

DOMÊNICA RODRIGUES DOS SANTOS SILVA

**HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS DO
CAMPO**

A construção de identidade profissional docente

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Escola Superior de Educação Almeida Garret

Lisboa

2017

DOMÊNICA RODRIGUES DOS SANTOS SILVA

**HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS DO
CAMPO**

A construção de identidade profissional docente

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Administração Escolar, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Coorientadora: Prof.^a Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Escola Superior de Educação Almeida Garret

Lisboa

2017

DOMÊNICA RODRIGUES DOS SANTOS SILVA

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS DO CAMPO
A construção de identidade profissional docente

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em _____.

Prof. Dr Roque Antunes – Presidente

Prof. Dr. Luis Sousa – Arguente

Prof.^a Dra. Maria Eduarda Margarido Pires – Orientadora

Prof.^a Dra. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida – Coorientadora

Lisboa
2017

DEDICATÓRIA

A minha mãe Marluce Rodrigues dos Santos, Minhas avós Maria Gertrudes da Silva e Argentina Rodrigues, a Minha Bisavó Josefa Rodrigues dos Santos que contava histórias para todas as crianças no “arruado da usina” e ao meu pai Severino Vicente (em memória) por me fazer acreditar nos sonhos que eram deles porque ouvi as suas histórias narradas pela minha mãe e que me fizeram tornar os seus sonhos, também meus sonhos, a minha filha Ana Magnólia, e ao seu pai Daniel Leão, meus irmãos Silvio Acácio e Sidney Eduardo, irmãs Fiorella(em memória) e Ediângela Maria, sobrinhos e sobrinhas, que sempre participaram e incentivaram as minhas aventuras, e compreenderam quando eu não podia estar presente em todas as reuniões de nossa minúscula família, além de colaborarem em todos os momentos para que eu chegasse até o final desse projeto de vida e aos professores e professoras que colaboraram para o meu crescimento acadêmico.

AGRADECIMENTO

À todas as formas de explicar a presença de DEUS, as almas e toda milícia celeste em cada linha escrita com a PaCiência, necessária que transformou um texto em uma pesquisa e a todos os meus ancestrais que me deram Fé e coragem de vencer a dor da alma e seguir na certeza de que o que faço hoje servirá para os que virão depois de mim.

À Professora Dr^a Maria Eduarda Margarido Pires, pelo acompanhamento neste trabalho.

À Professora Dr^a Maria das Graças de Andrade Ataíde de Almeida, por me ouvir e não cansar em me incentivar a concluir essa aventura.

Às professoras que me deram o prazer de ouvir suas Histórias de Vida.

Aos meus amigos/as de caminhada acadêmica: Maria Mel, Tânia, Flávia, Ednaldo, Magali, Rinete e Fábria Barbosa por estarem sempre me ajudando na troca de conhecimento.

À Maria Betânia Araújo, Maria Helena Moraes, Emanuella Marinho, Sara Lins, Rafaela Odara e todas as amigas de trabalho e militância social que escutaram atentas, todas as angústias e alegrias dessa caminhada.

Aos meus amigos amados: Ana Saskya Vaz, Vivian Motta, Valcilene Rodrigues, Emely, Uschi Silva, Marta Machado, Rosana França, Itanacy Oliveira, Elisangela Machado, Nikolaus Tarouquella, Márcia Souza, Poliana Silva, Ângela, Ana Dourado, Mariana Reis, Ana Veloso, Patrícia Horta, Ivanaldo Xavier, Laurence Ligon, Noemi Bertomeu, Catarina de Angola, Douglas Souza, Vinicius Pereira, Iolanda Goulart, Cesar, Edilena, Maria de Fátima, Reginaldo, Mônica Cox, Vivian Delfino e Franklin Plesmann.

E cada pessoa que conheci pelo caminho tecido no projeto RENDA que me trouxeram palavras de encorajamento cada vez que eu dizia que não iria conseguir e considerava esse um fardo muito pesado para levar sozinha.

RESUMO

Silva, Domênica Rodrigues dos Santos. Histórias de vida de professoras do campo - a construção de identidade profissional docente. Lisboa, 2017, 120fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, 2015.

Este trabalho teve como tema de investigação . Histórias de vida de professoras do campo - a construção de identidade profissional docente. Tendo como caminhos percorridos para identificação do problema a ser estudado os saberes que permeiam as trajetórias de vida pessoal e profissional de professoras do campo e as indagações que perpassam por suas qualificações e formações. Bem como, sua influência na construção da identidade coletiva, apresentando através de seus discursos, suas lembranças e os caminhos feitos para a conclusão do processo de construção das identidades pessoais e profissionais. No âmbito desse contexto os objetivos tiveram como elementos contemplados na pesquisa identificar o desenvolvimento da escola do campo e sua evolução em relação às políticas educacionais, mapear e analisar a cultura escolar presente no cotidiano da escola do campo e coletar histórias de vida de professoras do campo, para a construção da identidade profissional.

Palavras-Chave: Histórias de vida; Escola do campo; Cultura da escola.

ABSTRACT

Silva, Domênica Rodrigues dos Santos. The construction of professional teacher identity: stories of life stories. Lisbon, 2017, 120fls. Dissertation (Master of Science in Education) - Graduate Program in Educational Sciences, 2015.

This work had as a research theme the construction of professional teacher identity: stories of life stories. Having as a way to identify the problem to be studied the knowledge that permeates the personal and professional life trajectories of teachers in the field and the questions that permeate their qualifications and training. As well as their influence on the construction of community identity, presenting through their speeches, their memories and the paths made for the completion of the process of building personal and professional identities. Within this context, the objectives of the study were to identify the development of the rural school and its evolution in relation to educational policies, to map and analyze the school culture present in the daily life of the rural school and to collect life histories of rural teachers. for the construction of professional identity.

Keywords: School of the field; Life stories; School culture.

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
Capítulo I. Histórias de Vida e Identidade	6
1.1. Conceituando Identidade.....	7
1.2. Introduzindo - História de Vida e Identidade.....	7
1.3. O processo de construção da Identidade Docente.....	10
1.4. Feminização da Profissão docente	11
Capítulo II. Escola do Campo	13
2.1. A Trajetória da Escola do Campo	14
2.2. A Constituição da escola do Campo	21
2.2.1. Educação do Campo e a Educação Rural	22
2.3. Características da Escola do Campo	23
Capítulo III. Cultura da Escola	25
3.1. Cultura da escola	26
3.2. Cultura escolar	29
3.3. A cultura escolar do campo como espaço de construção do conhecimento	30
3.4. Os movimentos sociais e o direito a educação.....	32
3.4.1. A Cultura da multisseriação no campo	36
Capítulo IV. Desenho Metodológico da Pesquisa	41
4.1. Instrumento de coleta de dados	43
4.1.1. Método escolhido: Histórias de vida	46
4.1.2. <i>Lócus</i> da Pesquisa	46
4.1.3. Sujeitos da Investigação.....	48
4.1.4. Ciclos de vida dos Professores.....	48
4.1.5. Análise de Discurso (AD).....	51
Capítulo V. Análise e Discussão dos Resultados	53
5.1. Perfil das professoras entrevistadas	54
5.2. Formação Discursiva (FD): perfil das professoras.....	56
5.3. Formação Discursiva (FD): trajetórias de vida	59
5.4. Formação Discursiva (FD): identidade docente.....	63
5.5. Formação Discursiva (FD): Feminização da profissão docente	66

5.6. Formação Discursiva (FD): formação docente	71
Considerações finais	78
Referências Bibliográficas	82
Apêndices.....	I
Apêndice I. Guião de perguntas	II
Apêndice II. Respostas das entrevistas das professoras: Perola	III
Apêndice III. Respostas das entrevistas das professoras: Ágata.....	VI
Apêndice IV. Respostas das entrevistas das professoras: Turmalina	XI
Apêndice V. Respostas das entrevistas das professoras: Âmbar	XIV
Apêndice VI. Respostas das entrevistas das professoras: Esmeralda	XX

