos professores como um conhecimento educacional a ser analisado e discutido é uma idéia

que ainda ofende a muitos e que traz sérias conseqüências para quem assim procede na academia (1998, p.230).

Diante disso, busquei **investigar** a pesquisa nas escolas do campo sua existência, metodologia e importância nesse *locus* educativo e responder as **questões** que conduziram a pesquisa: Os professores do campo em Mato Grosso trabalham com a pesquisa no cotidiano escolar? Qual a concepção que manifestam acerca da pesquisa no cotidiano profissional? Como a desenvolvem e em que referenciais assentam suas práticas com as crianças do campo? Qual a formação do professor do campo para a pesquisa?

Para responder a tais questões busquei na pesquisa qualitativa subsídios para o desenvolvimento das investigações, coleta e análise dos dados.

Para Bogdan e Biklen (1994), a expressão investigação qualitativa é utilizada como um termo genérico que engloba várias estratégias de investigação. Esse tipo de pesquisa tem como características: o ambiente do sujeito como fonte direta dos dados, sendo o instrumento principal o investigador; é descritiva; enfatiza mais o processo do que o produto; tem a tendência em analisar os dados de forma indutiva; enfatiza o significado e interessa-se pelo modo como as pessoas dão às suas vidas. Os autores afirmam que, “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa joga luz sobre as dinâmicas das situações, dinâmica esta que é freqüentemente invisível para o observador exterior” (1994, p.18).

Tendo clareza de que existem várias possibilidades para investigar as contradições da realidade e os diferentes pontos de vista dos sujeitos, utilizei como instrumentos de coletas dos dados: a observação não participante ou observação livre, entrevista semi-estruturada, vídeo gravação e fotografias. Trivinos, comenta que “ ‘observar’ naturalmente, não é simplesmente olhar [...] Observar um ‘fenômeno social’ significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc.[...]” (2006, p.153). O autor enfatiza que a entrevista semi-estruturada é um dos principais recursos para a coleta de dados na pesquisa qualitativa e explica que “entende-se por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos

questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (2006, p.146).

A entrevista desenvolveu-se em duas escolas localizadas no campo, nos municípios de Água Boa e Campinópolis-MT e se apropriou de observações que aconteceram em sala de aula, nos corredores e nos momentos de interação entre sujeito/colegas, sujeito/comunidade. A técnica de vídeo-gravação complementou as entrevistas e observações das aulas e análise das concepções e práticas de pesquisa evidenciadas pelos sujeitos e, possibilitou uma reflexão sobre a minha atuação como pesquisadora em campo. Nesse sentido, Paquay; Wagner corroboram com esta reflexão, ao afirmarem que: “Como recurso e/ou técnica de coleta, o vídeo funciona como instrumento de análise eficaz e singular, capaz de captar as relações teoria/prática dos sujeitos” (2001, p.150). Para Paquay; Wagner (2001), o registro do vídeo, possibilita a auto- observação de forma repetida. Nesse caso, a memória resulta em reflexão e análise.

A fotografia como técnica foi utilizada como complemento ao material colhido através dos demais instrumentos. Nesse sentido percebi que as fotos enriqueceram o material, na medida em que captei imagens não somente dos sujeitos, mas das atividades vivenciadas por eles. Bittencourt faz uma consideração relevante nesse sentido ao dizer que: “fotografias apresentam o cenário no qual as atividades diárias, os atores sociais e o contexto sociocultural são articulados e vividos” (1998, p.99).

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos a partir de três critérios:

- 1) morar no campo
- 2) trabalhar em escolas do campo
- 3) atuar nos anos iniciais na escola do campo

Na rede municipal de Água Boa, para evitar as salas multisseriadas, as escolas foram polarizadas a partir de 1998, sendo introduzido a partir de então, o transporte escolar. Existem 05 localidades que possuem escolas na área rural, sendo o Assentamento Jaraguá, Assentamento Santa Maria, Assentamento Martins, Fazenda Banco Safra e Distrito Serrinha. Na área rural, tem se aproximadamente 90 professores e 1000 alunos. Essas escolas ficam distante umas das outras em média de 60 a 100 km.

Para facilitar a coleta de dados, optei por escolher uma escola do município de Água Boa e outra do município de Campinópolis, que apesar de serem

municípios diferentes, ficavam mais próximas entre si, do que as escolas do município de Água Boa, considerando que além de facilitar a coleta dos dados, eu teria a possibilidade de observar outros aspectos ligados as normas estabelecidas pelos dirigentes locais.

Outro fato que influenciou na escolha das respectivas escolas foi o conhecimento que já tinha de ambas devido ao trabalho de orientadora/tutora nos cursos Proformação e Pedagogia com professoras e professores das mesmas. Fato este que facilitou com que pudesse desenvolver a pesquisa, pois a localidade não é servida de ônibus com linhas diárias, acarretando ao passageiro o pernoite na localidade para o retorno à cidade. Assim, minha estadia nos locais da pesquisa se deu na casa das professoras, sujeitos da pesquisa, fato este que me possibilitou conhecê-las um pouco mais.

Diante dos critérios já estabelecidos, foram escolhidas por meio de sorteio, duas professoras do município de Água Boa e duas do município de Campinópolis; como na escola de Água Boa, havia 06 professoras trabalhando nas séries iniciais, e na escola de Campinópolis, 08 professoras, realizei o sorteio por período para facilitar a observação.

Das professoras de Água Boa, duas não aceitaram fazer parte da pesquisa, assim o sorteio foi feito com apenas 04 professoras. Nesse sentido, observei que ao discutir o objetivo da pesquisa com as professoras, elas se sentiram constrangidas em exporem a sua prática, considerando que não faziam a pesquisa no cotidiano.

Das professoras selecionadas de Água Boa, ambas participaram do Proformação⁷, sendo que uma fez a Pedagogia em EAD⁸ e, a outra é estudante do mesmo curso no momento. Das professoras do município de Campinópolis, uma é egressa do Geração⁹ e da Pedagogia em EAD e, a outra possui formação em nível médio. No capítulo 6, detalharemos os referidos programas.

A escola de Água Boa fica distante 100 km de minha residência e, a de Campinópolis, seguindo o mesmo trajeto fica a 45 da de Água Boa, portanto, 145 km de minha residência. O acesso a estas escolas, se dá em estrada de chão em um

⁷ Programa de Formação de Professores em Exercício

⁸ O curso de Pedagogia em EAD, foi desenvolvido em nossa região pela Divisão de Ensino a Distância (DEAD) da Universidade do Estado de Mato Grosso em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso e municípios.

⁹ O Geração foi um programa desenvolvido na modalidade de suplência no Estado de Mato com formação em nível de magistério.

tempo de 3 a 4 horas, com travessia em rios que no período de chuvas ficam intransitáveis.

Para preservar as identidades, as professoras foram identificadas como Cajui, Flor do Campo, Mangaba e Mamacadela. Os nomes foram escolhidos em colaboração com as professoras, sendo que por se tratar da Educação do Campo e, a vegetação da localidade ser predominantemente cerrado, solicitei que elas escolhessem o nome de uma planta desse bioma, que gostassem, simpatisassem com a mesma, para que assim fossem identificadas. A escola de Campinópolis será identificada como SJ e a de Água Boa como SV.

A coleta dos dados se iniciou no segundo semestre de 2006, exatamente no mês de setembro. Inicialmente, realizei a investigação através de observação com as professoras Flor do Campo e Mamacadela. Com a professora Cajui iniciei a coleta dos dados em abril de 2007; já com a educadora Mangaba a pesquisa se iniciou apenas em setembro de 2007, pois estava pesquisando outro professor, que teve que deixar as aulas nas séries iniciais e dedicar-se apenas ao Ensino Fundamental de V a VIII e Médio. Sendo assim, a professora Mangaba substituiu o referido professor.

A seguir apresento um quadro com a especificação da utilização dos instrumentos de coleta dos dados e respectivas quantidades de utilização:

Professora	Entrevista	Observação		Vídeo
Cajui	Três 21 laudas	Período 06 a 9 /05/07 20 a 22/05/07 25/09 a 27/09 05 a 07/10/07	Horas/aulas 18 horas	3 aulas
Flor do Campo	Duas 10 laudas	20 a 22/09/2006 13/04/2007 09 a 10/10/2007	14 horas/aula	3 aulas
Mamacadela	Duas 8 laudas	14 a 16/02/07 16 a 19/04/07 01 a 05/10/07	18 horas/aula	3 aulas
Mangaba	Duas 8 laudas	25 a 27/09/07 05 08/10/07 29 a 01/11/07	16 horas/aulas	3 aulas

As entrevistas realizadas concomitantemente com as observações e as filmagens, aconteceram na localidade em que residem os sujeitos. Sendo assim, apresentarei algumas informações sobre os loci da pesquisa e a forma como aconteceram as entrevistas com as professoras. Utilizarei a denominação Distrito SJ para a localidade em que residem Cajui e Mangaba e Distrito SV para o local em que vivem Flor do Campo e Mamacadela. Esclareço que utilizo o mesmo nome fictício para a escola e localidade em que residem os sujeitos.

Distrito SJ

O Distrito SJ se localiza a 160 km da sede do município de Campinópolis. Segundo informações¹⁰, em função da distância e péssimas estradas, a população do vilarejo prefere fazer suas compras e demais necessidades nos municípios vizinhos, Água Boa e Canarana.

A ocupação da localidade se deu na década de 80, momento em que chegou até o local um grande contingente de famílias para ocuparem a terra de um fazendeiro que não tinha benfeitorias.

O processo de ocupação segundo informações foi fomentado pelo poder público do próprio município. No início da colonização da localidade, houve conflitos entre os novos ocupantes e os funcionários do fazendeiro.

Com o tempo, a situação se acalmou e as pessoas foram gradativamente construindo suas fontes de sobrevivências. Atualmente há na localidade 200 domicílios rurais e 250 urbanos.

O vilarejo do Distrito SJ fica às margens do Rio Couto Magalhães, um importante afluente da bacia do Xingu. Portanto, a população sobrevive da pesca e da pecuária com a criação de gado leiteiro.

Como o crescimento da localidade no ano de 1991 o governo municipal cria o Distrito SJ, sendo que a Escola SJ, localizada na vila do Distrito atende 230 alunos distribuídos da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Distrito SV

¹⁰ As informações apresentadas aqui foram extraídas de uma produção feita por Cajui.

O Distrito SV se localiza a 100 km da sede do município de Água Boa, Mato Grosso. As informações aqui apresentadas foram coletadas junto aos pioneiros por mim e pela professoras Flor do Campo e Mamacadela.

O processo de ocupação do Distrito SV se iniciou no final da década de 60 e início de 70. Um dos pioneiros¹¹ relata que na época “a terra era bruta, não existia ninguém, não havia estrada, somente trinheiros de bichos. A gente chegava por orientação de conhecido, achava um lugar perto de água, marcava e construía o barraco”.

Dessa forma, a ocupação da localidade se deu de forma distinta do Distrito SJ, sendo que no Distrito SV, as famílias foram chegando aos poucos por indicação de outras que já havia no local.

No início houve conflitos entre as pessoas que chegavam para tomar posse de um pedaço de terra e fazendeiros que se intitulavam como proprietários das terras. Na década de 80, foi desapropriada pelo governo federal uma área de 9.916,5589 ha e criado o Projeto de Assentamento SV. Porém, um fato curioso é que segundo o MDA¹², apenas 3011, 2323 ha dessas terras, são realmente ocupadas por pequenos agricultores, ou parceiros. Os restantes das terras, 6 905, 3264 ainda se encontram nas mãos de fazendeiros. Aqui uma pergunta silenciosa¹³ é feita pelos moradores, a qual eu endosso: Por que após 20 anos de desapropriação essas terras ainda permanecem nas mãos de latifundiários?

Atualmente residem no Projeto de Assentamento ou Distrito SV, 90 famílias no vilarejo e 45 em propriedades rurais, porém, em alguns documentos aparecem 150 famílias morando na área rural. De forma análoga a localidade SJ, com o crescimento, o governo municipal criou o Distrito SV.

A Escola SV do vilarejo atende atualmente 250 alunos, distribuídos da Educação Infantil ao Ensino Médio, oriundos da vila, propriedades rurais e de outro assentamento vizinho.

Em minhas observações, constatei que os alunos das duas localidades vão para escola de transporte escolar; muitos ficam até 5 horas diárias dentro do

¹¹ Este pioneiro que se chama Sr. Benones é meu pai. Quando chegou na região eu tinha apenas 2 anos de idade.

¹² Ministério do Desenvolvimento Agrário, Incra, Unidade Avançada Vale do Araguaia

¹³ É silenciosa, pois todos sabem que quem já tentou solicitar essas terras foi ameaçado de morte.

transporte. A direção das duas escolas me informou que o transporte escolar foi implantando pelo poder público local para evitar as escolinhas multisseriadas.

Durante a minha estadia nessas escolas para coleta de dados, observava que alguns alunos das professoras, sujeitos da pesquisa, chegavam passando mal na escola. Certo dia em conversa com um dos motoristas da escola SV, fiquei surpreendida quando fui informada que alguns alunos andavam dentro do ônibus 200 km por dia.

Essa situação me inquietou e induziu a questionar: O que influencia mais na qualidade de ensino, o transporte escolar ou a escolinhas multisseriadas? Um aluno que fica 5 horas diárias dentro de um ônibus andando por estradas esburacadas terá rendimento na aprendizagem?

São inquietações que não serão possíveis de serem respondidas no momento, por não ser o foco do trabalho, mais com certeza, conduzirão a novas produções. Sendo assim, a seguir falarei sobre a forma como aconteceram as entrevistas com as professoras investigadas.

Cajui

A visita *in loco* na Escola SJ, se iniciou em abril de 2007. A primeira ida à localidade aconteceu no dia 24 de abril, com o intuito de discutir os objetivos da pesquisa com a direção e coordenação da escola e selecionar os sujeitos. Procurando aproveitar a ida e o tempo, já foi entrevistada a professora Cajui, a qual demonstrou interesse e disposição em participar da pesquisa. As outras duas entrevistas foram realizadas concomitantemente com as observações, sendo exatamente nos dias 09 de maio e 26 de setembro de 2007.

A professora Cajui reside em uma propriedade própria localizada no campo, e leciona na 1ª série B, em uma escola localizada em um Distrito à 4 Km de sua casa. O Distrito fica distante 160 km da sede do município de Campinópolis, MT servido de estradas de difícil acesso. Cajui possui 30 anos de idade e 13 anos de experiência no magistério, tendo atuado 3 anos como professora leiga.

A professora conta que iniciou a dar aula, em função de um professor ter abandonado a escola. Então, para evitar que os alunos não ficassem sem aula, assumiu o 4º bimestre daquele ano letivo. A partir daí, começou a gostar da

profissão e logo em seguida foi fazer o magistério, através do curso Geração, curso desenvolvido nas férias e a distância com formação em nível médio e o curso de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª série na modalidade de Ensino a Distância ou Pedagogia em EAD.

Foi possível perceber através da observação e depoimentos da professora que é uma pessoa extremamente atarefada. Como as entrevistas ocorreram em período contrário de suas aulas, durante a realização das mesmas, algumas vezes, tive que parar para que a professora pudesse realizar suas atividades. Atividades essas que se iniciam pela madrugada, momento em que ela e seus três filhos, um de 7, outro de 10 e o maior de 13 anos, vão para o curral às 5 horas para tirar leite de 50 vacas. Segundo ela, o marido não ajuda sempre, pois tem que pegar empreitas nas fazendas vizinhas para aumentar a renda da propriedade. Além do leite, a professora ainda lida com o cultivo de plantas, legumes e verduras e criação de porcos na propriedade. Ela mesma faz rotineiramente o almoço e demais atividades domésticas da casa. A satisfação da família é a fartura, desse modo a mesa está sempre recheada de uma diversidade de alimentos.

Quando fala a respeito da formação acadêmica, a professora Cajui expressa orgulho e satisfação. Reconhece que a modalidade de ensino a distância foi fundamental para que pudesse obter a sua formação, pois do contrário, não teria como sair do local onde reside para estudar. Ela relata que os cursos tanto em nível médio quanto superior possibilitaram mudanças significativas em sua prática pedagógica, pois como estava em sala de aula, era possível estabelecer uma relação com os conhecimentos teóricos estudados e sua prática docente, bem como utilizar desses conhecimentos para refletir sobre as suas ações. Ela afirma gostar muito de ser alfabetizadora e que tem sonhos:

[...] hoje eu não viveria fora de sala de aula, principalmente de alfabetização. Nesse ano mesmo, recebi proposta de trabalhar na coordenação. Mas mesmo ganhando mais, eu preferi trabalhar na sala de aula, porque estou trabalhando no que eu gosto. E eu tenho uma meta para mim mesma. Eu acho que vai chegar o dia, que terei várias linhagens de conhecimento para me apoiar e criar o meu próprio material (Cajui. In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.30).

Flor do Campo

Iniciei as observações das aulas da professora Flor do Campo no segundo semestre de 2006, especificamente no mês de setembro. A primeira entrevista ocorreu em no dia 15 de setembro de 2006 e a segunda no dia 20 de agosto de 2007, sendo, portanto, Flor do Campo, a minha primeira professora investigada. No início a professora evidenciou disposição em ser entrevistada e em relação à observação de suas aulas. Porém, no final do semestre do ano de 2007, a professora manifestou resistência em deixar com que assistisse às suas aulas, em função de apresentar uma mudança de humor, fato que foi evidenciado no tratamento dispensado aos colegas de profissão. Essa situação justifica o menor número de aulas assistidas, porém, este fato não influenciou de forma negativa em minhas análises, pois já tinha dados suficientes.

A professora Flor do Campo trabalha com a 2ª série do Ensino Fundamental e assumiu a partir de 2007 a função de coordenadora da escola. Durante a semana reside na vila para trabalhar e, nos finais de semana acompanha o esposo nas tarefas da propriedade de 50 ha que possuem. Flor do Campo tem 3 filhas, as quais já possuem suas próprias famílias. Tem 53 anos de idade e 23 anos de experiência no magistério, desses, 15 anos, ela trabalhou de forma leiga. Conta que iniciou seu trabalho em 1974 em uma escola localizada em sua propriedade. Sobre isso, assim, se expressou ela:

[...] perto de minha casa, havia muitas crianças, inclusive as minhas três filhas que se encontravam sem escola. Como eu tinha a oitava série, os pais pediram para que eu desse aula, então reivindicamos a prefeitura para que construísse uma escola [...] A escola de pau-a-pique foi construída com a ajuda dos pais, e funcionou de forma multisseriada (Flor do Campo, In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.40).

Flor do Campo é uma professora dedicada e compromissada com a sua profissão e com seus estudos. Diz que adora o que faz, e afirma que “[...] toda profissão que a gente desempenha, ela tem que ser feita com amor. Tem que gostar

mesmo para a gente poder realizar algo de importante, algo de significativo [...]” (Flor do Campo).

Como é estudante do curso de Pedagogia em EAD, distribui seu horário entre o trabalho e os estudos. Afirma ser necessário o estudo diário para que o aluno consiga acompanhar um curso a distância. Para a professora sua formação foi importante para o seu crescimento pessoal e profissional, fato esse evidenciado na forma como organiza e ministra suas aulas.

Mamacadela

O início das observações com a professora Mamacadela se deu também em setembro de 2006, período em que estive acompanhando uma atividade que a professora considerava como pesquisa no cotidiano escolar. Quanto às entrevistas, a primeira ocorreu no dia 01 de maio, e a segunda no dia 20 de agosto de 2007.

A professora mora a 10 anos na Vila do Assentamento SV, localidade distante 100 km da sede do município de Água Boa. Possui 8 anos de magistério, dos quais, três, atuou de forma leiga. Com 33 anos de idade, possui 3 filhos, os quais foram gerados durante a sua formação. Sendo o primeiro no magistério, e a do meio, que atualmente possui 5 anos e o menor de 1 ano e meio na Pedagogia a distância.

Cursou a formação em nível médio através do Proformação (Programa de formação em magistério a nível médio) e o ensino superior no curso de Pedagogia em EAD.

A professora Mamacadela antes de vir para o local em que reside atualmente, morava na capital de Mato Grosso, Cuiabá. Explica que veio para a localidade, em função do noivo, seu atual marido, já estar residindo no referido local. Não tinha a intenção de ser professora; no início, não gostava, mas como não tinha outra coisa para fazer, resolveu dar aulas. Iniciou na Educação Infantil. “[...] no começo eu não gostava não, porque nunca pensei em ser professora, né [...] porque não tinha opção né” (Mamacadela, In: PANIAGO, diário de campo, 2007, p.62).

Para ela a formação em nível médio e superior foi significativa, pois melhorou sua forma de ensinar, de lidar com os alunos, aprendeu a trabalhar com projetos. Porém, destaca que não aproveitou como devia, por ter crianças pequenas.

Nas observações das atividades da professora em grupo, reuniões, formação continuada, percebi em alguns momentos que é muito tímida e, que se esconde atrás das crianças que estão sempre presentes em todas as atividades que a escola realiza, ou seja, sempre que é necessário uma atividade que tenha que expor suas idéias, ela argumenta que precisa cuidar de um dos filhos. Porém, se sai muito bem na culinária, pois, sempre que é necessário um cardápio novo na escola, ela é convidada a produzi-lo.

Possui ainda, uma vida atarefada, pois além das atividades ligadas à docência, a professora exerce todas as atividades domésticas no outro período, zela dos três filhos e, ainda encontra tempo para confeccionar compotas e outras guloseimas que fazem parte do projeto “frutos do cerrado” que desenvolve na escola. O marido é professor na mesma escola, mas não colabora com as atividades em casa, pois realiza outros afazeres, como a produção de pizzas para vender para os bares da comunidade e, assim melhorar a renda da família; é também aluno do curso de Pedagogia em EAD.

Mangaba

A primeira entrevista com a professora Mangaba aconteceu no dia 27 de setembro de 2007 e a segunda no dia 11 de novembro 2007. A entrevista aconteceu na casa da professora, no período inverso ao seu trabalho.

A professora Mangaba trabalha com a 1ª série do Ensino Fundamental e mora na Vila SJ. Conta que possui 5 anos de experiência; iniciou seu trabalho com o Ensino médio, mas que ficou somente uma semana com este nível. Por achar difícil, foi trabalhar com uma turma multisseriada de 1ª a 4ª série em uma fazenda. A professora possui formação em nível médio propedêutico e relata que sempre morou em “fazenda”.

Para a professora, o início de sua profissão se deu “de repente”; como estava precisando de professor (a), ela foi convidada pelo diretor a dar aulas, mas reconhece que, por não ter formação na área da educação, enfrenta dificuldades em sua prática. Expressa que “[...] tem dias que a gente tem que ser mais psicóloga do que professora, e aí tem aquela coisa assim, que parece que não tem apoio, a gente não sabe da onde a gente vai tirar” (Mangaba, In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p. 69).

No início de sua experiência no magistério, época em que morava na fazenda, segundo a professora em no período matutino ela dava aula no local onde morava e, no período vespertino andava 8 km a cavalo para dar aula em outra fazenda. Como tinha que ir todos os dias, trocava sempre de cavalo, pois não dava para repetir o mesmo cavalo todos os dias, sacrificaria o animal. Assim, havia dias que pegava animais, difíceis de lidar. Essa experiência perdurou por um ano.

Encerrando a descrição dos sujeitos e dos loci da pesquisa, apresento os dados coletados através da entrevista, observação e vídeo gravação, os quais foram organizados para as análises em alguns eixos, sendo eles:

- Concepção de Pesquisa dos Professores do Campo em Mato Grosso;
- O Desenvolvimento da pesquisa no Cotidiano Escolar a partir da Análise dos Sujeitos;
- A preparação do professor para a pesquisa e suas implicações no cotidiano da escola do campo.
- A formação do professor para a pesquisa;
- As condições de trabalho em que se desenvolve a pesquisa no cotidiano escolar do campo;
- A importância da pesquisa na escola do campo.

7 OS PROFESSORES DO CAMPO EM MATO GROSSO E A PESQUISA NO COTIDIANO ESCOLAR: o que os dados revelam

Nos capítulos anteriores procurei discutir a temática pesquisa na formação e prática docente e educação no/do campo, dialogando com autores que estudam os temas em questão. Neste capítulo, tecerei considerações acerca do olhar do professor do campo sobre a pesquisa no cotidiano escolar, na intenção de responder aos questionamentos que conduziram a presente pesquisa: Os professores do campo em Mato Grosso trabalham com a pesquisa no cotidiano escolar? Qual a concepção que manifestam acerca da pesquisa no cotidiano profissional? Como a desenvolvem e em que referenciais assentam suas práticas? Qual a formação do professor do campo para a pesquisa?

Durante o processo de pesquisa, procurei manter interlocução com vários teóricos, tanto para buscar as informações, bem como efetuar o processo de análise. Como optei por organizar o material coletado em uma produção a parte, compilando em um livreto, intitulado “Diário de campo” utilizarei deste material numerado para identificação das falas dos sujeitos nas análises, situando-os em suas páginas quando citados.

7.1 Concepção de Pesquisa dos Professores do Campo em Mato Grosso

Neste item minha intenção não é classificar a concepção de pesquisa das professoras, e sim compreender o olhar das mesmas sobre pesquisa, ou seja, sua concepção de pesquisa, dialogar com ele e a partir dele construir referenciais para discutir a pesquisa no campo por meio de análise e da visão que elas possuem sobre o ato de pesquisa. Assim, partindo da análise dos quatro sujeitos investigados em Água Boa, professoras Flor do Campo e Mamacadela e de Campinópolis, as professoras Cajui e Mangaba, é possível analisar que as professoras manifestam sua concepção de pesquisa como sendo:

[...] algo que traz uma inquietação, é alguma coisa que te deixa inquieta [...] Mas nada parte do nada, você tem que ter um ponto de referência para você daí desenvolver essa pesquisa [...] aí você resolve aprofundar mais sobre aquele determinado assunto para você descobrir o caminho certo, qual é o certo, qual é o errado, como na questão da educação em sala de aula, no caso do meu trabalho, eu penso assim (Cajui, In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.29).

[...] é algo que a gente busca através de investigações [...] é um recurso que se usa para buscar conhecimentos. Quando por exemplo, busco ler algo que não conheço em livros, estou fazendo uma pesquisa bibliográfica; se eu vou buscar algo em minha realidade que não conheço estou fazendo uma pesquisa de campo, empírica. (Flor do Campo, In: PANIAGO, Diário de campo, 2007 p.45).

Ah eu acho que pesquisa é um aprofundamento no que você está vendo. Por exemplo, se eu estou trabalhando como professora, eu vou fazer uma pesquisa para adquirir mais conhecimento na área. Eu acho que cada vez mais tem que aprofundar para adquirir mais conhecimento, né [...] (Mangaba, In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.70).

Ah, acho que pesquisa é uma forma de estar buscando. É eu estar aprofundando um estudo sobre um objeto que me interessa [...] (Mamacadela, In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p. 57).

Com a pesquisa vou tá conhecendo, procurando conhecer sobre determinado assunto que eu não conheço. Através da pesquisa eu vou tá investigando algo (Mamacadela, In: PANIAGO Diário de campo, 2007, p. 62).

Como se pode observar, quando questionadas as professoras responderam que pesquisa é uma forma de se buscar o desconhecido, de conhecer o que não se conhece. Porém, a professora Cajui, além de considerar a pesquisa como busca, ela adiciona algo mais, a inquietação, ou seja, parte de algo que a incomoda que a impulsiona a agir no sentido de buscar alternativas para sanar o problema. Flor do Campo, Mangaba e Mamacadela expressam praticamente a mesma idéia, como buscar aprofundar um assunto que não se conhece. Nesse sentido, a visão das professoras está de acordo com alguns aspectos da definição de pesquisa tecida por alguns autores como Bagno (1998), o qual afirma que: “pesquisa é uma palavra que nos veio do espanhol. Este por sua vez herdou-a do latim. Havia em latim o verbo perquiro, que significa ‘procurar’; buscar com cuidado,

procurar por toda parte; informar-se; perguntar, indagar bem, aprofundar na busca” (1998, p.17).

Acerca disso, Terezinha Rios, em uma palestra realizada na Anped em 2006¹⁴, explicitou que “pesquisa é fazer uma pergunta cuja resposta não conhece e que nos dispomos a conhecer [...]”.

Destarte faz-se mister considerar que as professoras não fazem referência a questão do método, ao caminho que o pesquisador deve percorrer para a realização da pesquisa. Acredito que as professoras nesse sentido, não se referem à pesquisa enquanto produção de conhecimento científico, considerando que para Flor do Campo, Mangaba e Mamacadela, na pesquisa investiga-se o desconhecido e; Cajui entende a pesquisa como uma atividade que possibilita a resolução de um problema, de algo que a inquieta como docente. Procurando então aprofundar a questão solicitei às professoras, que comentassem um pouco sobre a pesquisa realizada na universidade, ou a pesquisa científica e apontassem a diferença da mesma com a pesquisa realizada na Educação Básica, as quais se manifestaram da seguinte forma:

A pesquisa científica tem as linhagens, é mais aprofundada. O que eu possa fazer talvez seja mais superficial, mas não deixa de ser uma pesquisa [...] pelo pouco que sei, a pesquisa científica é desenvolvida através de muitas observações, anotações; o que diferencia é a metodologia em si. E às vezes o tempo que o professor possui, com carga horária corrida de serviço, mais o desânimo, por ela pensar que não pode ser pesquisador mesmo [...] então vai se acomodando e não faz mesmo [...] No momento que se fala que o professor na escola, não pode fazer pesquisa como a pesquisa científica né, então aí ele vai se acomodando [...] Eu acho o seguinte, que o pesquisador profissional, lutou muito para chegar onde está então acham que a classe dos professores não pode ser pesquisadores, pois tiraria o mérito de quem gastou tanto tempo para chegar lá. Então acho que essa sociedade pode por um tabu para manter esse status [...] (Cajui. In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.25).