INDICE DE QUADROS

Quadro 1. Amostra dos professores selecionados tendo como critérios de inclusão anos de experiência, tempo de serviço e idade.....	49
Quadro 2. Apresentação dos depoimentos das professoras na FD “Perfil das professoras”...58	
Quadro 3. Apresentação dos depoimentos das professoras na FD “Perfil das professoras”...59	
Quadro 4. Apresentação dos depoimentos das professoras na FD “Trajetórias de Vida”.....	61
Quadro 5. Apresentação dos depoimentos das professoras na FD “Trajetórias de Vida”.....	61
Quadro 6. Apresentação dos depoimentos das professoras na FD “Trajetórias de Vida”.....	62
Quadro 7. Apresentação dos depoimentos das professoras na FD “Trajetórias de Vida”.....	64
Quadro 8. Depoimentos das professoras em relação ao “Identidade docente”.....	65
Quadro 9. Depoimentos das professoras em relação a “Identidade docente das Professoras”.	66
Quadro 10. Apresentação dos depoimentos das professoras na FD “Feminização da profissão docente”.....	68
Quadro 11. Apresentação dos depoimentos das professoras na FD “Feminização da profissão docente”.....	68
Quadro 12. Apresentação dos depoimentos das professoras na FD “Feminização da profissão docente”.....	69
Quadro 13. Apresentação dos depoimentos das professoras na FD “Feminização da profissão docente”.....	70
Quadro 14. Apresentação dos depoimentos das professoras em relação a “Formação Docente”.....	72
Quadro 15. Depoimentos das professoras caracterizando o “Formação docente”.....	73
Quadro 16. Depoimentos das professoras caracterizando o “Formação docente”.....	74
Quadro 17. Depoimentos das professoras caracterizando o “Formação docente”.....	75

INDICE DE TABELA

Tabela 1. Número de turmas multisseriadas no ensino fundamental (1998-2007).....	38
Tabela 2. Ciclos de Vida dos Professores em Fases segundo Huberman, 1995. Pág:38.....	51

INTRODUÇÃO

As escolas do campo têm passado por grandes dificuldades de funcionamento no sistema educacional brasileiro. Além de correr risco de exclusão pelos governos municipais dado isso a pouca procura de alunos na rede, as escolas são vistas pela sociedade como um espaço de profissionais despreparados e com uma estrutura física desfavorável à prática pedagógica. Nesta perspectiva, tenta-se fortalecer a idéia de que para as pessoas do campo bem como da periferia das grandes cidades não se faz necessário o processo de letramento, apenas a vida e o trabalho no campo, o tratar com os animais, a lida com as crianças e as atividades domésticas. Para Margarida Paixão (2004, p.1-3) “A escola precisa DE se assumir como organização re-flexiva, que mecanismos desenvolve, que trajetórias percorre para tornar a reflexão/conhecimento (de si) em aprendizagem, por outras palavras, perceber como ela se torna uma organização aprendente”. Para isso precisaremos entender melhor como se dá historicamente o processo de aceitação e chegada da educação do campo no Brasil que segundo, Rocha, Passos e Carvalho (2009, p.1-2) “O campo constitui-se num universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações internacionais; Não se está supondo, portanto, a existência de um universo isolado, autônomo em relação ao conjunto da sociedade e que tenha uma lógica exclusiva de financiamento e reprodução; Porém o campo mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas que o diferencia”. Para reafirmar a necessidade de se pensar numa escola que corrobore com o desenvolvimento do conhecimento reflexivo a LDB, no seu artigo 28º promove um espaço para uma outra forma do ensino no campo, em que se considere a adaptação, adequação necessária e as peculiaridades da dinâmica do campo, tanto no aspecto organizacional, como também de propostas metodológicas e curriculares. Como podemos ver a seguir:

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

Essa investigação tem como questão de partida a partir das histórias de vida de professoras de escolas do campo, saber como se dá a construção da identidade docente. Para o

aporte teórico da pesquisa, definimos as seguintes categorias: Escola do campo; Cultura da escola e histórias de vida.

Dessa forma e por considerar que o processo de desenvolvimento da escola se dá através de ações colaborativas e da formação pedagógica de ruralistas e que essas por sua vez corroboram com a melhoria da qualidade de vida das pessoas no campo, pretendemos observar se a partir das histórias de vida de professoras de escolas do campo como se dá a construção da identidade docente.

A academia tem contribuído com a temática das escolas do campo, em investigações, através de artigos, dissertações e teses consultadas: Silva (2009) “Educação como direito humano e convivência com o semiárido nas redes públicas de ensino”. O presente trabalho nos apresenta praticas pedagógicas alinhadas aos discursos políticos voltados para a educação do campo de forma pedagógica e epistemológica sobre a educação do campo. Lira (2012) a pesquisa nos apresenta uma análise dos processos de reconfiguração identitária de jovens ruralistas como estratégia de inclusão social. Leitão (2012) Esta dissertação traz os resultados da investigação acerca da Constituição da Identidade Profissional Docente, centrada na metodologia sobre as histórias de vida das professoras com experiência docente na Educação de infância. Santos (2012) o referido projeto visa buscar os saberes que permeiam as trajetórias de vida pessoal e profissional e as indagações propostas acerca da qualificação e formação dos profissionais e o que influencia na construção de sua identidade docente, remetendo através de seus discursos, suas lembranças e como se deu o processo de construção das identidades pessoais e profissionais. Baleeiro (2011) Educação no campo: integração entre escola e comunidade esta pesquisa trata da situação das escolas do campo e da falta de investimento fazendo um paralelo entre o processo de construção do conhecimento pedagógico, cultural e agrícola, além da trajetória escolar de cada uma das entrevistadas.

Nossa investigação está voltada para a análise da identidade profissional de professoras de escolas do campo das cidades de Jaboatão, Joaquim Nabuco e Palmares em Pernambuco. Questionamos-nos, em alguns momentos sobre as concepções ligadas ao processo de qualificação e formação desses profissionais, tais como: as formações pedagógicas do grupo analisado e quais os critérios em que elas estão embasadas? Se a construção da identidade docente tem importância na prática pedagógica? Qual realidade os educadores encontram para sua atuação dentro das escolas? Quais às contradições e adversidades no contexto educacional do campo?

No que diz respeito à escolha em se tornar profissional da educação do campo levantamos as seguintes questões: qual o significado da educação em sua vida? Porque optou pelo magistério? O que foi crucial para garantir sua escolha por esta profissão? Que sentido esta escolha trouxe para a sua vida? Quando você se sente realizada como educadora?

Esta incorporação de competência implica para as professoras, segundo Nóvoa (1995) na separação do seu eu pessoal e profissional, por considerar que não existe como dissociar uma situação da outra por serem atreladas aos seus valores, crenças e representações culturais que vão sendo acumulados na sua existência. Nos diversos papéis que elas representam nas suas convivências sociais, quer seja no ambiente familiar ou profissional. Segundo o próprio autor a *práxis* profissional está interligada ao processo de construção da identidade profissional considerando as mudanças que ocorrem e afetam as relações no processo de ensino/aprendizagem e nas lutas e conflitos que permeiam a construção da identidade profissional. A construção da sua *práxis* profissional está interligada ao sentimento de identidade pessoal, e acima de tudo de como cada pessoa percebe sua posição de acordo com o tempo histórico de sua carreira.

Huberman (1992, p. 15) ressalta que a afirmação profissional se desenvolve através da junção das experiências profissionais e a trajetória firmada no percurso de construção pedagógica docente, e muitas vezes “são contornadas com sentimentos de insegurança, frustração, autoaceitação e afetividade, essas contradições irão se situar em diversas fases da carreira do educador e designada como fases de incertezas na escolha da profissão”.

As incoerências entre a realidade no campo e a complexa atividade profissional docente são características do fazer educativo no ambiente rural. Quem escolhe atuar em escolas do campo em geral têm seu entusiasmo e as expectativas da socialização profissional abalados. Na ideia de construção da identidade e da satisfação profissional a conciliação entre aspirações e projetos pessoais, sugere um reajuste entre o sonho de inserção no mercado de trabalho e o campo de atuação do educador que o corrobora para que ele construa novas propostas do ser e fazer profissional.