Acho que o pesquisador ele quer saber algo mais, acho que tem essa grande diferença, não sei se minha visão está correta. Acho que o pesquisador ele investiga de todos os lados, eu percebo isso, de todos os lados ele tenta investigar, ele quer saber algo mais [...] (Flor do Campo. In: PANIAGO, 2007, p.55).

¹⁴ Encontro de Pesquisa em Educação realizado pelo Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso em 2006 em Cuiabá, capital de Mato Grosso.

Científica é aquela do papel né é uma coisa que fica presa ali né [...] Ah, não sei (Mamacadela. In: PANIAGO, 2007, p. 58).

Ah não sei assim [...] A diferença? Ah eu acho que seria muito bom, mais ainda. A minha vontade seria pegar os meus alunos e tirar do pátio do colégio. Só que não é fácil. Para tirar um aluno do pátio do colégio, tem que ir alguém, porque tem umas crianças que é meio custoso para sair [...] Por exemplo, se vou trabalhar sobre rua, porque uns falam a se você for e acontece alguma coisa com o aluno lá fora, o que você vai fazer? (Mangaba In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.75).

O discurso da professora Flor do Campo e Cajui apresentam semelhança ao se referirem à questão da forma, da metodologia utilizada para fazer a pesquisa como aspecto que difere o trabalho que fazem ao do pesquisador da academia. Para Flor do Campo o pesquisador da academia tem um olhar mais amplo, observa várias faces do fenômeno no momento da investigação. Cajui sinaliza de forma clara a necessidade do rigor metodológico para o exercício da pesquisa, destacando que o professor na Educação Básica também tem condições de fazer pesquisa, o que pode desmotivá-lo são suas condições de trabalho e o tempo que deve ser dispensado a atividade de pesquisa, que ele não tem. Percebe-se que a professora, além de sua preocupação com o rigor metodológico da pesquisa, aponta o “comodismo”, como uma atitude a ser internalizada como reflexo das condições que é imposta ao professor.

Ao ser desacreditado como produtor de conhecimentos de sua prática permanece na passividade, apenas transmitindo conhecimentos desconectados da realidade do aluno. Nesse sentido, me reporto à Kincheloe (1993), quando o autor comenta que muitos alunos de faculdades se sentem confortáveis diante do papel passivo que desenvolvem ao ingressarem em programas de formação de professores, o qual é apenas concluir suas atividades e passar nas avaliações, então “[...] imagine o desconforto cognitivo e epistemológico dos alunos quando confrontados com a tarefa de aprender para tornarem-se pesquisadores de ação e produtores de conhecimento [...]” (1993, p.186).

Outro aspecto observado é que a professora Cajui apresenta uma postura crítica e política quando enfatiza que a sociedade acadêmica mantém

controle sobre a produção do conhecimento para não perderem o “status”, o poder. Sobre essa questão Lisita; Rosa; Lipovertsky apontam que:

[...] as instituições e os professores universitários, no seu coletivo, resistem à aceitação das pesquisas não-acadêmicas como conhecimento cientificamente válido, uma vez que não consideram o professor como produtor de saberes e suas práticas como contexto de produção. Uma análise mais atenta das estruturas de poder e decisões pedagógicas na universidade permite identificar as raízes dessas resistências nos parâmetros da racionalidade técnica dominantes nos currículos de formação de professores, cuja matriz é paradigma positivista de ciência (2001, p.116).

As professoras Mangaba e Mamacadela ficaram indecisas, afirmam não saberem a diferença da natureza da atividade que realizam como sendo pesquisa da atividade de um pesquisador da academia. No olhar de Mangaba, quando o professor retira os seus alunos de sala de aula para uma visita a um lugar na comunidade, ele está fazendo pesquisa. Sua fala sinaliza desconhecimento sobre o que de fato é a atividade de pesquisa.

Sendo assim, destaco que para o exercício da pesquisa é imprescindível que o professor tenha formação, amparo teórico. Nesse sentido a afirmação de Ludke subsidia minha análise ao afirmar que: “[...] É inquestionável a importância do papel da formação teórica para o pesquisador. É a teoria que vai munir-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema que ele tenta enfrentar [...]” (2001a, p.42).

Acredito que a formação inicial e continuada que trate especialmente sobre a pesquisa na prática possibilitará com que o professor se sustente em referenciais teórico-metodológicos para desenvolver a pesquisa no cotidiano da escola. É a teoria que o apoiará em suas reflexões e ampliará o seu olhar no sentido de identificar as situações problemas do cotidiano do processo educativo e a buscar alternativas para saná-las.

7.2 O Desenvolvimento da Pesquisa no Cotidiano Escolar a partir da Análise dos Sujeitos

Além de ter investigado o olhar das professoras sobre o que é pesquisa, procurei partilhar de alguns momentos de sua prática docente para verificar as atividades que realizam em seu cotidiano que consideram pesquisa. Assim, nesse eixo além de questioná-las, farei algumas considerações a partir de minhas observações e do registro das imagens no vídeo-gravação.

Quando questionadas se desenvolvem pesquisa no cotidiano escolar e que tipo de atividade desenvolvem, as professoras se expressaram que:

Desenvolvo [...] desenvolvi uma pesquisa sobre o leite com meus alunos de uma sala multisseriada [...] ai nós acompanhamos a produção do leite mensalmente por uns 4 meses [...] as crianças mediam no tambor a quantidade de leite tirada por mês [...] foi trabalhado tudo por série, estatística, as quatro operações, envolvendo situações quanto havia sido tirado a mais ou a menos em determinado mês [...] eles sempre diziam pelo conhecimento que tinham com o seu meio, que a questão do pasto interferia [...] a desmama [...] na seca quando para de chove [...] a pesquisa então contribui para fazer o elo de ligação entre o material didático e o meio do aluno [...] (Cajui. In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.17-18).

É a questão de plantar a horta na escola, é uma forma de você estar pesquisando e trabalhar ao mesmo tempo os conteúdos escolares [...] No meu caso, eu trabalhei esse ano com a construção de um canteiro na escola e lá a partir desse canteiro a gente trabalhou a alfabetização, dezenas, centenas, então a partir da própria pesquisa, da construção, da percepção dos alunos eles foram assimilando os conteúdos a serem trabalhados (Cajui. In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.29).

Em Pedagogia, como a gente teve o apoio teórico da Antropologia, em relação a cultura, a gente decidiu, eu e minha colega de trabalho, fazer um trabalho em cima das plantas medicinais. Então dentro de um planejamento sistemático, a gente levou as crianças até a comunidade para conversar com as pessoas depois trazer isso para a escola. E a gente trouxe, a gente construiu um canteiro de plantas medicinais na horta da escola [...] (Flor do Campo. In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.42).

[...] Nós desenvolvemos outro, é em questão da recuperação de uma nascente, quando a gente dentro de um planejamento [...] nos passamos a discutir com os alunos, o que eles queriam, e ai a gente já tinha uma idéia de educação ambiental e, e nessa idéias, a gente

tinha o objetivo de recuperar uma nascente, como uma ação iniciativa para mobilização da comunidade [...] a gente mobilizou as crianças para aulas passeio para olhar a área degradada, a mata ciliar da nascente, identificar as plantas da nascente [...] a gente colheu sementes, a gente observou tudo, aí como era um projeto, tudo que a gente fazia era relatado (Flor do Campo. In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.50).

Sim, a gente terminou agora um trabalho né, envolvendo todos os professores. Primeiro a gente trabalhou a horta na escola né, um trabalho interdisciplinar, cada um na sua série. Aí a gente trabalhou um tema maior, gerador com todos né [...] Eu trabalhei sobre frutos do cerrado, aqui da região [...] pesquisamos tudinho né, colhemos alguns frutos porque estava na época deles [...] a gente trabalhou texto, operações, em ciências, a questão ambiental [...] pesquisamos em livros que falam sobre os frutos do cerrado, época de colheita e floração dele. Como tá plantando, como tá fazendo as mudinhas que a gente não sabia como faz como põe dentro do saquinho né, que a gente não sabia. Fizemos os canteiros dentro do viveiro e lá nós começamos a plantar. O que eu consegui envolver mais foi a questão ambiental, de estar vendo esse lado né, das nascentes, da erosão, reflorestamento e a parte de Matemática e português, as produções [...] o objetivo era de tá fazendo com que muitas espécies não entrem em extinção e ta propagando essas espécies. E assim, um meio de tá conhecendo elas, dando valor, para não ta buscando de fora [...] (Mamacadela In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.60 -63).

Bem trabalho, mas nem sempre, porque todo ano são dados os livros, e aí a gente faz o plano em cima dos livros. Agora não, mas no começo do ano eu estava trabalhando em cima dos livros, aí chegaram em mim e falaram, que, mas você não está usando os livros que a gente deu, os livros foram dados para o aluno usar. Então agora eu não estou trabalhando mais com pesquisa para aprofundar mais nos livros que eles ganharam. Mas eu busco sempre naqueles livros antigos da escola, ou naqueles livros novos que tem, tem aqueles livros de desenhos, de Educação Física, essas coisas eu busco. [...] Eu fiz sobre a parte das plantas com os meninos [...] Eu peguei um desenho, entreguei para eles pegar uma planta, coloca um nome da planta e, no desenho colocar a parte da planta e nome [...] eu deveria pega a planta viva né, um cacto ou uma coisa assim. Mas aí, teria que levar para a escola, e como eu tenho uns alunos lá meio custoso, aí eu preferi entregar para eles e eles levaram para casa escolheram a planta e fizeram. Aí chegou à sala eles falaram sobre a planta, se era uma planta que produzia frutos, ou flores e alguma coisa assim (Mangaba In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.69 -71).

Conforme se observa, todas as professoras consideram que desenvolvem pesquisa no cotidiano escolar. As atividades desenvolvidas por Cajui, Flor do Campo e Mamacadela apresentam aspectos em comum. Elas descrevem as

atividades que consideram pesquisa, relacionando-as como uma forma do professor se desprender do livro e trabalhar com situações do cotidiano do aluno, ou seja, a pesquisa possibilita fazer a conexão entre os conteúdos e a realidade vivenciada pelo aluno, de sua cultura, aqui entendida como costumes, vivências, hábitos, atitudes, formas de pensar, agir e de viver de um povo, conforme aponta MacLaren “[...] como um conjunto de práticas, ideologias e valores dos quais diferentes sujeitos dispõem para darem sentido ao mundo [...]” (1997, p.204).

Ao falarem sobre as atividades que consideram pesquisa, as professoras expressam uma relação com suas vivências enquanto camponesas e, a pesquisa é vista como uma metodologia, um recurso, uma estratégia de ensino. Percebe-se que as professoras Cajui, Flor do Campo e Mamacadela estabelecem relação das atividades descritas como sendo pesquisas com as questões socioambientais e econômicas da realidade vivenciada do aluno, fato consubstanciado na fala da professora Cajui, ao expressar o trabalho com o leite, Flor do campo com a recuperação da nascente degradada e Mamacadela com os frutos do cerrado. Considero essa relação importante e necessária, especialmente se vinculada ao ambiente do campo. Nesse sentido me reporto a Arroyo, quando afirma que a escola deve estar:

[...] vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, vinculada à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo. Nós temos que recuperar os vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano e existência; aí é que está o educativo” (2004a, p.77).

Assim para a professora Cajui: “*a pesquisa contribui para fazer o elo entre o material didático e o meio do aluno*”. Ao observar a sua prática pedagógica pude confirmar esta afirmação. No caso do trabalho com o leite e com o canteiro na escola, a professora evidenciou que trabalhou com situações do cotidiano do aluno e de sua própria vivência como camponesa. Assim sendo, no entender da professora, trabalhar com a pesquisa requer associar aos conceitos e conteúdos estudados, vivências do cotidiano das crianças de forma a primeiro tecer elos de familiarização com o conhecimento para depois reelaborá-los como ciência, conhecimentos gerais.

Nas observações das aulas da professora Cajui, pude verificar que há coerência entre o que ela propõe no planejamento e sua prática, pois a mesma é criativa e trabalha sempre valorizando os saberes do aluno. Para ilustrar essa afirmação, cito uma das notas de observações, ilustrando com fotos, um momento em que a professora Cajui trabalha com a construção do canteiro, pesquisa tipos de planta na comunidade e discute com os alunos os conceitos de medidas de comprimento a partir de situações vivenciadas no cotidiano de seus alunos.

Foi questionado aos alunos se conheciam as medidas de comprimento, se seus pais as usavam em casa. Alguns alunos apontaram medidas de massa, como por exemplo: meu pai mede o sal para colocar ele no saco. Então ela apresentou a diferença de medidas de massa e de comprimento. [...] um aluno disse que sua mãe utilizava o metro para costurar. Outro disse que seu pai utilizava para construir casas. Foram então apresentadas outras situações vivenciadas pelos alunos para utilizarem o metro [...] A professora sempre utilizava exemplos vivenciados pelos alunos para introduzir os conteúdos e elaborar problemas. Por exemplo, Se a mãe de fulano, que é costureira, fosse comprar 30 cm de tecido, qual tamanho seria? (PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.76).

Na primeira foto, mostro a professora Cajui em sala de aula com seus alunos e, na segunda, faz uma investigação na comunidade sobre as plantas.





Dando seqüência à análise desta categoria, pude observar no depoimento da outra professora, Flor do Campo, que a mesma também considera que trabalha a pesquisa no cotidiano escolar e sinaliza em sua fala, aspectos imprescindíveis ao exercício da pesquisa, tais como: o planejamento, objetivos definidos e amparo teórico. Ela aponta duas atividades realizadas como sendo pesquisas: uma realizada enquanto estudante do Curso de Pedagogia em EAD e, outra realizada com os colegas da escola com o intuito de recuperar uma nascente degradada. Observa-se que além da relação da atividade com o ambiente do aluno, a professora procurou envolver os colegas com a atividade que estava sendo realizada. Na observação de suas aulas, pude observar coerência entre a fala e a prática da professora Flor do Campo, conforme relato abaixo e ilustro com foto.

[...] acompanhei a professora Flor do Campo e mais dois de seus colegas em uma visita a campo, em que a professora fazia parte de uma pesquisa que estavam fazendo, a qual objetivava coletar sementes nativas para recuperar uma área de nascente degradada [...] Os alunos em grupos acompanhavam os professores, os quais discutiam com eles, a espécie da semente observada, textura, e tempo de germinação. Falavam por exemplo, que as sementes que tinha casca dura, levavam mais tempo para germinarem, precisando então fazer a quebra de dormência [...] A profª Flor do Campo evidenciava liderança no grupo, pois observei que os demais professores a questionavam constantemente sobre as ações a serem tomadas (PANIAGO, diário de campo, 2007, p.82-83).

Na foto abaixo a professora Flor do Campo que aparece de costa vestindo uma saia jeans azul está fazendo coleta de sementes no cerrado com seus colegas professores e alunos.



Na foto abaixo, Flor do Campo faz a separação das espécies de sementes com outro professor participante da pesquisa.



Já a professora Mamacadela, conforme já foi destacado, apresenta em sua fala e na atividade descrita como sendo pesquisa alguns aspectos semelhantes às atividades descritas pelas professoras Cajui e Flor do Campo, no que concerne à preocupação com planejamento, e vinculação com o cotidiano do aluno. Nas observações de sua prática e, ao assistir o vídeo-gravação, pude acompanhar o trabalho que a professora descreve como pesquisar quando abordou os conteúdos sobre os frutos do cerrado da região. Mamacadela desenvolveu um trabalho em grupo que se iniciou no segundo semestre de 2006 e teve seqüência em 2007. Ao acompanhar o trabalho da professora, pude observar que a mesma desenvolveu o trabalho de forma coletiva a partir de um tema gerador. Ela e seu grupo pesquisaram sobre os frutos do cerrado juntamente com seus alunos da 4ª série. O trabalho consistiu em pesquisar na região algumas espécies frutíferas e, estudar o valor nutricional das mesmas com o aluno, a partir de um planejamento. Segundo ela, o trabalho objetivou despertar a consciência ambiental quanto à necessidade de conservar as espécies e utilização das frutas do cerrado como fonte alimentícia.

A professora procurou trabalhar situações do cotidiano e discutir em sala de aula a problemática ligada às questões socioambientais, porém, nas observações das atividades desenvolvidas que considera pesquisa, percebi que ela conduz as atividades de forma distinta das professoras Cajui e Flor do Campo, conforme cito em uma das notas de observação:

A professora disse aos alunos que iriam trabalhar a aula de matemática na horta [...] não houve divisão das competências, definição sobre o que cada aluno iria fazer [...] houve muita confusão, uns pisavam nos canteiros, outros jogavam água nos colegas. A professora tinha dificuldade em manter o controle sobre os alunos [...] No retorno à sala de aula, não houve um diálogo sobre o que foi feito; a professora entregou uma folha mimeografada contendo as operações de divisão e multiplicação [...] (PANIAGO, 2007, p.85).

Diante do exposto, é possível analisar que a professora Mamacadela não possui clareza ainda acerca da natureza do trabalho que vai desenvolver, bem como não planejou previamente os passos de cada atividade a ser desenvolvida. Tendo então, dificuldades em estabelecer relação entre as experiências do cotidiano

escolar e o ensino dos conteúdos. Ela procura trabalhar as várias áreas de conhecimento, porém, não há uma seqüência, ligação entre as diversas áreas, ou seja, a professora entende que trabalhar com pesquisa é, por exemplo, desenvolver os conteúdos de matemática, como estatística na elaboração de tabelas e gráficos utilizando a quantidade das espécies colhidas nas observações feitas *in locus* por ela e seus alunos.

Abaixo apresento a professora Mamacadela na horta da escola e;



Coletando frutos de Mamacadela com seus alunos



Prosseguindo a análise em relação a essa categoria, observa-se no depoimento da outra professora, a Mangaba, que a mesma considera que trabalha a pesquisa no cotidiano escolar. Porém, possui uma concepção sobre pesquisa distinta das demais professoras, ou seja, ela não associa o trabalho com a pesquisa como mecanismo que possibilita fazer a conexão entre os saberes dos alunos, suas vivências aos conteúdos a serem trabalhados. Desenvolver pesquisa para ela é, não trabalhar somente com um livro didático, é utilizar vários livros, ou solicitar ao aluno que pesquise alguma informação, como a pesquisa dos nomes de partes de uma planta. A professora não evidencia uma compreensão de pesquisa na concepção que defendo em que pesquisa é buscar soluções para a problemática de situações do cotidiano escolar e fazer elaborações próprias, conforme aponta Giroux (1998), ao defender o professor como intelectual transformador, que propõe questões pertinentes ao que ensina e a forma de como ensinar.

Outro aspecto observado a partir do depoimento e da observação das aulas da professora Mangaba, é que a mesma apresenta uma atitude passiva diante da direção de sua escola, pois ao não questionar e defender a sua forma de trabalhar demonstrou que não defende suas idéias, ou que não tem posicionamento crítico reflexivo diante do trabalho com seus alunos. Mesmo acreditando que a atividade de pesquisa se restringe a pesquisa de informações em vários livros, ou desenvolver um trabalho fora da sala de aula e, que trabalhar dessa forma melhora a aprendizagem do aluno, ela cedeu às pressões das decisões de seus superiores, ou seja, não teve autonomia para decidir sobre sua própria atuação em sala de aula. Contreras faz uma afirmação interessante a esse respeito ao escrever que o professor: “[...] Ao renunciar à sua autonomia como docente, aceita a perda do controle sobre seu trabalho e a supervisão externa sobre o mesmo” (2002, p. 38).

Na observação de suas aulas e no registro das imagens através da técnica de vídeo gravação, percebi que a professora Mangaba é dedicada, afetiva, tem uma postura tranqüila ao lidar com seus alunos, porém, desenvolve um ensino sem vinculação com a realidade vivenciada do aluno, apenas centrado nos livros didáticos, conforme aponto abaixo em uma das notas de observação.

[...] Percebi que as continhas eram corrigidas individualmente nas carteiras. A professora foi na carteira de todos os alunos, mas não foi na carteira do aluninho que não parava quieto e, ele continuava

sem fazer nada [...] ela solicitava a ele que fizesse as atividades, senão, não sairia para o intervalo [...] a professora não utiliza de situações do cotidiano para problematizar o ensino da matemática, não utiliza palavras do meio do aluno para trabalhar a leitura e formação de frases [...] Em determinado momento uma aluna após ter terminado de realizar as atividades pediu à professora se podia pintar as figuras que se encontrava na folha da atividade, a professora respondeu: “não precisa”, e a aluninha voltou para sua carteira e disse: “eu vou pintar”, e pintou. A outra que estava do seu lado viu, gostou e também pintou (PANIAGO, Diário de campo, 2007, p. 90).

Nesse sentido, percebi que a professora Mangaba, não aproveitou a idéia da aluninha de modo a valorizar a sua iniciativa, bem como, não a incentivou a despertar a sua curiosidade e a aproveitar o seu tempo. No caso do menino, ficou evidente que a professora não o incentivava a produzir, ao contrário, apenas o cobrava.

Finalizando minha análise desse eixo, pude observar que todas as professoras disseram fazer a pesquisa no cotidiano escolar. A pesquisa para as professoras Cajui, Flor do Campo e Mamacadela é como uma mão de via dupla em que por meio dela, elas podem tanto valorizar a cultura os saberes dos alunos, trabalhando-os em sala de aula, como podem estabelecer relação entre os conteúdos que estão trabalhando e as vivências e saberes das crianças. A pesquisa é desenvolvida sempre com o intuito de tornar a aprendizagem mais significativa, de associar as vivências, saberes que os alunos constroem em sua realidade sociocultural, ambiental e econômica aos conteúdos escolares. Assistindo as atividades das que consideram estarem fazendo a pesquisa no cotidiano, como é o caso de Cajui, Flor do Campo e Mamacadela, pude perceber que essas atividades, são formas de se trabalhar o processo ensino e aprendizagem das áreas de conhecimento de forma vivenciada pelo aluno. A pesquisa nesse caso é uma ferramenta didática, uma estratégia de ensino, mas não deixa de ser pesquisa. Por que não posso considerar uma atividade que é desenvolvida com o intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos, de refletir sobre a problemática que envolve a realidade socioambiental, econômica procurando alternativas de transformação como sendo pesquisa? Nesse sentido me aporto em uma afirmação de Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (2006b, p.29).

Porém, se faz necessário destacar que as ações realizadas por duas professoras diferem entre si e, se distanciam do que entendem por pesquisa, como é o caso de Mangaba e Mamacadela, sendo que ambas definem pesquisa como conhecer o desconhecido, como algo instigador e na prática a primeira diz que não faz porque tem que seguir as normas da direção e a segunda apresenta dificuldades em conciliar a pesquisa que diz fazer e o ensino e aprendizagem dos alunos.

Já as professoras Cajui e Flor do Campo possuem um discurso coerente com a prática docente. Nesse caso, se considerarmos a pesquisa no cotidiano escolar voltada para a melhoria da prática, em que o professor busca alternativas para sanar as situações complexas de sua prática pedagógica e realidade vivenciada, em que o fundamental é o processo, os meios que o professor utiliza para analisar e refletir sobre essas situações, não os fins em si, reafirmo que as atividades desenvolvidas pelas professoras podem ser consideradas como pesquisa. Sendo que a professora Cajui se preocupa com a busca de alternativas para desenvolver o processo de alfabetização de seus alunos a partir da realidade vivenciadas dos alunos e, Flor do Campo utiliza a pesquisa como forma de discutir com seus alunos à problemática ligada à questão ambiental e buscar alternativas para amenizar o problema através da recuperação da nascente degradada. Nesse sentido, Demo (1998) faz uma consideração pertinente ao apontar que as ações em que o professor inventa saídas, aprende a aprender, “saber se virar”, encontrar soluções, são profundamente pesquisa.

Nesse caso, a prática educativa se torna um laboratório de pesquisa, de reflexões e análises e; a pesquisa pode ser uma importante ferramenta para que as professoras possam refletir sobre as suas ações e gerar novos conhecimentos sobre a mesma. A reflexão então seria a forma de se conectar a teoria e a prática e, a pesquisa o mecanismo ativo que possibilitaria fazer essa conexão. Portanto é um processo de ação-reflexão-ação, processo que segundo Schön (1983 apud

CONTRERAS 2002), é análogo ao que os pesquisadores utilizam em suas experimentações. Nessa visão há uma superação entre a idéia da pesquisa de um lado e o professor como aplicador dos resultados da mesma de outro. Contreras (2002) afirma que, “nesse caso, a prática é em si um modo de pesquisar, de experimentar com a situação para elaborar novas compreensões adequadas ao caso, ao mesmo tempo em que se dá a transformação da situação” (*ibid.p.111*).

Diante das reflexões aqui movimentadas, é possível afirmar, portanto, que das professoras do campo investigadas, as professoras Cajui e Flor do Campo fazem pesquisa na concepção de pesquisa que defendo, sendo que a formação, o empenho e a vivência no campo das professoras foi fundamental para a visão de pesquisa que possuem e para a atuação das mesmas na prática docente. Formação que descreverei no próximo item.

7.3 A Preparação do Professor para a Pesquisa e suas Implicações no Cotidiano da Escola do Campo.

Nesse eixo procurei analisar se as professoras investigadas possuem formação e, se essa formação tanto inicial quanto continuada reflete nas pesquisas que consideram fazer.

Das professoras investigadas, Flor do Campo e Mamacadela tiveram a formação em nível médio através do Proformação, Cajui através do Programa GerAção e Mangaba cursou o Ensino Médio na modalidade propedêutico. Cajui e Mamacadela possuem a formação em nível superior através do curso de Pedagogia em EAD, Flor do Campo é estudante do referido curso e Mangaba não possui formação em nível superior.

Em função da formação diferenciada das professoras Flor do Campo, Cajui e Mamacadela e pelo fato dessa formação ter influenciado na prática de pesquisa desenvolvida pelas professoras, considerei conveniente tecer algumas considerações a respeito dos referidos cursos a fim de situar a reflexão que segue.

O Geração foi um programa de formação em nível de magistério desenvolvido na modalidade de suplência no Estado de Mato Grosso em 49 municípios contemplando 1019 cursistas. Segundo Rocha,

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 (2001, p.40).

A autora afirma que o curso foi desenvolvido em seis semestres (três anos), através de etapas letivas intensivas, intermediárias e etapas de formação e planejamento. O projeto foi financiado pelo PRODEAGRO/ Banco Mundial. A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC) aponta segundo Rocha que os objetivos do programa são:

[...] 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 (ibid, p. 40).

Sobre a forma como foi desenvolvido o Geração, a professora Cajui assim se expressa:

Havia a etapa intensiva e a etapa extensiva. Na etapa intensiva, íamos para Nova Xavantina e ficávamos lá em torno de 5 semanas estudando. Aí os professores passavam trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula com os alunos. Depois a gente mandava os trabalhos, os quais eram avaliados, corrigidos e entregues. Muitas vezes alguns trabalhos serviam de ponto, referência para que os professores trabalhassem as aulas. Isso acontecia muito em matemática, para se trabalhar a estatística (Cajui. In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.14).

O PROFORMAÇÃO do qual foram cursistas Mamacadela e Flor do Campo, é um Programa de Formação de Professores em Exercício, que propõe a realização de um curso de nível médio, com habilitação em magistério; conjugando

atividades presenciais concentradas nos períodos de férias escolares, com atividades continuadas, individuais e coletivas, assistidas por tutores, distribuídas por todo o período letivo e referenciada às atividades cotidianas dos professores-cursistas em seus locais de trabalho. Esse curso foi destinado àqueles que se encontravam lecionando nas quatro séries iniciais, classe de alfabetização do Ensino Fundamental na rede pública de ensino dos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste não tendo formação específica de Magistério, em muitos casos, nem o Ensino Fundamental completo-professores leigos. Segundo Rocha, este curso de Magistério a Distância,

É um Programa do MEC/SEED/FUNDESCOLA/SEF em parceria com os estados e municípios e que se desenvolve em quatro módulos (semestres de estudos), cada um com 800 horas, cinco Áreas Temáticas, Projetos de Trabalho e prática pedagógica como estágio supervisionado, de 620 horas. A carga horária total do Curso compreende 3200 horas (2001, p.53).

O ingresso ao curso do professor ou professora leiga que se encontravam lecionando nas séries se deu por indicação da secretarias municipais ou assessoria pedagógica da rede estadual de ensino, a partir de declaração elaborada pelos gestores atestando que o professor estava em exercício. Estar em sala de aula, portanto foi fator decisivo para que o aluno ingressasse no curso.