Segundo Laville e Dione (1999, p.33-34) “o pesquisador é um ator que influencia seu objeto de pesquisa, uma vez que os objetos de estudo pensam, agem e reagem”. Para isso, esse estudo tem como intenção conhecer as histórias de vida de professoras de escolas do campo, perceber como se dá a construção da identidade docente e qual a relação entre o cotidiano de sala de aula e a história de vida de professoras de escolas do campo.

Compreendendo a construção da identidade da professora a partir da sua trajetória de vida tem como meta:

- Identificar o desenvolvimento da escola do campo e sua evolução em relação as políticas educacionais;
- Mapear e analisar a cultura da escola presente no cotidiano da escola do campo;
- Coletar histórias de vida de educadores do campo.

Essa investigação transcorreu pela utilização da metodologia qualitativa, pela necessidade de recolher entrevistas sobre as histórias de vida das professoras que exercem sua função no campo.

As profissionais escolhidas foram de escolas da Zona da Mata Sul e Região Metropolitana do Recife se deram por serem todas escolas da zona rural e localizadas às margens da BR101-SUL.

Para subsidiar a investigação foi elaborada uma pesquisa de cunho qualitativo, constando de tópicos que enfocaram a história pessoal e profissional do educador com a prática educativa, e como se dão as relações pessoais e profissionais no contexto educacional. Quanto ao instrumento de pesquisa e coleta de dados utilizamos o método de entrevista semi-estruturada com linguagem simples, onde as entrevistadas se sentiram confortáveis e confiantes. Iniciamos a entrevista questionando algumas variáveis como as dimensões sócio-biocultural, havendo abertura para serem citados outros acontecimentos pessoais que foram emergindo gradualmente durante as entrevistas com cada uma das participantes, onde foram abordados pontos principais, como: o nascimento, infância, período de inserção na escola, adolescência, formação universitária, relações com família e amigos, na sequência foram abordados os pontos de reflexão entre fatos relevantes para vossas vidas e sua trajetória até a sala de aula e sua relação sociocultural com a comunidade em que escolheu permanecer como professora.

A escolha por entrevistas narrativas como possibilidade de pesquisa nos leva a refletir sobre as histórias de vida e de formação das professoras do campo. E abre várias possibilidades de construções autobiográficas, fundamentando-se também em Benjamin (1993, p. 201) quando afirma que o “[...] narrador retira da experiência o que ele conta [...]”, sendo assim, essas experiências, são na verdade as únicas fontes de informação de todo narrador. Dessa forma, as experiências vivenciadas pelos sujeitos desta investigação vão interagir com todos os episódios de vossa vida pessoal e profissional. Para se discutir narrativas no que se refere à construção da identidade é acima de tudo deixar o sujeito livre

para argumentar sobre o que julga importante acerca dos mais variados temas que o compõe. Esse método colocou as entrevistadas como o centro das atenções entre o processo relacional do espaço profissional e a trajetória biográfica das professoras do campo, possibilitando inúmeras posturas ante o campo pessoal e profissional.

A presente pesquisa está organizada em quatro (4) capítulos e considerações finais.

No Capítulo I – História de vida/Identidade, fizemos neste primeiro referendamos as questões ligadas à identidade docente e as trajetórias individuais, ainda nesse capítulo tecemos uma linha tênue acerca da feminização da profissão docente. O segundo ponto refere-se à trajetória social: um reflexo sobre a prática profissional e procura apreender sobre a incorporação do *habitus* no processo social e a construção da identidade docente, faz uma reflexão da prática pedagógica no contexto atual, contemplando o mal-estar na profissão docente.

O Capítulo II– Desenho Metodológico apresenta o modelo de estudo como uma abordagem qualitativa, localização geográfica, objeto de estudo, coleta de dados e instrumento utilizado. A segunda parte traz a análise de discurso e às histórias de vida.

O Capítulo III – Análise e Discussão dos Resultados que foram resultados da coleta de dados da pesquisa de campo através de tabelas, no sentido de propiciar uma maior observação autobiográfica baseada nos dados obtidos através das formações discursivas (FD): trajetória de vida, identidade docente, feminização da profissão docente.

Para finalizar consideramos que, através da análise dos resultados do objeto de estudo atingimos os objetivos, propostos na investigação, percebendo a necessidade de recomendar este tema em pesquisas futuras na área de educação do campo, na intenção de colaborar com os processos de construção do conhecimento pedagógico e aprimorar os conhecimentos adquiridos a respeito do cotidiano dos professores.

*“Vi terras da minha terra.
Por outras terras andei.
Mas o que ficou marcado
No meu olhar fatigado,
Foram terras que inventei.” Manoel Bandeira.*

CAPÍTULO I. HISTÓRIAS DE VIDA E IDENTIDADE

“As histórias ficam registradas naquilo que as
pessoas contam”
Franklin Plesmann

1.1. Conceituando Identidade

Esta pesquisa vai tratar de apresentar estudos (auto) biográficos, com base nas histórias de vida de professoras do campo da região metropolitana e zona da mata sul de Pernambuco que atuam e atuaram em escolas do campo e da periferia, das referidas regiões entre os anos de 2000 a 2016. Nesse capítulo iremos apresentar alguns aspectos teóricos relacionados à abordagem da (auto) biografia, mediante utilização de narrativas de cinco professoras, de forma que nos seja permitido pensar as histórias de vida, a formação e o desenvolvimento profissional, como marcado por dimensões históricas da professora do campo e as respectivas influências e mudanças ocorridas no contexto de atuação. No campo educacional, segundo Burnier “a curiosidade em estudos sobre as histórias de vida tem contribuído de maneira significativa para conhecimento e compreensão do eu - pessoal e profissional, na medida em que renova as teorizações e os dispositivos de pesquisa e formação docente”. Desta forma, o individuo vai construindo suas identidades através de “funções e representações de si mesmo, entrelaçadas à sua identidade social/docente, trajetória de vida e profissionalização” (Burnier, 2007, n. 35, p. 343-358). No entanto, optar por uma pesquisa com uma abordagem centrada nas narrativas de história de vida das professoras do campo é acima de qualquer coisa assumir que os processos identitários contemporâneos implicam em uma articulação entre o processo relacional do espaço profissional e a trajetória biográfica de cada um possibilitando inúmeras posturas ante o campo pessoal e profissional conforme (Spindola, 2003. P119): A história de vida trabalha com a história ou o relato de vida, a história contada por quem a vivenciou. Entretanto para (Santos, 2012, p.62), “o registro da história de vida, tem sido utilizado como ponto de entendimento no *habitus* do professor, dando transparência aos relatos e possibilitando que os pesquisadores ampliem as ideias entre o mundo individual e o mundo exterior do indivíduo, para alicerçar os princípios fundamentais da pesquisa enfocada na trajetória e construção da identidade social do educador.”

1.2. Introduzindo - História de Vida e Identidade

A história de vida foi introduzida no meio acadêmico, em 1920, pela Escola de Chicago e desenvolvida por Znaniescki, na Polônia. Já na década de 60, esse método de pesquisa procurou estabelecer as estratégias de análise do vivido. (Spindola, 2003). É a partir

dela que pudemos legitimar cientificamente as questões ligadas a oralidade, o que garantiu que a vida ancestral das comunidades tradicionais.

Goodson (1992) em seu artigo “Dar voz ao professor” foca discursivamente nas histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. Nele o autor ressalta a importância de uma investigação educacional, de modo a assegurar que a voz do professor seja ouvida como um profissional autorregulador investigador e com competências alargadas. Tendo como propósito, melhorar a sua prática docente através da investigação e ação e não supervalorizando as investigações sobre a prática pedagógica. As histórias de vida é um instrumento que auxilia a análise e interpretação, na medida em que o professor incorpora experiências subjetivas entrelaçadas a contextos sociais, fornecendo assim, uma base sólida para o entendimento da composição histórica dos fenômenos individuais. Considerando que o relato da história de vida dos professores, remete em sua trajetória pessoal na intenção de dar sentidos para o ato de ensinar. Goodson (1995, p. 66 e 67) enfatiza a importância de saber através do estudo de histórias de vida sobre as vidas dos professores, as suas prioridades e considera que se compreenda o desenvolvimento do professor e do currículo e afirma que: “no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor”. “Necessita-se escutar agora acima de tudo a pessoa a quem se destina o desenvolvimento.” (p .69).