As professoras Flor do Campo e Mamacadela participaram do projeto piloto do PROFORMAÇÃO, que se iniciou em 1999 nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, contemplando uma média de 1500 Professores Leigos.

O curso de Pedagogia na Modalidade de Licenciatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental é um curso concebido pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD) da Universidade Federal de Mato Grosso e desenvolvido no Mato Grosso em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso/ UNEMAT, Secretaria de Estado de Educação e municípios, tendo como objetivo oportunizar a formação em nível superior aos professores do estado de Mato Grosso atuantes nas séries iniciais.

Foi desenvolvido em caráter experimental a 350 professores de sete municípios a partir de 1995 no norte do Estado de Mato Grosso pelo NEAD da

UFMT. A segunda versão do projeto foi estendida a outras universidades e a 75 municípios, organizados em sete pólos, dos quais, cinco localizados nos municípios de Colíder, Diamantino, Juara, Juína, e Terra Nova ficaram sob a responsabilidade da Universidade Federal de Mato Grosso e dois localizados nos municípios de Jauru e Nova Xavantina ficaram sob a jurisdição da Universidade do Estado de Mato Grosso. Inclusive as professoras Cajui, Mamacadela foram alunas da segunda versão do curso realizado no pólo de Nova Xavantina.

Flor do Campo é aluna da terceira versão do curso que se iniciou em 2005 no pólo de Nova Xavantina. Versão que se ampliou a outras regiões e contemplou mais professores leigos que estavam atuando nas redes públicas de ensino em Mato Grosso. Segundo Neder e Preti,

Este programa, como um processo em construção, tem como meta profissionalizar, até o ano 2011, todos os professores dos sistemas estadual e municipal de Educação de Mato Grosso. Seus objetivos ultrapassam os limites de uma profissionalização restrita apenas à obtenção de titulação e apontam para perspectivas de continuidade e de abrangências que contemplem a qualificação acadêmica, o plano de carreira e a política de remuneração (2003, p.11).

Para o ingresso no curso de Pedagogia em EAD, os alunos devem ser, portanto, professores atuantes em escolas públicas em Mato Grosso bem como residir nos municípios que compõem os pólos que participam do projeto. Neder e Preti afirmam que:

[...] o critério “ser professor em exercício” é determinante, uma vez que a prática pedagógica do professor constitui mais que tudo porque dimensão imprescindível para a construção curricular do curso. As tarefas e os estudos, propostos no material didático, pressupõem que o professor no exercício da docência, entendida como trabalho pedagógico e como base da identidade profissional do educador (ibid, p.13).

Sendo assim, as professoras que consideram realizar a “pesquisa” no cotidiano escolar, atribuem a origem desses saberes à formação e destacam o curso que mais contribuiu.

[...] foi no final do Geração que a gente trabalhou com projeto, teve uma noção. Mas a força maior foi com o DEAD¹⁵ foi onde a gente trabalhou constantemente com a pesquisa em sala de aula [...] foi isso que me deu um suporte para hoje estar trabalhando (Cajui. In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.17).

[...] eu tive essa iniciação no Proformação [...] isto vem sendo ampliado na Pedagogia, tudo tem contribuído [...] embora que as vezes a gente ainda não tenha aquela concepção de como realizar um trabalho científico, mas a gente tenta chegar lá (Flor do Campo. In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.49).

[...] foi nos cursos que eu fiz, pois antes eu não sabia fazer. Foi na Pedagogia por que estava mais relacionada né. Era assim, todos os livros você tinha que estar desenvolvendo uma pesquisa com os alunos (Mamacadela In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p. 65).

Não tive. Para ter formação sobre isso, tem que começar no magistério né [...] (Mangaba In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.72).

Fica evidente que a formação foi responsável pelos saberes das alunas em relação à forma de trabalharem com a pesquisa. Inclusive, a professora Mangaba que fez o propedêutico, esclarece que não teve formação para isso, afirmando que é no magistério que se aprende. A fala da professora remete a uma reflexão sobre a importância da formação dos professores leigos para a docência. Nesse sentido os autores, Fernandes; Cerioli; Caldart (2004), afirmam a necessidade de qualificação dos educadores e educadoras do campo, priorizando a formação dos docentes leigos.

Sendo fundamental ainda, considerar que para o trabalho com a pesquisa, a formação é imprescindível, como afirma Pereira, “[...] é essencial enfatizar que é impossível falar sobre a “pesquisa dos educadores” sem discutir as condições de trabalho dos professores e a qualificação profissional [...]” (2002, p.33).

As professoras que tiveram formação falam a respeito do significado da pesquisa durante a formação:

¹⁵ DEAD significa Divisão de Ensino a Distância da UNEMAT. As professoras se acostumaram a se referir ao curso que fizeram como DEAD, ao invés de dizerem Pedagogia.

[...] no curso era um momento de jogar em prática o que estudou, leu [...] a pesquisa é um elo entre o que está no livro e a prática [...] Em todas as disciplinas era desenvolvida uma forma de pesquisa. E geralmente todas as pesquisas [...] era relacionada com o nosso cotidiano de sala de aula, sempre tava envolvendo os nossos alunos (Cajui In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.20).

No início, nós estudamos os fascículos da Aventura de ser estudante, que nos fornecia a forma de como estudar na EAD e como desenvolver pesquisa [...] Depois a gente vem fazendo a pesquisa em ação, durante o estudo das áreas temáticas [...] essas pesquisas possibilitam que aprendamos a refletir sobre a nossa prática, procurando transformá-la em práxis [...] práxis para mim é transformar o meu pensar em ação, um planejamento intencional. Não é a simples prática do fazer pelo fazer, mas é eu pensar sobre a minha prática com base em uma teoria. Então a pesquisa é um momento vivo de unir a teoria estudada e minha prática pedagógica (Flor do Campo In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.43).

Ah era importante, ajudava muito em relação como desenvolver meu trabalho com as crianças. Em colocar as crianças no meio desse trabalho, dessa pesquisa. A pesquisa era uma forma de aprofundar determinados assuntos (Mamacadela In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.69).

É notório que as professoras atribuem os saberes adquiridos para desenvolver a pesquisa à formação e que as mesmas visualizam a prática de pesquisa no contexto de sua formação como algo que possibilita fazer a ponte, entre a teoria e a prática, Cajui diz que “a pesquisa é um elo entre o que está no livro e a prática”; para Flor do Campo, “a pesquisa é um momento vivo de unir a teoria estudada” e sua prática pedagógica; enquanto que Mamacadela afirma ser a pesquisa durante o curso que a auxiliava a trabalhar com as crianças. Corroboram com essa reflexão os idealizadores do curso de Pedagogia em EAD, da NEAD (Núcleo de Educação a Distância) da Universidade Federal de Mato Grosso, Neder e Preti ao afirmarem que “[...] a pesquisa se apresenta, então, como princípio que possibilita estabelecer esse trânsito entre a teoria e a prática, entre saberes de diferentes áreas, favorecendo o trabalho interdisciplinar e colaborativo” (2003, p. 23).

Observa-se, portanto, que a formação em serviço possibilitou a ação e reflexão das professoras sobre a sua prática através da pesquisa. Nesse sentido, a afirmação de Rocha ampara minha análise ao afirmar que:

Os professores em exercício, ao experienciarem outras alternativas de trabalho propostas por novas metodologias e, a aprenderem os conteúdos, iniciam novas formas de ensinar, isto é, continuam aprendendo a como ensinar os seus alunos, bem como continuam aprendendo com as matérias que ensinam. Ensinar e aprender consiste, portanto, em uma ação permanente na vida profissional dos professores [...] (2001, p.183).

Sendo assim, a pesquisa no processo formativo do curso colaborou para que as professoras exerçam a atitude de pensar, de refletir sobre o seu fazer pedagógico. Contribui com esta reflexão, Ludke, ao afirmar que “[...] toda pesquisa realizada pelos próprios professores tem sempre um potencial de facilitar a prática reflexiva, na medida em que tal pesquisa esteja voltada para questões que tem a ver com a sua prática docente” (2001a, p.42).

Quando falam a respeito da formação, as professoras, assim se expressam:

Fiz a minha formação em um curso a distância, Pedagogia [...] Eu acredito que a EAD seja tudo [...] eu não teria como sair de onde eu moro né, deixar a família e me mudar para uma cidade que me desse a possibilidade de estudar [...] então se a gente não tivesse essa possibilidade de estudar a distância, você vai ficar sempre ali, trabalhando do mesmo jeito que aprendeu [...] o estudo de antes não dá para você continuar a manter em sala de aula.[...] o ensino a distância, leva o aluno a buscar a ser independente. Então a gente termina querendo levar o aluno a ser assim também [...] Na EAD você tem que buscar, se esforçar. No presencial, você se acomoda [...] (Cajui In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.15).

Fazer o Proformação e a Pedagogia foi uma oportunidade única na minha vida, pois não tenho recursos para fazer um curso em uma faculdade particular e nem sair daqui para estudar. E também por causa da minha idade, pois os sistemas de ensino presencial não respeitam o nosso ritmo de estudar. Na EAD, se não estou bem hoje, amanhã posso compensar o tempo perdido. Isto não significa que não estudaria todos os dias, pois acredito que é primordial a valorização do estudo na EAD. Se o aluno não tiver compromisso e responsabilidade, ele não consegue acompanhar um curso a distância (Flor do Campo In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.42).

O Segundo grau completo, o Magistério, o Proformação e superior em Pedagogia [...] Foi tudo a distância. A gente comprava os livros, a orientadora né, aí a gente ia ao seminário, apresentar trabalhos. [...] Ah foi super importante, porque tive mais conhecimento e experiência. Antes eu não tinha experiência na área né, entrei sem saber de nada [...] Então surgiu a oportunidade de eu trabalhar na escola, iniciei na pré-escola, aí tive a oportunidade de fazer o Proformação. Mas acho que não aproveitei como devia, pois eu tinha criança pequena (Mamacadela In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.62).

O depoimento das professoras revela que a Educação a Distância, foi a modalidade que possibilitou a formação inicial das mesmas em nível médio e, em nível superior.

Observa-se pela história de vida das professoras, que a EAD é uma modalidade de ensino democrática e acessível. Preti (1996) contribui com esta análise ao afirmar que a EAD como modalidade de ensino além, de ser flexível, acessível e de qualidade, está contribuindo para a diminuição do número de pessoas que se encontram sem acesso à escolaridade, na medida em que está oportunizando às classes menos favorecidas o acesso à informação, possibilitando-lhes participar na produção do conhecimento e, competir ativamente com igualdade frente às novas tecnologias da informação.

A fala das professoras sinaliza ainda, algumas das características da EAD, no que concerne a questão da autonomia e respeito ao ritmo do aluno. A EAD como modalidade de ensino, exige dedicação e compromisso do aluno, para com seus estudos, mas respeita o fator tempo e espaço, na medida em que possibilita que o aluno estude em sua própria localidade e ao seu próprio ritmo. Nesse sentido, Rocha traz uma importante contribuição a respeito da EAD ao afirmar que essa modalidade: “[...] possibilita aproximar distâncias, otimizar horários e tempo, respeitando o ritmo de aprendizagem, além de se constituir numa estratégia peculiar que vai até onde esses adultos estão [...]” (2001, p.19).

O estudo através da EAD exige que o estudante desenvolva a autonomia, busca individual enquanto substrato necessário para a aprendizagem. Esta dimensão somada com a relação teoria e prática nos cursos Proformação e Pedagogia dos quais as professoras Cajui e Mamacadela são egressas e Flor do

Campo aluna do último, foi fundamental para a aprendizagem relacionada a pesquisa na formação e desenvolvimento no cotidiano de sala de aula.

Finalizando a análise nesse eixo, constato que o exercício da pesquisa na formação é fundamental. Seja ela inicial ou continuada, considero imprescindível que as instituições formadoras incluam a atividade de pesquisa no currículo do curso. Marli André corrobora com essa afirmação ao apontar sugestão de como inserir a pesquisa na formação:

Há várias formas de trabalhar a articulação entre ensino e pesquisa na formação docente. Uma delas é que a pesquisa se torne o eixo ou o núcleo do curso, ou seja, que ela integre o projeto de formação inicial e continuada da instituição, construído pelos seus participantes, levando em conta os recursos e as condições disponíveis. Nessa perspectiva pode traduzir-se numa organização curricular, em que disciplinas e atividades sejam planejadas coletivamente, com o objetivo de desenvolver habilidades e atitudes de investigação nos futuros professores [...] (2001, p.61).

O professor ao ser envolvido com a atividade de pesquisa na formação, terá oportunidade de realizar a reflexão-na-ação. Será instigado a estar constantemente buscando conhecer o desconhecido, a procurar alternativas para trabalhar na sua prática.

7.4 As Condições de Trabalho em que se Desenvolve a Pesquisa no Cotidiano Escolar do Campo

Conforme anunciei na metodologia, as escolas não foram escolhidas previamente por já realizarem a pesquisa no cotidiano escolar, ou que tivesse possibilidade de exercê-la, todavia já antevia que seria necessário analisar as condições das mesmas, fato indispensável ao exercício da pesquisa. Um dos entraves ao exercício da pesquisa ação são as condições de trabalho nas escolas, conforme apontam Lisita, Rosa; Lipovetsky, ao se referirem a investigação-ação:

A dificuldade de realização dessa proposta reside nas precárias condições de trabalho do professor, pois a investigação-ação requer planejamento, discussões, coleta de dados, análises, reelaborações, e isso exige tempo não contemplado na atividade de ensino [...] (2001, p.114).

Diante do exposto, nesse item discutirei os aspectos relacionados à estrutura física das escolas, apoio financeiro e pedagógico e tempo, os quais não podem ser descolados da formação.

7.4.1 Estrutura física das escolas

As professoras Flor do Campo e Mamacadela lecionam na Escola SV do município de Água Boa. A referida escola não possui uma estrutura-física adequada para o exercício da pesquisa, ao contrário, não há espaço nem para os professores se reunirem, pois em uma única sala funciona a diretoria, secretaria e sala dos professores e, a partir de setembro de 2007 está funcionando também um laboratório de informática. Então em 2007, a situação se agravou, pois as aulas funcionaram somente em um horário e, não teve espaço para todas as séries; sendo que a escola possui 230 alunos, distribuídos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Como a escola tem apenas 6 salas de aula, as aulas funcionaram no corredor, em barracões e centro comunitário. A professora Mamacadela, por exemplo, dividiu sua sala, a qual é do tamanho 4X4 com outra professora da 2ª série, ficando praticamente impossível dialogar com os alunos, talvez esse fato explique o barulho e inquietação constante de seus alunos, pois se acostumaram a falar alto.

Sala de aula de Mamacadela



Porém, Importante se faz destacar que as obras para a ampliação da escola se iniciaram em novembro de 2007. A escola possui uma biblioteca que funciona dentro de uma sala de aula, sendo que grande número dos livros são títulos voltados para o aluno. Há carência no que se refere à bibliografia para os professores.

Quanto à Escola SJ localizada no município de Campinópolis, em que lecionam Cajui e Mangaba a situação não é muito diferente. O que diferencia praticamente é o fato da escola ter um espaço disponível para todas as séries e funcionar em dois períodos. Porém, não possui um espaço para pesquisa e biblioteca. A biblioteca, a qual possui o seu acervo semelhante à escola SV, funciona em uma sala de aula, inclusive é a sala de aula da professora Cajui.

7.4.2 Tempo para se dedicar à pesquisa

As professoras investigadas apresentam como dado comum, um trabalho em uma carga horária de 25 horas semanais. Sendo que o município de Água Boa oferece 2 horas mensais para que as professoras possam se dedicar a atividade de pesquisa e um prêmio incentivo ao professor que desenvolver a melhor

pesquisa. Quanto ao município de Campinópolis não houve referência de acréscimo de carga horária e incentivo à pesquisa.

A professora Cajui, além das obrigações com o ensino em um período, se dedica a tarefa da lida com as atividades de sua propriedade em outro período. Na observação de sua rotina de trabalho percebi que as tarefas dessa professora são intensas. Ela se levanta de madrugada, aproximadamente as 4: horas da manhã para tirar o leite que é entregue no laticínio da Vila. Ainda pela manhã, ela faz a manutenção da horta, organiza as atividades domésticas, como lavar roupa, limpar casa e ainda sobra um tempo para organizar o planejamento, caso já não tenha sido elaborado na noite anterior. Abaixo ilustro um momento, em que a professora Cajui tira o leite pela manhã.

Cajui na lida com o leite pela manhã.



A professora Flor do Campo além de lecionar exerce a função de coordenadora da escola, perfazendo uma carga horária de 40 horas semanais. Além do trabalho, é estudante do curso de Pedagogia em EAD e realiza as atividades domésticas. Além de que nos finais de semana vai com o esposo para a propriedade que possuem a 18 km da Vila.

A professora Mamacadela relata que toda a sua carga horária em 2006 era preenchida com aulas. Em 2007 a carga horária da escola dessa professora foi reduzida a um período apenas, devido a problemas com o transporte escolar, fato

justificado pelos dirigentes municipais de educação. Nas observações de sua rotina diária na escola e muitas vezes até em sua casa, percebi que o humor da professora e do seu esposo mudaram, pois ambos são professores e dependem deste salário para sobreviverem. Com a redução ficaram endividados e sem ânimo para exercerem a profissão. A professora Mamacadela além das atividades com o ensino realiza no outro período todas as atividades domésticas.

A professora Mangaba relata que possui tempo para estudar e organizar seu planejamento em casa, pois como trabalha somente um período e não possui filhos, ela consegue realizar as atividades domésticas e ainda sobra tempo para outras atividades.

Quando questionadas a respeito do tempo disponível ao exercício da pesquisa, as professoras assim se manifestaram:

Tempo, eu não tenho esse tempo, eu planejo as minhas aulas, venho ministro elas, tenho as minhas observações, o que eu posso, são feitas pequenas anotações em sala de aula mesma, porque são poucas, porque não dá tempo. Quando eu saio da aula, eu não moro no vilarejo, eu moro em uma fazenda, distante de onde eu leciono, eu venho com meus filhos, então quando termina a aula eu tenho que ir embora com eles, e lá tem a fazenda e no outro dia cedo é a mesma coisa. [...] Porque meu marido para poder manter ele pega serviço fora da fazenda, aí fica eu e meus três filhos, aí a gente tem que levantar cedo e ir pro curral, e lá tira o leite, depois que solta o gado, tem que dar ração para eles [...] (Cajui. In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.41).

Também, é mais tempo para o preparo. Trabalhava dois períodos, então acho que se eu tivesse trabalhado um período só, eu tinha feito um trabalho melhor (Mamacadela. In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.66).

Conforme se observa pela fala das professoras, elas não possuem um tempo disponível para se dedicar às atividades de pesquisa. Ludke, quando se refere à prática de pesquisa na formação do professor, reconhece que é um desafio, “[...] começando pelo próprio conceito de pesquisa, que requer definições mais amplas e flexíveis, e terminando na previsão das condições de trabalho dos professores, especialmente nas escolas, ambiente natural para o seu desenvolvimento profissional” (1995, p. 119).

Através das minhas observações foi possível, perceber que das professoras investigadas apenas Cajui possui um vínculo empregatício estável, por ser efetiva. As demais professoras e grande parte dos professores que atuam no campo na região pesquisada possuem contratos temporários com os municípios, fato que os torna vulneráveis em sua profissão. Arroyo contribui com esta análise ao afirmar que uma das vulnerabilidades do sistema educativo do campo é

[...] o vínculo entre poder local, sistema educativo do campo e escolas do campo. É a velha tese: coronelismo, enxada e voto. A escola do campo ainda está entregue a uma suposta cooperação entre os diversos entes federativos. Em realidade a escola do campo ainda é uma moeda de troca de baixa política, de articulações e barganhas. Enquanto isto não for superado, não teremos um sistema educativo do campo, não teremos uma escola do campo! [...] (2006, p.115).

As professoras ainda relatam outros desafios para a realização da pesquisa na escola:

[...] eu acho que é a insegurança de se trabalhar algo e não saber se vai haver aprendizagem[...] no trabalho com a pesquisa, tem que ter criatividade, as coisas não são definidas você se depara com situações difíceis [...] então você tem que ser criativo e inventar uma saída, criar algo para se adaptar ali, porque senão, os alunos percebem que você está insegura, aí complica. [...] então sinto que preciso ler mais, ter uma base teórica, ver experiências que deu certo, não um modelo em si, pois acho que cada um tem que construir o seu [...] no meu local, o que enfrento mais é a questão da comunidade e dos colegas que não possuem formação [...] eu sempre procuro conversar [...] comento sobre as vantagens de se trabalhar com a pesquisa, mas sempre há aqueles que não concordam, e muitas vezes [...] não possuem ética profissional e levam para fora de forma distorcida [...] aí acontece pressão [...] o professor que não passa por uma formação, ele repete em sala de aula, o que aprendeu quando estudou [...] é fechado, não muda sua forma de trabalhar [...] se todos se envolvessem, as críticas seriam mais construtivas do que destrutiva [...] isso seria maravilhoso, porque a comunidade em si, pararia de crucificar um professor porque ele estava fazendo de forma diferente (Cajui In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.19).

Acho que quando se trabalha com projeto, se o professor não for criativo e habilidoso para realizar um trabalho envolvente, o ensino fica a desejar [...] se não houver cautela, o professor envolve um lado e esquece o outro. Acho que isso pode acontecer por falta de prática. Um professor cauteloso, habilidoso e criativo consegue aproveitar a pesquisa para envolver todas as áreas em um mesmo

assunto [...] Tenho também dificuldades em relação a fontes de informação e pesquisa e orientação durante a pesquisa [...] por não dispor de internet na minha localidade, fica muito caro a aquisição de material bibliográfico [...] Mas mesmo assim, eu consigo trabalhar com a pesquisa (Flor do Campo.) In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.44).

Quando os filhos saem, eles não gostam. Quando a gente mexia com horta, alguns diziam: Ah meu filho não está na escola para trabalhar com a horta não. [...] Trabalho que envolve toda a escola, não somente um estar trabalhando. O trabalho coletivo é de grande importância, pois cada um tem um pensamento diferente, trabalha de forma diferente. Muitos dão sugestões, trocam idéias (Mamacadela. In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.60).

[...] para trabalhar com pesquisa , deveria ter apoio, a escola mesmo poderia oferecer, por exemplo, como eu que não tenho conhecimento em certa área , uma pessoa que tem conhecimento, não custava nada ter disponibilidade para ajudar. Mas só que aqui a primeira coisa, se você for pedir ajuda no outro dia a pessoa está te chamando de burra, com certeza (Mangaba. In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.74).

Conforme se observa as professoras Cajui e Flor do Campo atribuem um valor significativo da teoria para o trabalho com a pesquisa. Para Cajui, a teoria possibilita mais segurança, para que o professor possa articular a pesquisa e o ensino e; aponta que a teoria deve servir apenas como suporte e não como o único caminho a ser seguido; já a professora Flor do Campo, evidência a necessidade do professor ser “habilidoso, cauteloso e criativo” para trabalhar com a pesquisa em sua prática docente, o que de certa forma está ligado à fundamentação teórico-metodológica, uma das condições fundamentais para o exercício da pesquisa. Nesse sentido, Miranda (2001) alerta-nos para a importância da mediação teórica durante o processo de pesquisa no cotidiano escolar. “[...] ao negar a teoria como parte necessária do processo de autonomia que se pretende implementar, pode-se reduzir, em lugar de elevar, as reais possibilidades de reflexão crítica do professor” (p.141).

Cajui aponta ainda, a importância da formação para que pudesse ter um novo olhar sobre a pesquisa no cotidiano e, que os colegas que não passaram por formação não conseguem perceber isso, não percebem a problemática da escola e que a pesquisa pode ser uma ferramenta que contribuirá para essa percepção. Nesse sentido, Ludke afirma que:

[...] uma boa formação teórica vai ajudar o professor a conhecer melhor os problemas e características da realidade que cerca a sua escola, tanto no âmbito imediato, como no mais amplo [...] o esclarecimento teórico pode lhe fornecer meios para desenvolver estratégias de luta para transformar esses aspectos, em vez de aceitá-los como imutáveis [...] (2001a, p.32).

Depreende-se, portanto, que a formação teórica é imprescindível para a pesquisa no cotidiano escolar. Formação esta, que pode ser adquirida na formação inicial e continuada se trata do estudo de suportes teórico-metodológicos relacionados à educação e a prática de pesquisa no cotidiano escolar.

Outro aspecto observado em relação à fala das professoras é que se refere às críticas por parte da comunidade e pais. As professoras apontam que as críticas são feitas quando elas retiram o aluno de sala de aula e os levam para aulas de campo, fora da sala de aula. Os pais percebem essa estratégia como uma perda de tempo ou enrolação de aula. Para as professoras o trabalho coletivo e apoio pedagógico seriam necessários para a superação dessas críticas e, para o desenvolvimento da pesquisa no cotidiano da escola. André (2001) contribui com essa discussão, ao concluir que, mesmo sendo uma tarefa difícil a/o professora/professor fazer pesquisa na sua prática, é importante que tenha um espírito investigativo e, para que a/o professora/professor faça uma pesquisa que objetive a melhoria da prática, é necessário a observância de condições mínimas:

[...] é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada (2001, p.60).

Observa-se, portanto, que além da formação é imprescindível o apoio técnico pedagógico e o trabalho coletivo. Ação que fortalece, anima os professores

a lutarem pela melhoria do ensino de seus alunos utilizando a pesquisa como meio pedagógico e, possibilita o aprender a aprender de forma criativa, solidária e significativa. Nesse sentido me aproprio de uma fala de Carvalho, quando o autor discute a construção coletiva do saber sistematizado, afirmando que:

[...] para que a construção coletiva seja significativa, é de fundamental importância que o grupo se converta numa comunidade de investigação, onde cada um possa conversar como pessoa e como participante de uma mesma comunidade. O ato de ler junto, apossar-se de idéias conjuntamente, construir sobre as idéias dos outros, com uma nova construção percepção de que descobrir, inventar, interpretar e criticar, é o ponto ápice da construção coletiva e do reconhecimento de que construção do conhecimento é sempre fruto da relação social (2005, p.76).

Encerrando esse eixo de análise, constatei que as condições de trabalho das professoras e valorização profissional não são favoráveis ao exercício da pesquisa no cotidiano escolar. Fato que me indigna e preocupa, mas não me impressiona, pois o investimento em qualidade de ensino e políticas públicas para as escolas ainda é limitado, especialmente das escolas do campo. Conforme aponta Demo:

Infelizmente, a escola está entre os piores serviços públicos. Fazer nela ambiente de pesquisa para os alunos e motivação viva para o professor, é quase milagre. [...] Professores mal formados e mal remunerados não podem dar conta deste desafio. Na verdade, forma-se mal e remunera-se mal porque persiste na elite o interesse pela ignorância popular, condição essencial do capitalismo perverso (1997, p.101).

7.5 A importância da Pesquisa na Escola do Campo

Antes de pensar em discutir a pesquisa na formação e na prática docente do professor do campo, faz-se necessário investigar se o professor tem o desejo de pesquisar, se considera importante a pesquisa na escola, conforme afirma André, “[...] querer que o professor se torne um profissional investigador de

sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação, ou seja: é preciso que haja disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar [...] (2001, p.60).

Nesse sentido, as professoras sujeitos da pesquisa apontam o significado da pesquisa no cotidiano escolar para a aprendizagem do aluno do campo a ver pelas suas falas:

[...] a pesquisa é importante e necessária, pois permite que o professor trabalhe com a realidade do aluno, então a aprendizagem não acontece isolada entre quatro paredes, sendo ensinado apenas o que está nos livros didáticos [...] a pesquisa ajuda a fazer o elo do que está no livro e a realidade do aluno [...] A vantagem para mim da pesquisa é essa, é aproveitar o conhecimento que ele traz do cotidiano dele, da realidade dele. Porque se você for trabalhar fora de uma pesquisa, no meu entender, vai se tornar mecânico [...] nada impede de utilizarmos o livro didático, mas não ficar somente nele [...] Eu vejo assim, que eu quero fazer um material para se trabalhar a alfabetização. Então a partir de apoio de outros, leituras, e desenvolvendo atividades com meus alunos, como a que você assistiu, observando a realidade dos alunos eu produziria outro material, mas um material contextualizado [...] Só a partir daí o aluno vai ter uma visão crítica, senão ele vai ficar bitolado, não pensa. Então a pesquisa ajudará o professor também a buscar, a pensar. As vezes a pessoa quando não tem essa clareza, ela começa a achar que a sala inteira tem que ter um acompanhamento só, esquece que cada individuo é um [...] (Cajui In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.22).

[...] Pesquisa para mim é uma metodologia muito importante. Eu acho que a gente constrói conhecimento através de pesquisa. Quando trabalhamos a pesquisa em sala de aula, as crianças se envolvem, se interessam mais nos assuntos estudados. Acho que aprendi a ouvir mais e falar menos. Aprendi a pensar no que vou falar [...] Considero uma prática de extremo valor, para mim e para os alunos Quando a gente utiliza a pesquisa como uma forma de ensinar a gente faz uma revolução, em nós mesmos, nas crianças e no nosso grupo. Revolução que acontece na nossa forma de trabalhar a metodologia, nos despidendo do velho tradicionalismo e se baseando em uma pedagogia libertadora. Como aluna e professora, busco trabalhar o cotidiano da criança, trabalhar o que aprendíamos no curso através de pesquisa (Flor do Campo. In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.47).