Sobre o que se afirma, é importante observar que segundo o próprio autor: “Ter uma visão sobre a história de vida do professor nos leva as investigações relacionadas com currículo e formação inicial docente (Goodson, 1995, p. 69)”. Contudo, é passível de observação a constante insegurança e receio dos professores em formação inicial ao se “depararem com a complexidade do cotidiano da escola”. (Rosa, 2008). Sendo assim, valorizar as histórias de vida de cada professora, marcar sua formação como primordial nos processos de formação profissional é de extrema relevância para a garantia da segurança e bem estar na construção de sua função docente.

Contudo, mesmo alicerçado nos relatos individuais é notório que as histórias de vida que fazem essa pesquisa ter sentido são parte complementar uma da outra e que essas corroboram para a construção de um objetivo único no saber fazer do campo. Segundo Holly (1995), é difícil separar analiticamente as distintas abordagens (auto) biográficas, na medida em que elas se caracterizam justamente por um esforço de globalização e de interação de diversas perspectivas. Desta forma, “o individuo vai construindo suas identidades através de funções e representações de si mesmo, entrelaçadas à sua identidade social, identidade

docente, trajetória de vida e profissionalização”. (Burnier, 2007). Colocando o indivíduo como o centro da atenção e de suas relações sociais, subjetividade, e a opção metodológica abordada nesta pesquisa que está direcionada para uma abordagem centrada nas narrativas de história de vida das professoras do campo.

A educação no campo tem a marca do descaso e da falta de apoio para o desenvolvimento de ações científicas e do fazer pedagógico, causando para a prática docente muitas deficiências estruturais que vão desde a ausência de materiais bibliográficos, metodologia específica e políticas públicas de formação ligadas as suas estruturas político – pedagógicas do campo, até a formulação de um calendário que repete a dinâmica do viver e conviver no campo. A profissão docente é evidente no desenvolvimento das atividades cotidianas nas escolas.

Neste sentido, Nóvoa (1995) acerca da docência salienta: "esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreender em toda a sua complexidade humana e científica" (p. 10).

Portanto, as histórias de vida dos docentes revelam as diversas interações em que se entrecruzam, as identidades pessoais e profissionais ao longo de sua trajetória de vida. “Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc.” (Tardif, 2002, p. 72).

Deste modo às histórias de vida, remetem as experiências do indivíduo no âmbito da profissão docente. É lícito afirmar que cada pesquisa tem sua individualidade, uma vez que uma pesquisa surge de um problema, manifestando sua preocupação e interesse pelo estudo e como aquele estudo irá contribuir para a sua formação e sociedade. As narrativas ou entrevistas de histórias de vida remetem a investigação dos percursos pessoais e profissionais de docentes da educação profissional, compreendendo o percurso da vida do professor que deseja entender o outro, como também a si mesmo. Outro ponto em destaque está a carreira profissional, cotidiano pessoal e profissional, predominando como uma grande influência no fazer educacional e ao mesmo tempo estão entrelaçados com o fazer social. Contudo, as relações e atitudes que os sujeitos têm com o mundo, segundo Dubar (1997) nos dá a certeza de que "é menos importante o trabalho efetuado que o sentido do trabalho vivido e expresso pelas pessoas estruturadas por uma dada identidade profissional".

1.3. O processo de construção da Identidade Docente

Na escola do campo podemos encontrar profissionais da área de educação que não possuem nível de estudos que se adéquem ao que de fato necessita a escola, os professores que lá se encontram geralmente são lideranças comunitárias e ou professores da zona urbana que não tinham alocação na cidade.

Para Nóvoa (1992, p. 107), a profissão docente surge no seio de algumas congregações religiosas, por volta do século XVI, quando, a Igreja dominava política, cultural e religiosamente todos os territórios. Assim com a crescente intervenção do Estado na Educação no sec. XVIII, passou a haver uma maior atenção aos professores, instituindo-os como corpo profissional. Criaram-se neste processo as escolas normais, o principal instrumento inicial da profissão docente.

Contudo, a prática educativa no campo busca fortalecer os processos de identificação dos sujeitos no campo de forma ressignificada, se preocupando principalmente com a formação política dos povos do campo, em seu sentido mais amplo, assim como propõe Paulo Freire em sua obra Pedagogia da autonomia: quem ensina, ensina ao ensinar, quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2009), melhor dizendo, fazendo-os perceber que é no aprender fazendo se constrói autonomia. Para Carmem Machado-2008, p.820-499, essa formação é pioneirizada pelo MST, segundo a autora o Movimento de Trabalhadores Sem Terra, convoca à participação professores e comunidade para a formulação dos conteúdos propostos para a escola.

“[...] A preocupação com a formação dos sujeitos que compõe o MST, a formação dos professores, a participação destes nas formulações do conteúdo escolar, as propostas e políticas direcionadas a escola do campo, e que evidenciam discussões, encontros, seminários, imbuídos de uma perspectiva de educação em cooperação, vem demonstrando a responsabilidade social que parte do envolvimento dos sujeitos numa ação conjunta entre escola e comunidade. [...]” (Machado, 2008, p.820-499).

Para falar sobre esse tema nos ocupamos em focar na formação dos e das professoras do campo e da falta de incentivo que é direcionada para esse público, mesmo depois de serem criadas ações legislativas para beneficiar a educação no campo.

Segundo o Armênio Schimidt:

“[...] Embora as escolas rurais brasileiras concentrem apenas 15% do total de matrículas isso não pode ser desprezado. No campo, há problemas graves na formação de professores, na infra-estrutura, no transporte dos alunos, que ainda é precário em muitas regiões, e mesmo na falta de um material didático que reflita as especificidades de aprendizagem dos estudantes rurais”, avalia o diretor de Educação para Diversidade e Cidadania do MEC” (Schimidt, 2015, p. 1).

Para Ferreira, mesmo com tantos ganhos realizados pelos movimentos sociais para a criação de ações de desenvolvimento para a educação no campo, ainda não houve o cuidado de se realizar a formação de professores com seriedade. A autora afirma:

“[...] o território rural já é cenário de muitas conquistas, as quais são fruto de reivindicações dos movimentos sociais, que possuem uma presença marcante. Destaca-se, nesse contexto, a ausência histórica de políticas vinculadas à formação de professores e a precariedade com que os professores desenvolvem o trabalho docente. Faz-se importante investir na formação dos profissionais que atuam no meio rural, formando-os para que conheçam a comunidade, o contexto em que vão atuar e os alunos com quem passarão tempos e tempos. [...]” (Ferreira, 2011,p.106)

Sobre essa questão, Silva afirma que:

“[...] Educação é influência sistemática e com os objetivos definidos exercida sobre a criança, considerando-se todos os aspectos de sua personalidade. Educação rural, pois, consiste em orientar as populações das zonas rurais, no sentido da formação adequada ou conveniente às mesmas, vinculando-as ao meio e levando-as a reagir de modo eficiente sobre este” (Silva, 1952, p. 15).

1.4. Feminização da Profissão docente

Antes de começar as nossas reflexões a cerca do papel da Mulher no mercado de trabalho docente vale destacar segundo (Nóvoa, 1992), que foi na “segunda metade do século XIX, marcando a profissão docente com o embate entre a profissionalização, menosprezo da profissão e proletarização do trabalho docente, tendo em vista que, historicamente, a mulher era apenas responsável pelos cuidados com os filhos e com o marido.” No decorrer do século passado, a docência passou a adquirir um caráter eminentemente feminino, chegando ao ponto de ser, hoje, uma profissão expressivamente de mulheres. De acordo com os dados do Censo do Professor, de 2007, 97,9% das professoras da creche são mulheres, índice que cai para 74,4% nos anos finais do ensino fundamental, para 64,4% no ensino médio. No ensino superior (não consta no gráfico), temos em torno de 45% de mulheres docentes. Para a pesquisadora Cláudia Vianna (2001/02, p. 90) essa ideia, afirma que “nossa socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, e isso interfere nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos. Não se trata de afirmar que sempre foi assim ou que é inerente à nossa ‘natureza’.” Para ela, considera-se dizer que tanto as feminilidades quanto as masculinidades são historicamente construídas. Temos aqui, uma referência “aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto.”