Porque aqui é o meio deles, faz parte deles, da vida deles. Então é mais fácil eu trabalhar coisas que estão relacionadas aqui dentro. É claro que você tem que envolver coisas que estão de fora, mas principalmente daqui. [...] É de grande importância, porque os livros didáticos, você fica preso somente a eles, agora com a pesquisa, você vai ta saindo, voce vai ta buscando, conhecimento sobre ele mesmo, sobre o meio ambiente, sobre a cultura dos alunos, a

cultura da comunidade (Mamacadela In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.67).

Eu acho que com pesquisa eles aprendem mais do que usando aqueles próprios livros assim, entendeu. Eles entendem mais. Parece que eles sentem fora do cotidiano sabe, se pegar o livro, abre o livro, ter que estudar o mesmo livro, mesmo que a gente trabalha o mesmo tema do livro, você não pega o livro, pega outra coisa, eles sentem mais bem, só de não ter que lidar com aqueles mesmos livros ali na mão (Mangaba.In: PANIAGO, Diário de campo, 2007, p.71).

Fica explícito que todas as professoras consideram importante desenvolver a pesquisa no cotidiano escolar e, que as mesmas evidenciam uma preocupação com o trabalho a partir do contexto do aluno para que o mesmo possa ter uma aprendizagem mais significativa. Com esta reflexão colabora Freire (2006), quando aponta a necessidade do professor respeitar os saberes que os alunos constroem na prática. Freire (2005) enfatiza o ato pedagógico como uma ação que não deve criar o mundo e que os conteúdos programáticos não devem ser impostos depositados no educando, mas deve partir da realidade a ser transformada por ele e os outros.

Nesse sentido, observa-se que as professoras percebem a pesquisa como uma possibilidade do professor trabalhar com situações do meio do aluno e, que essa atividade deve se dar associada à realidade do mesmo. A pesquisa então, se torna o elo entre o material didático e a prática. D'Ambrosio (1996) subsidia esta análise ao enfatizar que a pesquisa é o elo entre a teoria e a prática “[...] o racional, isto é aquilo que se aprendeu nos cursos, incorpora-se à prática docente. E à medida que vamos exercendo, a crítica sobre ela, mesclada com observações e reflexões teóricas, vai nos dando elementos para aprimorá-la” (p.91).

Pode-se observar ainda que a reflexão contida nas falas das professoras Cajui e Flor do Campo sinalizam uma nova postura em relação ao ensinar e aprender, a forma de entender as diferenças e sua percepção profissional. Para Cajui, a pesquisa é vista como um mecanismo que oportunizará ao professor indagar, despertar sua consciência crítica e entender que cada aluno é um ser singular; Já Flor do campo atribui à pesquisa a possibilidade de revolucionar a forma de trabalhar e a falar. A concepção de Kincheloe (1993) subsidia esta análise,

quando aponta para a pesquisa-ação como uma ferramenta que possibilita o despertar da consciência crítica e política do professor.

Outro aspecto sinalizado na fala das quatro professoras é a importância da pesquisa na escola como meio de despertar a motivação dos alunos pelas aulas, pois na medida em que se incorpora os seus saberes aos conhecimentos teóricos, por meio da pesquisa, eles se sentem valorizados, conseqüentemente se interessam pela aprendizagem. Nesse sentido, utilizo uma afirmação de Kolling; Nery; Molina, quando afirmam que: “[...] é preciso incorporar as lições da educação popular na vida da escola, no jeito de ensinar e de aprender. Pensar em como trazer para dentro da escola as alternativas pedagógicas que vem sendo produzidas fora dela [...]” (1999, p.66) e, questiono: a pesquisa no cotidiano escolar do campo não pode ser uma ferramenta fundamental para se pensar em como trazer para dentro da escola os saberes que são produzidos fora dela?

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho desenvolveu-se no estado de Mato Grosso, nos municípios de Água Boa e Campinópolis, com o **intuito de investigar** a pesquisa nas escolas do campo, sua existência, metodologia, importância nesse *locus* educativo e responder as seguintes **questões** que conduziram o estudo: os professores do campo em Mato Grosso trabalham com a pesquisa no cotidiano escolar? Qual a concepção que manifestam acerca da pesquisa no cotidiano profissional? Como a desenvolvem e em que referenciais assentam suas práticas com as crianças do campo? Qual a formação do professor do campo para a pesquisa? A resposta a tais questões, busquei em referenciais que estudam a pesquisa e, especialmente a educação nas escolas do campo. A metodologia assentou-se na pesquisa de natureza qualitativa visto que possibilitou com que eu enxergasse as dinâmicas das situações do cotidiano dos sujeitos, dinâmica esta que é continuamente invisível para o observador exterior e privilegiou o ambiente natural do professor no/do campo.

Minha presença constante na realidade vivenciada das professoras investigadas, contando inclusive com pernoites em suas residências, oportunizou uma convivência com as mesmas e ouvir suas vozes em outros momentos que não fossem necessariamente a entrevista. Assim, na trajetória da pesquisa, gradativamente fui entendendo o modo de vida, os valores e concepções das professoras em momentos que perpassam desde o cotidiano da escola, eventos, reuniões como a vida pessoal das mesmas. Com o tempo as compreendi e fui compreendida pelas mesmas, estabelecendo, portanto, uma relação de confiança entre sujeitos e pesquisadora.

Na travessia da pesquisa, a t vídeo-gravação foi um instrumento que contribuiu significativamente para a coleta das informações, na medida em que complementou as entrevistas, observações e possibilitou uma devolutiva para as professoras investigadas. As professoras ao se verem distante de suas práticas assistindo a gravação, puderam refletirem sobre sua atuação em sala de aula, identificarem posturas e ações que consideram negativas e positivas ao trabalharem com suas crianças. Nesse sentido, Peixoto, afirma que a vídeo-gravação como instrumento “[...] é um método rico de coleta e tratamento de informações e possibilita

uma troca e um retorno imediato às pessoas entrevistadas/filmadas [...]” (1998, p.214).

A técnica de vídeo-gravação possibilitou ainda, uma reflexão por parte da própria pesquisadora. A me ver em campo, através das imagens gravadas, pude observar minhas atitudes e ações, refletir sobre as mesmas e aprimorá-las durante a pesquisa. É necessário, porém, salientar que o uso deste instrumento implicou dificuldades, em função de eu ter que dispensar mais tempo para a análise dos dados e de encontrar pessoas que se dispusesse a entender o objetivo da pesquisa e me auxiliar nas filmagens, mas não desisti, pois, desde o início da pesquisa, vi na vídeo-gravação, uma maneira de estar contribuindo com os sujeitos, ao invés, de utilizá-los apenas como objeto da pesquisa.

Sendo assim, inicialmente procurei a partir da literatura lida, definir o tipo de pesquisa que estou discutindo no presente trabalho. A partir das contribuições dos teóricos que estudam o tema, procurei de forma dialógica compreender o olhar das professoras sobre o que entendem por pesquisa e que atividades realizam como sendo pesquisa. Afirmando que a literatura selecionada que subsidiou minha análise não foi utilizada como camisa de força para enquadrar as atividades que as professoras desenvolvem nos critérios da pesquisa científica, ela foi norteadora das minhas reflexões e mobilizou meu olhar para as análises desenvolvidas.

Nesse sentido, argumento em favor da articulação entre pesquisa e formação e pesquisa e ensino. Esse posicionamento implica uma concepção contrária a divisão entre pesquisadores da academia e professores no que se refere à produção da pesquisa científica. Acredito que o professor pode fazer uma pesquisa nos parâmetros da pesquisa científica ou da academia, desde que seja garantido formação e condições de trabalho favoráveis.

Porém, a pesquisa acadêmica, não é o tipo ideal para responder aos anseios e desafios que a prática docente requer, na medida em que objetiva a originalidade, a validade e o reconhecimento de uma comunidade científica, além de que se faz necessário considerarmos a complexidade do trabalho do professor do campo com o ensino e a precariedade que se encontra em suas condições de trabalho e valorização profissional.

Assim, neste trabalho defendo a pesquisa como uma atividade que o/a professor/professora do campo possa utilizar para analisar e refletir sobre os

desafios da sua prática educativa, em que o fundamental é o processo e não apenas o resultado. Defendo a pesquisa enquanto atitude questionadora, investigativa, detectando problemas, enquanto busca criativa para os desafios da prática educativa. A prática educativa se torna um laboratório de pesquisa, de reflexões e análises e; a pesquisa constitui uma importante ferramenta para que o professor possa refletir sobre as suas ações e gerar novos conhecimentos sobre a mesma.

Dessa forma procurei entender a concepção das professoras, sujeitos da pesquisa, acerca da pesquisa no cotidiano escolar e percebi que as mesmas entendem a atitude de pesquisa como algo que inquieta, instiga e se busca conhecer o desconhecido. No entanto, foi evidenciada uma dicotomia entre os discursos das professoras Mamacadela e Mangaba e a prática pedagógica das mesmas. Constatei, que no caso da professora Mangaba a falta de formação foi fator condicionante para a sua prática docente e o seu envolvimento com a pesquisa no cotidiano escolar. Já Mamacadela apesar de ter formação em nível superior através do curso de Pedagogia em EAD, não teve um bom aproveitamento em sua formação, o que é constatado pela própria professora em suas falas.

Pude observar que os depoimentos das professoras Cajui e Flor do campo são coerentes com o que pressupõem ser a pesquisa no cotidiano escolar, na medida em que as professoras concebem a pesquisa como uma conexão entre a teoria e o contexto do aluno, como uma possibilidade do professor dialogar com a teoria, refletir sobre suas ações no sentido de aprimorá-la; como uma possibilidade de investigar os saberes do aluno e aspectos de sua realidade sociocultural. Nesse sentido, afirma Freire que, “o momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática de liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (2005, p.101).

Partindo desse pressuposto, pude constatar que as professoras Flor do Campo e Cajui realizam um trabalho significativo na prática docente, expresso pela postura reflexiva, autônoma e questionadora diante das situações complexas de sua prática, fato circunstanciado em suas atuações na prática educativa e o contexto que as envolvem.

Outro aspecto observado na pesquisa foi a significância da atividade de pesquisa inserida na proposta curricular dos cursos em nível de magistério (PROFORMAÇÃO e GerAção) e superior, Pedagogia em EAD, dos quais as

professoras Mamacadela e Cajui foram alunas e Flor do Campo é estudante do último. O fato das professoras estarem em exercício enquanto estudantes e, a forma de estudo na modalidade de Educação a Distância contribuiu de forma significativa para a relação teoria e prática e o desenvolvimento da autonomia de trabalho na atividade de pesquisa.

Observei que por morarem em área rural, as professoras não possuem acesso à internet para buscar outras fontes de informação. Porém, Cajui e Flor do Campo contam com fontes bibliográficas particulares, adquiridas durante a formação e, apesar dos desafios, pude verificar que a formação através da EAD possibilitou resultados significativos na atuação profissional da professora egressa e da estudante. Nesse sentido constatei que a modalidade de ensino é relativizada diante do empenho e comprometimento por parte do aluno, pois, as três professoras Flor do Campo, Cajui e Mamacadela fizeram a mesma formação, tiveram a mesma orientação teórico e metodológica sobre a pesquisa, no entanto, possuem atitudes diferentes de exercê-la no cotidiano escolar. Outro aspecto que merece ser apontado é, que a forma como as professoras Cajui e Flor do Campo desenvolvem a pesquisa pode ser em função de sempre terem vivido no campo, ao passo que Mamacadela está nesse meio a pouco tempo.

A modalidade de EAD foi fundamental para que as professoras pudessem ter formação, melhorar suas práticas docentes e exercerem a pesquisa no cotidiano escolar. Porém, apesar dos cursos de formação em magistério, Proformação e Pedagogia em EAD terem sido desenhados para atender os professores e professoras que residem em diferentes localidades e municípios, pude verificar que os mesmos não trataram das questões do campo, pelo fato das professoras investigadas desconhecerem a discussão, “Por uma Educação do Campo” e, a própria lei das Diretrizes Operacionais Básicas para a Educação nas Escolas do Campo.

Nesse caso, acredito que o desconhecimento da lei de diretrizes pode ser em decorrência de a mesma ser recente. Já o movimento “Por uma Educação do Campo”, não é recente, pois se inicia na década de 90. Então eu questiono: sendo o curso de Pedagogia em EAD desenvolvido desde 1995 pela Universidade Federal de Mato Grosso e estando já na sua terceira versão em 2005, não teria que ter a sua proposta curricular vinculada com a Educação do Campo? Com o trabalho dos

camponeses? A esse respeito acredito que esta pesquisa contribuiu para que as professoras percebessem a importância do conhecimento dessas questões.

No decorrer da pesquisa foi constatado ainda que não há valorização profissional e condições adequadas para o exercício da pesquisa nas escolas investigadas, sendo que as professoras não possuem uma carga horária de trabalho suficiente, não há espaço físico, material pedagógico e fontes de pesquisa. Constatação que não me surpreendeu, considerando que grande parte da literatura existente no campo da educação denuncia as péssimas condições em que se encontram as escolas públicas no Brasil, como aponta Miguel Arroyo (1999) ao destacar o papel da materialidade e das circunstâncias nos processos de formação de professores e alunos no dia-a-dia da escola.

Não é conveniente o investimento em condições de trabalho, valorização profissional e formação na medida em que uma massa de pessoas desinformadas e sem condições de lutarem por melhores condições de trabalho, favorece a dominação. Rocha contribui de forma significativa com esta reflexão ao afirmar com propriedade em sua tese de doutorado sobre a formação dos professores leigos em Mato Grosso, conforme o que segue:

Infelizmente, as dura pena, constatei a discriminação e as condições desumanas de trabalho a que são submetidos os Professores Leigos no exercício da profissão. A precariedade das escolas, os atrasos salariais, a falta de uma Formação Inicial e continuada aos Leigos constituem-se em estratégia dos gestores para a manutenção do quadro de submissão desses docentes (2001, p. 191).

Considero, portanto, que é preciso investir em políticas de valorização profissional e propostas formativas em nível inicial e continuada, que promovam a autonomia, atitude crítica e política do professor que mora no campo, formação essa, imprescindível para o exercício da pesquisa como recurso que viabilize a construção de um projeto educativo no/do campo e para que o professor perceba a importância da formação para ficar no campo e não para fugir do campo.