De acordo com Marília Carvalho (1999), ao entrarmos nesse ponto, que aborda uma dimensão simbólica, devemos entender que a feminização do magistério não se refere única e exclusivamente à presença massiva de mulheres na profissão docente, mas também à associação das práticas, atividades e significados desta profissão ao universo feminino, independente de quem os corporifica. As análises a respeito da feminização do magistério, se não entendermos os sentidos e significados relacionados ao trabalho docente, não conseguiremos caminhar na pesquisa e avançar visando à compreensão da precarização deste tipo desta carreira. Não só no campo da educação, mas também em outros, como a literatura, a música e a dança, observa-se ainda condição de subordinação e repressão das mulheres em relação ao poder masculino, isto até o início do século XX, quando a mulher exercia funções sociais vinculadas ao espaço doméstico, privado. Foi nesse processo histórico que a mulher, pouco a pouco, profissionalizou-se, e ampliaram-se as possibilidades de participar ativamente de processos identitários. Nessa trajetória, o principal papel profissional exercido pela mulher foi o de professora, formando-se no curso de magistério e exercendo a função de “tia”.

Assim, a identidade profissional feminina foi sendo construída, baseada na inserção no mercado de trabalho, mesmo que exercendo a docência como uma atividade do cuidar o que essa lhe permitiu conquistar um espaço na vida pública.

Segundo Almeida (1998, p.20), o espaço de formação da profissão docente para a mulher ficou reservado além do estigma do cuidar, a ideia de vitimização e discriminação social dada à mulher símbolo da pureza, religiosidade e sexo neutro o que garantia para a sociedade um modelo exato a ser seguido como profissional. Sendo assim, o magistério tornou-se também um instrumento de denuncia para a precarização da carreira docente e do preconceito social que dava apenas a mulher o lugar da docência, a desvalorização da profissão, o que foi, convenhamos, uma contribuição que acabou por se revelar também como um fator de discriminação e "vitimização" da mulher. Esses estudos tiveram sua importância e serviram para desmistificar e denunciar as mazelas da carreira docente. Dessa forma, é mais que notório observar que a evolução da profissão docente a ocupação do espaço da mulher no mercado de trabalho e a expansão da atividade para o universo masculino favoreceu a compreensão, a construção do conhecimento pedagógico, aliado a socialização de experiências, aprendizagens e “formação da identidade docente” podendo perceber essa evolução nas relações e interações entre as pluralidades que atravessam a vida das professoras do campo.

CAPÍTULO II. ESCOLA DO CAMPO

“Cada estrutura que está erguida tem as mãos do
povo que lutou por ela.”

Caio Menezes

2.1. A Trajetória da Escola do Campo

Tomamos por base iniciar esse capítulo historicizando a trajetória da inicialização da escola do campo no Brasil, para Roseli Salette Caldart essa se integra a luta de movimentos sociais, alinhado a educação popular (Caldart, 2008, p. 41). “na sua origem, o ‘do’ da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido...”. Por estar aliada aos movimentos ruralistas a escola exerce papel fundamental no processo de conscientização do povo que vive no campo, e é através dela que se pode pensar em dias melhores para o trabalhador rural, em reforma agrária, alimentação saudável e políticas de educação rural. No entanto, estudos mostram que o tratar com a gestão da escola do campo nos dias de hoje não é tarefa de fácil execução, essa atividade se funde as inúmeras atribuições do educador do campo tornando a escola um lugar de possibilidades e desafios para ele ou ela que por vezes é um profissional que atua sozinho. Segundo, Mendes (2009, p.10) para o estudo da escolarização dos sujeitos que vivem no campo, essa perspectiva traz desafios específicos, no caso brasileiro. Trata-se de buscar incorporar tais reflexões em um espaço acadêmico e de lutas sociais no campo educacional que está ancorado em uma literatura fortemente consolidada que analisa a escola pelas suas determinações estruturais. Segundo Batista (2006, p. 4): “é um imperativo do ponto de vista político, ideológico, cultural, não somente para fortalecer um projeto de sociedade, mas porque a situação da educação no campo brasileiro ainda é negada aos sujeitos que vivem da terra”. Ainda sobre os desafios de ser um ou uma profissional do campo, Ferreira afirma que:

“[...]Sabemos que são mínimas as leituras que dão subsídios teóricos e apontam para as necessidades básicas do meio rural, por isso as possíveis soluções para os problemas desse meio e que envolvem, em parte, a educação são simplesmente ignoradas. Historicamente, presenciou-se no território rural uma educação desprestigiada, em que se escolhe o professor não pelo perfil, formação ou competência, mas por sua atuação política. Assim, percebemos que há um descaso quanto à formação, à identidade, aos saberes e às práticas pedagógicas dos professores da zona rural. [...]” (Ferreira, 2011, p. 36)

Assim, consideramos que a problemática da escola do campo em todas as suas complexidades, tem como objetivo a construção de processos de aprendizagens escolares baseadas em histórias de vida de seus educadores e educadoras do campo, incluindo ações voltadas para os desafios de ser líder numa escola do campo que segundo Baleeiro (2011, p.2) tem uma trajetória marcada por momentos de abandono e pouco investimento governamental.

De acordo com o CNE – Conselho Nacional de Educação, a educação do campo no cumprimento da Lei nº 9131/95 e na Lei nº 9394/96 – LDB, ainda possui resquícios do período da escravidão no Brasil, conforme apresentado no relatório o da CEB, durante o I seminário nacional de educação rural e desenvolvimento local sustentável, o presente relatório apresenta a situação da escola e como é vista a educação no campo em relação a sua diversidade e o envolvimento da família nas atividades rurais.

“[...]No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. Neste aspecto, não se pode perder de vista que o ensino desenvolvido durante o período colonial ancorava-se nos princípios da Contra Reforma, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados. Esse modelo que atendia os interesses da Metrôpole sobreviveu, no Brasil, se não no seu todo, em boa parte, após a expulsão dos Jesuítas – 1759, mantendo-se a perspectiva do ensino voltado para as humanidades e as letras. [...]” (MEC/CEB-36/2001)

Como esperado, a lei incutiu a responsabilidade do poder público com o atendimento escolar do campo. Recursos a partir de 1934 foram assegurados no intuito de assegurar o fortalecimento da família, da educação e da cultura, conforme o seguinte dispositivo:

“Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.”

Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Dessa forma, o mesmo relatório ressalva que nacionalmente podemos perceber que em se tratando de financiamento para a zona rural. Naquele momento, ao contrário do que se observar, a situação rural não é integrada como forma de trabalho, mas aponta para a sua participação na construção de direitos sociais.

Assim sendo, de acordo com a CEB – camara de educação básica, Em dezembro de 1937, é decretada a lei que indica a importância da educação profissional no contexto da indústria. Esta modalidade de ensino, destinada às classes menos favorecidas, é considerada, dever do Estado, que, para executá-lo, deverá fundar institutos de ensino profissional e subsidiar os de iniciativa privada e de outras esferas administrativas. De acordo com Kolling

(2001, p.39) essa inovação, além de legitimar as desigualdades sociais nas entranhas do sistema de ensino, não se faz acompanhar de proposições para o ensino agrícola.

“Art. 129 (...) É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.”

Por conseguinte, o artigo 132 do mesmo texto ressalta igualmente a importância do trabalho no campo e nas oficinas para a educação da juventude, admitindo inclusive o financiamento público para iniciativas que retomassem a mesma perspectiva dos Patronatos.

“Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.”

Ainda de acordo com o relatório da CEB a educação do campo no período subsequente, ocorreu à regulamentação do ensino profissional, mediante a promulgação das Leis Orgânicas.

“[...] Algumas delas emergem no contexto do Estado Novo, a exemplo das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Secundário e do Ensino Comercial, todas consideradas parciais, em detrimento de uma reestruturação geral do ensino. O país permanecia sem as diretrizes gerais que dessem os rumos para todos os níveis e modalidades de atendimento escolar que deveriam compor o sistema nacional.

No que se refere à Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto-Lei 9613, de 20 de agosto de 1946, do Governo Provisório, tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Seu texto, em que pese a preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, bem como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, traduzia as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres. [...]”

A demais segundo Caldart (2002.p. 44), [...] os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. A idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo. Quando se trata da educação profissional igualmente presente em várias Cartas Estaduais, os princípios e normas relativos à implantação e expansão do ensino profissionalizante rural mantêm a perspectiva residual dessa modalidade de atendimento. [...]

Para Souza e Reis, é importante fazer uma distinção dos termos rurais e campo. A concepção de rural representa uma ideia político – social presente nos documentos que dão voz as leis que regem o país, e que historicamente fazem menção aos povos do campo como pessoas que precisam diretamente de assistência e orientação, na defesa de que o rural é o lugar do atraso.

“[...] Trata-se do rural pensado a partir de uma lógica economicista, e não como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas. Como consequência das contradições desse modelo de desenvolvimento, temos por um lado, a crise do emprego e a migração campo/cidade e, por outro a reação da população do campo que diante do processo de exclusão se organiza e luta por políticas públicas construindo alternativas de resistência econômica, política e cultural que também inclui iniciativas no campo da educação. [...]” (Souza, & Reis, 2009, p.20)

A perspectiva da educação do campo articula-se a um projeto político e econômico de desenvolvimento local e sustentável, desde a perspectiva dos interesses dos povos que nele vivem.

De acordo com a primeira conferência Nacional por uma educação básica do Campo: Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p.23-31). A concepção de educação do campo que se pretende construir caracteriza-se por (04) quatro concepções:

“1) concepção de mundo em que o Ser Humano é sujeito da história, ele não está “colocado” no mundo, mas ele é o mundo, faz o mundo, faz cultura. 2) concepção de escola como local de apropriação de conhecimentos científicos, construídos historicamente pela humanidade e como local de produção de conhecimentos mediante o estabelecimento de relação entre o conhecimento científico e o conhecimento do mundo da vida. 3) concepção de conteúdos e metodologias de ensino: conteúdos escolares são selecionados a partir do significado que têm para determinada comunidade escolar. 4) concepção de avaliação: processo contínuo e realizado em função dos objetivos propostos para cada momento pedagógico seja bimestral, semestral ou anual. Nesse sentido, Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p.11) apontam que a escola do campo só se torna uma política educacional nas primeiras décadas do século XX, quando os movimentos migratórios entre campo e cidade se intensificaram e começaram a produzir o crescimento da população urbana”. Nesse sentido, Oliveira e Boiago (2012) mapeiam as populações do campo e trabalham a educação ofertada na escola do campo:

“pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros. [...] Tal população possui uma identidade própria, que, devido à industrialização e urbanização, foi aos poucos expropriada, nesse sentido, a educação que deveria ser ofertada a essa população é homogeneizada com base nas características da zona urbana, sendo apenas adaptada, quando muito, a zona rural” (p.4). Nesse sentido a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96, expressa o avanço dessa percepção, transcrito em seu artigo 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB, 2000, p.9).

Diante de tal afirmação, podemos considerar que são espaços legítimos de desenvolvimento de uma educação crítica e emancipadora a escola quanto os movimentos sociais.

Assim como afirma Paulo Freire:

“[...] Educadores e educadoras, grupos de movimentos sociais e escolas têm desenvolvido uma ação de Educação Popular. Os elementos defendidos por Freire configuram a teorização desta prática. Elementos esquematizados e organizados a partir de considerações próprias e reinterpretação ou inovação de teorias existentes. Com práticas elaboradas na experiência com o povo excluído, a partir de diálogo experienciado na ação militante de libertação, Freire revela uma defesa pedagógica baseada na atividade direta com as classes populares e na defesa de sua necessidade de emancipação social” (Freire, 2011, p. 326-344).

Logo, sentimos a necessidade de perceber quais as características que se sobressaem nas lideranças dentro das escolas e de que forma suas histórias de vida essas colaboram para o processo de desenvolvimento da escola do campo e de valorização das comunidades onde elas estão inseridas. É preciso esclarecer que a definição de escola do campo tem sentido somente pensada a partir das particularidades dos povos do campo. Essa definição está referendada no parágrafo único do art. 2.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

“[...]A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.” (Brasil, 2002, p.37).

A escola do campo deve corresponder à necessidade da formação integral dos povos do campo. É importante fazer uma distinção dos termos “rural” e “campo”. A concepção de rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar do atraso. Trata-se do rural pensado a partir de uma lógica economicista, e não como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas.

Como consequência das contradições desse modelo de desenvolvimento, está, por um lado, a crise do emprego e a migração campo-cidade e, por outro, a reação da população do campo que, diante do processo de exclusão, organiza-se e luta por políticas públicas, construindo alternativas de resistência econômica, política e cultural que também inclui iniciativas no setor da educação. De acordo com as identidades culturais que se apresentam no

campo, pode-se dizer que a identidade dos povos do campo comporta categorias sociais como posseiros, bóias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiantes, caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas, depende exclusivamente da região onde ele se encontrar. A identidade política coletiva é gerada a partir da organização das categorias em movimentos sociais. A identidade sociocultural é dada pelo conceito de cultura. Schelling (1991) traz uma definição de cultura como práxis que pode ser de grande valia para à educação do campo. Conforme a autora, a capacidade do homem de se transformar e ser transformado são uma característica humano-genérica (estruturar e ser estruturado) e essa capacidade está na base do conceito de ter cultura como práxis, por meio do qual:

“[...] O homem não só se adapta ao mundo, como também o transforma. Essa transformação ocorre em dois níveis: em primeiro lugar no nível da interação do homem com a natureza e como ser da natureza, modificando o ambiente natural com o uso de ferramentas. Ocorre também no nível da consciência, da interação comunicativa entre os indivíduos e sua organização social” (Schelling, 1991, p.32).

No entanto, Feuerbach (1999, p. 126), afirma que: “É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, ou seja, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento”. Ele faz crítica ao olhar materialista tradicional, para a qual os homens transformados seriam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada. E destaca que o materialismo tradicional esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado.

Por sua vez, ele não distingue a atividade de si mesmo. Ele é sua atividade. Mas o homem faz de sua atividade principal um objeto de sua vontade e consciência. Não é uma determinação com a qual ele se identifique completamente. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais "Apenas por essa razão sua atividade é atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, na medida em que o homem, por seu autoconsciente, faz de sua atividade vital, seu ser, apenas um meio para sua existência" (Marx Apud Schelling, 1991, p.33).

É na práxis que o homem tem condições de superar a própria situação de opressão, mediante a análise de que a divisão do trabalho é característica de uma determinada formação social e não um fato natural. A práxis passa a ser condição para a ação revolucionária, de modo que os homens podem pensar o sentido de suas atividades, a sua organização política e ações conjuntas na luta contra a opressão.

Schelling (1991,p.37-38) cita a crítica de Gramsci ao conceito afirmativo de cultura: Precisamos nos livrar do hábito de ver a cultura como conhecimento enciclopédico, e os homens como simples receptáculos a serem preenchidos com fatos empíricos e um amontoado de fatos brutos isolados, que tem de ser catalogados no cérebro como nas colunas de um dicionário, permitindo a seu proprietário responder aos vários estímulos do mundo exterior. Por sua vez, Schlesener (2002), cita Gramsci: “Demonstra a compreensão que o respectivo político e filósofo italiano têm sobre cultura: Dou à cultura este significado: exercício do pensamento, aquisição de ideias gerais, hábitos de conectar causa e efeito; Para mim, todos já são cultos, porque todos pensam, todos conectam causas e efeitos. Mas o são empiricamente, primordialmente, não organicamente.” (Gramsci, Schlesener, 2002, p. 47). Contudo, os homens são capazes de renovar suas vidas, de mudar o mundo conhecendo a sua história e a sua própria capacidade de rever do seu esforço atual como parte de uma força para o amanhã. Para a educação do campo o maior desafio apresentado é: considerar a cultura dos povos do campo com sua dimensão empírica e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos. Assim, o conceito de cultura como práxis "guarda relação com a compreensão da história como processo coletivo de autocriação do homem, sob a possibilidade de criar uma ordem social de maior liberdade e justiça" (Schelling, 1991, p. 37-38).