Nesse caso, é necessário, ao invés de desconsiderar a possibilidade do professor desenvolver a pesquisa no cotidiano, que se invista em sua formação e, que seja garantido ao professor e a professora, uma série de condições que

perfazem desde o aspecto ambiental, material e institucional. Sem essas condições e sem o desejo do professor, se torna difícil o exercício da pesquisa no cotidiano da escola. Rocha (2001) contribui com esta afirmação ao apontar a necessidade de se ter um olhar mais afinado para a educação rural, focalizando os alunos, professores e sua formação; o que incide em criar mecanismos de cobrança mais ostensivos às prefeituras, fato esse que deverá constituir-se em uma política macro na área educacional do País.

Nesse sentido deve-se investir mais na pesquisa na escola do campo e na pesquisa com os professores do campo para que este espaço cultural seja entendido, pela comunidade educativa, “[...] como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia” (CALDART 2004, p.157). Dessa forma compreendo que não basta investir em formação, mas que esta tenha a prática de pesquisa inserida em sua proposta curricular. A formação descolada da pesquisa apresenta-se auspiciosa à fuga do professor do campo.

Enfim, não digo que encerro este estudo, ao contrário, ao final desta produção várias questões ainda fervejam em minha mente, sendo elas: Como desenvolver a pesquisa no cotidiano da escola do campo considerando os desafios ligados a vínculo empregatício, valorização profissional e condições de trabalho do professora e da professora? Como articular pesquisa, criticidade e reflexão na formação da professora e do professor do campo? A pesquisa realmente provoca transformação no cotidiano escolar? Questões essas que com certeza me conduzirão a novas pesquisas e estudos.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, José. C. *O educador a caminho da roça: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural*. Campo Grande, MS, 1986.

ANDRÉ, M. (org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2004.

ANDRÉ, Marli E. D. ^a A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

ARROYO, Miguel. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M.G, CALDART, R.S., MOLINA, M.C (orgs.) *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Educação do Campo e Pesquisa*. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006 pp.103 - 116. Disponível em www.nead.org.br. Acesso em 20/12/2007.

_____. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, C.J; SILVA JUNIOR, J.R. e OLIVEIRA, M.R.N.S. *Trabalho, formação e currículo*. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. *Pedagogia em Movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?* Currículo sem fronteiras, v.3, n.1, pp. 28- 49, jan/jun 2003. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 17/12/2007.

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na Escola: o que é, como se faz*. 4. ed. São Paulo: Loyola. 1998.

BEILLEROT, J. A “ pesquisa” : esboço de uma análise. In: ANDRE, M. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BITTENCOURT, Luciana, A. Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica. In: BIANCO, B.F; LEITE, M.M. (orgs.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 197 – 212.

BRANDÃO, C. R. *Pesquisa Participante* (org.) São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. Comunidades aprendentes. In: JUNIOR, L. F.(org). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2005. 358 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Brasília, 2000.

BOGDAN, R e BIKLEN,S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

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.

_____. *Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia*. In: Currículo sem fronteiras, v.3, n.1, pp. 50- 59, jan/jun 2003. In: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 16/10/2007.

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda, L. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C.M.G; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

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

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

D`AMBROSIO, U. *Educação Matemática: da teoria à prática*.Campinas.SP: Papirus, 1996.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 3. ed. Campinas. São Paulo. Autores Associados, 1998.

_____. *Pesquisa e construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro,1997.

_____. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1992.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/MEC, Brasília, 2002.

ELLIOT, J. *La investigación-acción em educación*. Madrid: Vozes, 2000

_____. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.M.G; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

FAZENDA, Ivani. *Novos enfoques da pesquisa educacional* (org.) São Paulo: Cortez, 1992.

FAZENDA, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional* (org.) São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, M.G, CALDART, R.S., MOLINA, M.C (orgs.) *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 133 – 146.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma Caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P.R; CALDART, R.S. (orgs). *Educação do Campo: Identidade e políticas públicas*. Brasília DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção por uma Educação do Campo, nº 4. p.89 -102.

FERNANDES, B. M; CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S. Primeira Conferência Nacional “ Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M.G, CALDART, R.S., MOLINA, M.C (orgs.) *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 133 – 146.

_____. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora vozes, 2000.

_____. Biblioteca - Textos Reforma Agrária. Disponível em: <http://www.mst.org.br/biblioteca/textos/reformagr/indice.html>. Acesso em 16/11/2007.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro. Graad, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 13 ed. São Paulo, Paz e terra: 2006.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 34 ed. São Paulo: Paz e terra, 2006.

_____. *A importância do ato de ler*. 39 ed. São Paulo, Cortez: 2000.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. São Paulo: Paz e terra, 2005.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. *Pesquisa Participante* (org.) São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 34 – 41.

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.

GERALDI, C.M.G; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

GERALDI, C.M.G; MESSIAS, M.G; GUERRA, M.D.S. Refletindo com Zeichner: Um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C.M.G; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

_____. *Teoria Crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*: 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LEITE, L.H.^a Pedagogia de Projetos. Intervenção no presente. In: Revista *Pedagógica, Dimensão*, Belo Horizonte, v.2, n.8, 1996.

LISITA, V; ROSA, D; LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível. . In: ANDRÉ, M. (org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.p.107-128.

LUDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: Fazenda (org.) *A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, São Paulo: Campinas, 1995.

_____. *O professor e a pesquisa*.Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

_____. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, Vera M. (org.) *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa: encontro nacional de didática e prática de ensino (ENDIPE)*, Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2 ed.

_____. Pesquisa em Educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C.M.G; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

KINCHELOE, J. L. Pesquisa-ação, reforma educacional e pensamento do professor. In: *A formação do professor como compromisso político: mapeando o Pós-Moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 179 -197.

KNIJINIK, Gelsa. *Cultura, Matemática, Educação na luta pela terra*. Tese de doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 1995.

KOLLING, E.; CERIOLO, P.R.; CALDART, R.S. (orgs). *Educação do Campo: Identidade e políticas públicas*. Brasília DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção por uma Educação do Campo, nº 4.

_____; NERY, Irmão; MOLINA, M.C. *Por uma Educação Básica do Campo (memória)*. Brasília DF, 1999. Coleção por uma Educação do Campo nº 1.

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

MIRANDA, Marília, G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli E (org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MIRANDA, Soraiha L. *Ação e reflexão no trabalho docente: possibilidades e limites de um projeto de formação contínua na escola*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Educação do Campo e Pesquisa*. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, In: [www. nead.org.br](http://www.nead.org.br). Acesso em 20/12/2007.

_____. Os desafios para os educadores e as educadoras do campo. IN: KOLLING, E.; CERIOLO, P.R.; CALDART, R.S. (orgs). *Educação do Campo: Identidade e políticas públicas*. Brasília DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção por uma Educação do Campo, nº 4.

MORAES, M^a. C. *O paradigma Educacional Emergente*. Campinas. SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz, G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MINAYO, Maria, C.S. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NEDER, Maria Lucia Cavali. A educação a distância e a formação de professores: possibilidades de mudança paradigmática. In: PRETI, Oreste (org.). *Educação a distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli; PRETI, Oreste. *Pedagogia na modalidade Licenciatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental*. Cuiabá: UFMT, 2003.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*: 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PANIAGO, Rosenilde, N. Diário de Campo pesquisa de mestrado em Educação. IE/UFMT, 2007.

PAQUAY, Léopold ; WAGNER, Marie-Cécile. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na viideoformação. In: PERRENOU, Phillippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; Évelyne CHARLEIR (orgs). *Formando professores profissionais: que estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-158.

PEIXOTO, Clarice Ehlers. Caleidoscópio de imagens: o uso do vídeo e a sua contribuição à análise das relações sociais: In: FELDMAN B., e MOREIRA, M.(orgs.).*Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*.São Paulo: Papyrus, 1998.

PEREIRA, J. D. *Derrubando as cercas do conhecimento: a educação no Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra* (Brasil). Currículo sem fronteiras, v.3, n.1, pp. 5-10, jan/jun 2003. In: www.curriculosemfronteiras.org.

PEREIRA, J. E e ZEINCHNER, K. M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____.A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E e ZEINCHNER, K. M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 11 – 42.

PEREIRA, E. M. A. Professor como Pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C.M.G; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

PIMENTA, S. G.; GHEDIM, E. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRETI, O. *Seminário Temático: um exercício de teorização sobre a prática educativa*. Cuiabá: NEAD/UFMT, maio de 2002.

_____. Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In PRETI, Oreste (org.) *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*. NEAD/IE/UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996.

ROCHA, Simone de Albuquerque da. *Os professores leigos e o PROFORMAÇÃO: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso*. Marília, SP, 2001. Tese (Doutorado em Ed.). Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília.

SANTOS, Boaventura, S. *Um discurso sobre as ciências*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Lucíola C.P. Dilema e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SANTOS, L.L. Formação de Professores e Pedagogia Crítica. In: FAZENDA (org). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, São Paulo: Campinas, 1995.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1997.

STENHOUSE. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madri: Morata, 1987.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. e DAMASCENO, M. N.(coord.) *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico.)

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

TRIVINOS, Augusto N. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*: São Paulo, Atlas, 2006.

ZEICHNER, K. *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Vozes, 2002.

_____. *A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.M.G; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

_____. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, D.E.J; ZEICHNER K.(orgs.) *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*: 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.115 – 138.

APÊNDICES

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Grandes questões:

Os professores do campo em Mato Grosso trabalham com a pesquisa no cotidiano escolar? Qual a concepção que manifestam acerca da pesquisa no cotidiano profissional? Como a desenvolvem e em que referenciais assentam suas práticas com as crianças do campo? Qual a formação do professor do campo para a pesquisa?

Questões chave para conduzir a entrevista:

- O professor do campo pesquisa?
- O professor do campo pensa da pesquisa? Que concepções o professor manifesta sobre a pesquisa?

SE PESQUISA:

- O professor do campo apresenta formação que subsidie a pesquisa no cotidiano escolar?
- Que tipo de informação, literatura, formação continuada, sustenta o seu trabalho?
- Em que condições de trabalho o professor desenvolve essa atividades
- Que tipo de pesquisa é feita na escola do campo?
- É importante trabalhar a pesquisa na escola do campo?

NO CASO DE NÃO PESQUISAR

- Quais os motivos que não o mobilizaram a desenvolver a pesquisa no cotidiano escolar do campo?
- Há algum tipo de dificuldade que, se sanada, o mobilizaria a investir na pesquisa? Qual?
- É importante a pesquisa na escola do campo? Em que ela contribuiria na aprendizagem dos seus alunos?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

1. Comente sobre o início de sua experiência no magistério e situe em que momentos você foi incentivado para a pesquisa

- * Motivos que levaram você a ingressar nesse carreira;
- * Tempo de trabalho;
- * Se gosta do que faz.

2. Fale sobre sua formação e as contribuições dessa formação para sua prática docente:

- * Nível magistério e superior
- * Tipo de Modalidade
- * De que forma estudava

3. O que você entende por pesquisa?

4. Você trabalha a pesquisa no cotidiano escolar? Como?

* O que é importante pesquisar? De onde parte para desenvolver a pesquisa?

* Que tipo de informação, literatura se apóia para desenvolver a pesquisa?

* Que tipo de apoio recebe para trabalhar com a pesquisa?

* Você mobiliza os colegas, direção, coordenação quando vai desenvolver alguma atividade diferente, ou a pesquisa? Qual é a aceitação dos mesmos?

* Você procura envolver a comunidade escolar? De que forma?

* Procura tomar iniciativas na escola? Mudanças no PPP? Projetos coletivos?

5. Onde aprendeu a trabalhar com pesquisa?

* De onde vem os saberes que utiliza para trabalhar a pesquisa?

* Dos cursos que fez, qual mais contribuiu para que você trabalhasse com a pesquisa?

6. Em que situações você utiliza a pesquisa no cotidiano escolar?

* Em que momentos você se vê trabalhando a pesquisa, em que as crianças estão construindo conhecimentos?

* Como articula o ensino com o trabalho de pesquisa. Você consegue envolver todas as áreas de conhecimento;

7. Quais as vantagens da pesquisa para a Educação NO/DO campo para valorizar a cultura do homem do campo a partir da escola?

8. Quais são os desafios que o professor pode enfrentar para trabalhar com a pesquisa?

* Considerando as condições de trabalho

* Suporte teórico

* Apoio

9. Há algum tipo de dificuldade que, se sanada, o mobilizaria a investir na pesquisa? Qual?

10. O que é necessário para que o professor trabalhe com a pesquisa?

11. Qual a importância do trabalho coletivo para o desenvolvimento da pesquisa na escola do campo;

12. Você se considera uma pesquisadora?

* Existe diferença entre a atividade que faz e o trabalho de um pesquisador científico?

* Procura teorizar o que faz?

BIOGRAFIA DA AUTORA

Rosenilde Nogueira Paniago

(Prof^a Mestra em Educação)



Nascida em um Sítio no município de Itiquira, Mato Grosso, filha dos agricultores, Sr. Benones Alves Paniago e Leontina Nogueira Paniago, possui 10 maravilhosos irmãos. Desde a infância se apaixonou pelas belezas do campo. Com apenas 3 anos de idade já escrevia com carvão nas paredes brancas de barro de sua casa, banhava no riacho e andava a cavalo pelos pastos verdejantes. Aos 6 anos foi separada de sua família e de seu paraíso ecológico para estudar em um internato de freiras na cidade de Guiratinga, MT. Sempre estudiosa e amante da literatura, varava madrugada afora lendo à luz de vela em sua casa. Aos 16 anos termina o Ensino Médio e ingressa na faculdade de direito. Porém, no segundo ano, teve que abandonar o curso para cuidar de seu primeiro filho, Markus Vinícius. Aos 20 anos inicia o seu curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso, o qual cursou até o final, começa então a deliciosa travessia como educadora; travessia que não abandonou mais e a leva a investir gradativamente em sua qualificação como educadora. Em 1998 termina o curso de Matemática, inicia o curso de Especialização em Educação Matemática e passa no concurso para professores da rede municipal de Água Boa, MT. Em 1999 morando na cidade de Água Boa inicia a experiência, como tutora do Proformação (Programa de Formação para Professores em Exercício) em EAD e, passa no concurso público para professores da rede estadual de Mato Grosso. Em 2000 passa a desempenhar o papel de orientadora acadêmica do curso de Pedagogia em EAD da UNEMAT. Com muita persistência conclui em 2008 o mestrado, pelo Instituto de Educação da UFMT com o título: Professores do campo e a pesquisa no cotidiano escolar em Mato Grosso. Atualmente é diretora de uma escola localizada no campo em Água Boa, MT, local em que vive em harmonia com seu trabalho, seus pais, seu esposo Marcelo, seus filhos, Markus Vinícius (15) Elvécio Neto (13), Vitória Marcela (4) e com a beleza da natureza.

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](#)