Entender o campo como um modo de vida social contribui para auto-afirmar a identidade dos povos do campo, para valorizar o seu trabalho, a sua história, o seu jeito de ser, os seus conhecimentos, a sua relação com a natureza e como ser da natureza. Trata-se de uma valorização que deve se dar pelos próprios povos do campo, numa atitude de recriação da história. As especificidades da vida camponesa não têm na educação urbana o diálogo necessário para o atendimento das diferenças identitárias desses povos. Constitui-se, portanto, num campo específico que precisa ser reconhecido e trabalhado de modo próprio.

Sendo assim, poderíamos dizer, que a especificidade exige a capacidade de reconhecer o diferente e o outro na condição de sujeito, jamais como estranho e, dessa forma, estabelecer um modo de pertencimento das pessoas a uma comunidade e à sociedade que impeça a transformação das diferenças em desigualdades. Faz parte da humanização dessa trajetória encontrar os meios para realizar a mais ampla condição de igualdade e bem estar dos seres humanos, entendendo-se que todos são protagonistas de uma história a partir da sua inserção na luta coletiva por uma existência digna.

O campo retrata uma diversidade sociocultural, que se dá a partir dos povos que nele habitam: assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, pequenos proprietários, vileiros rurais, povos das florestas, etnias indígenas, comunidades negras rurais, quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais. Entre estes, há os que estão vinculados a alguma forma de organização popular, outros não. São diferentes gerações, etnias, gêneros, crenças e diferentes modos de trabalhar, de viver, de se organizar, de resolver os problemas, de lutar, de ver o mundo e de resistir no campo.

2.2. A Constituição da escola do Campo

A trajetória da Educação Rural, no Brasil, inicia-se na década de 1930, paralelamente ao início da industrialização, que gerou um processo de intenso êxodo rural e crescente urbanização da população. Nasce marcada pelo discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimo de atraso, aos novos padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente. Desde então, foram inúmeras as propostas educativas de cunho formal e informal para o meio rural. Tais experiências, porém, sempre foram fragmentadas, algumas vezes sobrepostas, respondendo a interesses conflitantes, tendo papel secundário nas políticas de educação. (IBGE, 2010). De acordo com Freitas (2007), os programas e projetos desenvolvidos em torno dos sujeitos do campo apenas foram feitos para enquadrá-los no sistema produtivo contemporâneo.

“[...] Os programas e projetos desenvolvidos ao longo de décadas na perspectiva da educação rural sempre tiveram como premissa o atraso do sujeito do campo, o qual precisava ser educado para se enquadrar no sistema produtivo moderno. Como exemplo, podemos citar a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), criada em 1952, que se propunha a levar educação fundamental para “recuperação total do homem rural”. Sua ação tinha como objetivo substituir uma cultura por outra, valendo-se da educação de base como instrumento de aculturação de populações. A CNER pretendia contribuir para o processo evolutivo do homem rural, despertando nele o espírito comunitário, a idéia de valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade para que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o campo em detrimento do meio rural, onde tenderiam a enraizar-se a estagnação das técnicas de trabalho, a disseminação de endemias, a consolidação do analfabetismo, a subalimentação e o incentivo às superstições e credices” (Calazans, 1993; Paiva, 1987, p.:12).

Em um discurso proferido em 1933, que ilustra os princípios defendidos pelo “ruralismo pedagógico”, Azevedo afirma:

“[...] A escola rural não se organizou ainda nem para elevar de “nível” as populações do campo, civilizando-as, nem para fixá-las, integrando-as na sua região, dando-lhes o sentimento e o conhecimento direto das coisas ambientes e preparando-as para as atividades dominantes do meio” (Azevedo, 1962, p. 48).

De acordo com o que está posto acima, podemos dizer que a escola do campo, por mais que se tenha avançado ainda não consegue atuar de forma significativa nos processos de mudança e revisitação das culturas integradas ao desenvolvimento da educação básica aliada ao desenvolvimento comunitário. Podemos dizer que para que a gestão escolar no ambiente rural é constituída de forma que o profissional em educação esteja pronto para assumir os riscos de atuar em todas as esferas da escola, fazendo com que algumas vicissitudes ligadas ao ambiente de trabalho e a profissionalização se mantenham e desqualifiquem ainda mais as atividades propostas pelo corpo docente da escola a depender da comunidade em que esta estiver inserida.

2.2.1. Educação do Campo e a Educação Rural

A educação rural contribuiu para que não se perpetuasse as desigualdades sociais no campo, com nítida desvantagem para os camponeses, aos quais, sendo secundários nesse debate, cabia apenas negar sua identidade e aderir à modernidade como trabalhadores rurais nas grandes propriedades, uma vez que não dispunham de recursos para às demandas da modernização e da cultura progressista imposta pela mídia. Assim, o discurso da fixação do homem à terra, na prática, nas comunidades um o efeito inverso. Isso se prende ao fato de que, no contexto econômico-social daquele momento histórico, segundo Albagli, (2006.p.12) “a Educação Rural reforçou a imagem negativa dos camponeses e de seu estilo de vida, estimulando-os a abandonar o campo buscando nos centros urbanos uma forma de ascender socialmente.”

Para garantir elegibilidade e fortalecer a educação no campo essa foi dada como prioridade através da (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da educação do Brasil. Em seu artigo 28º no que se refere ao ensino a LDB promove um espaço para outra forma do ensino no campo, em que se considere a adaptação e adequação necessária e as peculiaridades da dinâmica do campo, tanto no aspecto organizacional, como também de propostas metodológicas e curriculares. Como descrevemos a seguir:

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

Ao aceitar as identidades apresentadas no campo, com respeito à diversidade sócio-educacional e cultural, o artigo 28 traz pede que as acolhamos sem transformá-las em desigualdades, o que sinaliza aos sistemas de ensino a necessidade de fazer adaptações na sua forma de organização, funcionamento e atendimento, de acordo com cada comunidade.

No fim da década de 90, organismos públicos de debate sobre a educação do campo foram constituídos, a exemplo do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera), organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), somaram-se a essas outras entidades tais como: CNBB e ONU, dando início a um novo olhar para a educação no meio rural, construindo uma agenda específica para a educação do campo, realizando em 1998 a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. A partir daí começa-se a pensar em leis específicas de educação para os povos do campo.

2.3. Características da Escola do Campo

No campo a escola é construída geralmente da estrutura do que sobra das escolas da cidade, que vão desde o mobiliário, até profissionais em situação de reabilitação profissional; outra característica da escola do campo que se destaca é o fato desse espaço rural ser inteiramente coletivo, sendo nele realizado todos os eventos comunitários da comunidade onde for investida a construção de uma estrutura física escolar. Para dar ainda mais responsabilidade a esse espaço de construção e desenvolvimento do saber existem também os projetos de expansão rural que são os conhecidos. Projetos de “desenvolvimento rural”, onde as concepções de campo são pensadas por sujeitos externos a ele, como os dirigentes da produção rural, que por vezes determinam conteúdos de projetos educativos, para as populações rurais.

Segundo dados do PNAD (2009) Há quase 9 mil escolas em áreas rurais. Deste total, 75% oferecem aulas para estudantes de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e 25%, para

alunos de 5ª a 8ª. Só 4% desses estabelecimentos têm turmas de ensino médio. Para Mônica Molina (UNB), levar os estudantes para estudar na cidade, de acordo com especialistas, não é uma boa solução para o problema. A distância desanima o transporte público muitas vezes não funciona e, o pior, a escola da cidade perde o significado para o jovem nascido e criado no campo. “A educação no campo tem especificidades que não se limitam à adaptação de conteúdos”. Houve um desmantelamento da educação no campo. Ela completa declarando:

“Entender as necessidades de quem mora no campo é essencial para que a realidade possa ser diferente no futuro. “Primeiro, é preciso reconhecer que levar a educação até o campo é um direito dos brasileiros que lá vivem e não um favor”. A oferta no local onde eles moram também é importante para que as vivências e o conhecimento prático produzido por eles sejam reconhecidos como valores. A ideia de que tudo o que vem do campo é atrasado e arcaico precisa acabar. Os professores também precisam estar preparados para lidar com isso”, comenta. Para ela, o Programa de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) é fundamental. Ela conta que, no último estudo que fez, com base em dados do próprio MEC, 57% dos 300 mil professores do campo em exercício não tinham formação superior. A infraestrutura das escolas, segundo a professora, também precisa ser melhorada. “A maioria não possui biblioteca, laboratórios de ciência ou informática, nem acesso à internet” (Molina, 2011,p.1).

Dessa forma, Moura (2012, p.287) afirma que a educação do campo se constitui como uma oportunidade para a construção de uma identidade camponesa, que em consonância com a educação popular vem contribuindo para o camponês mudar suas concepções em relação ao meio ambiente rural.

Por assim dizer, a escola por possuir características próprias de acordo com cada comunidade e por ser um espaço onde a comunidade se vê como parte dela, torna-se o local para encontros de formação, eventos e reuniões comunitárias que na maioria das vezes o profissional que nela estiver inserido nela precisa entender que ocupar aquele espaço requer a aceitação de ter que assumir na sua atividade profissional papéis que vão desde mediador de conflitos até facilitador de processos no ambiente escolar.

CAPÍTULO III. CULTURA DA ESCOLA

“O progresso na nossa agricultura depende, em grande parte, da educação do homem do campo (...)”

Calazans, 2001.

3.1. Cultura da escola

O conceito de cultura escolar tem sido utilizado para pôr em evidência a função da escola como transmissora de uma cultura específica no quadro do processo de socialização e integração nacional das crianças e dos jovens. (Barroso, 2013).

A Cultura da Escola, por sua vez, denomina-se a diferenciação, pois apesar de se parecerem, possuem elementos que as diferenciam entre si, isto é, os estabelecimentos de ensino possuem identidade própria que, portanto, se relaciona às singularidades que expressam identidades diferenciadas, isto é, apesar da escola parecer igual fisicamente e seguir praticamente as mesmas leis que a regem, sempre existe algo diferente que caracteriza essa escola. Esta circunstância torna-se ainda mais premente se atentar ao fato de, como afirma Bourdieu:

“Agentes que ocupam posições vizinhas nesse espaço... Estão sujeitos aos mesmos fatores condicionantes; conseqüentemente eles têm toda a chance de desenvolver as mesmas disposições e interesses e de produzir as mesmas práticas e representações. Aqueles que ocupam posições semelhantes têm toda a chance de desenvolver o mesmo habitus” (Bourdieu, p.5).

Com o desenvolvimento dos estudos em torno da cultura organizacional, a escola começou a transformar seu papel de mera produtora de conhecimentos para construir um conjunto de soluções inovadoras na educação, segundo Danilo Gandin nas escolas existe um conjunto imensamente vasto de soluções inovadoras, com fins claros, já utilizadas com os resultados que se pretendiam: isso tem uma importância definitiva e nos orienta para descobrirmos o que está sendo feito em outras escolas e muitas vezes, em nossa própria escola. (Gandin, p.31,1995), dessa forma segundo Nóvoa (1995) amplia-se a preocupação com o nível de intervenção e construção de uma pedagogia centrada na escola-organização que fez surgir uma nova dimensão epistemológica de análise, que remete para a consideração das especificidades contextuais e das idiossincrasias locais. Com efeito, a educação pode ser definida, como Durkheim (cit. in Fauconnet, p.1, 1973) sugere, como o desenvolvimento do indivíduo nas atitudes e capacidades que lhes são exigidas, não só pela sociedade em conjunto, mas também pelo meio a que em particular está determinado.

Diante disso, segundo Geertz (p.22,1989) “a cultura é pública porque o significado o é.” Nessa perspectiva Gandin (p.38, 1995), afirma que é natural perguntar-se pelo significado da palavra Cultura, sobretudo porque nos meios escolares se entende o termo como na linguagem comum: erudição, conhecimento de coisas estranhas, citação de frases de livros, do nome de coisas, capacidade intelectual.

A cultura é fundamental na criação de uma linguagem e categorias conceituais comuns, que permitam aos membros comunicar eficazmente, como também na definição de critérios de inclusão ou de exclusão do grupo e no estabelecimento de relações de intimidade e amizade. Uma das formas pelas quais se criam uma cultura é por identificação com a liderança, este mecanismo funciona através da modelagem do grupo pela imagem do líder, o que permite ao grupo identificar-se e interiorizar os seus valores e pressupostos.

A cultura perpetua-se e reproduz-se através da socialização dos novos membros que entram no grupo. Apesar do objetivo da socialização ser a perpetuação da cultura, um processo não tem efeitos sem o outro. Os indivíduos respondem diferenciadamente ao mesmo tratamento e podem ser hipotetizadas diferentes combinações de estratégias de socialização para produzirem diferentes resultados na organização.

Sendo a cultura de uma organização fruto de uma rede de relações que os indivíduos estabelecem enquanto sistema social, os contextos organizacionais são criados pelos sujeitos-atores organizacionais nas suas inter-relações, ao mesmo tempo em que os papéis, projetos pessoais, necessidades, valores e entendimentos de cada um, do grupo e da sua própria organização, são limitados e reformulados nesses mesmos contextos de interação coletiva (Vala, 1995).

A escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é coextensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente.

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. Se partirmos dessas afirmações, se aceitamos a íntima associação entre escola e cultura, se vemos suas relações como intrinsecamente constitutivas do universo educacional, cabe indagar por que hoje essa constatação parece se revestir de novidade, sendo mesmo vista por vários autores como especialmente desafiadora para as práticas educativas.

A educação contribuiu consideravelmente para fundamentar e para manter a idéia de progresso como processo de marcha ascendente na História; assim, ajudou a sustentar a esperança em alguns indivíduos, em uma sociedade, em um mundo e em um porvir melhores. A fé na educação nutre-se da crença de que esta possa melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos, o decréscimo da agressividade, o desenvolvimento econômico, ou o domínio da fatalidade e da natureza hostil pelo progresso das ciências e da tecnologia propagadas e incrementadas pela educação. Graças a ela, tornou-se possível acreditar na possibilidade de que o projeto ilustrado pudesse triunfar devido ao desenvolvimento da inteligência, ao exercício da racionalidade, à utilização do conhecimento científico e à geração de uma nova ordem social mais racional.

A escola, nesse contexto, mais que a transmissora da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas. Pérez Gómez (1998) propõe que entendamos hoje a escola como um espaço de “cruzamento de culturas”. Tal perspectiva exige que desenvolvamos um novo olhar, uma nova postura, e que sejamos capazes de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar, bem como de reinventar a escola, reconhecendo o que a especifica, identifica e distingue de outros espaços de socialização.

Conforme explica, Julia:

“[...] Na década de 1970, o estudo sociológico das populações escolares, em diferentes níveis de escolaridade assim como a análise do sucesso escolar desigual segundo as categorias socioprofissionais, conduziram numerosos historiadores, nas pegadas de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (mas também na agitação dos acontecimentos de maio de 1968) a ver na escola apenas “o meio inventado pela burguesia para adestrar e normalizar o povo”, responsável, portanto, sob o manto de uma igualdade abstrata, que veicula, intactas, as desigualdades herdadas, pela reprodução das heranças culturais e pela reposição do mundo tal qual ele é[...]” (Julia, 2001, p.11).

Sendo assim, conforme Chervel (1988, p.59-119): “A escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais, que explicitam sua finalidade educativa, e os resultados efetivos da ação da escola, os quais, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade”. Percebe-se que de acordo com o autor que a escola possui uma necessidade de se firmar como espaço educativo multicultural mais que um espaço de transmissão de saberes.

Dessa forma, Dominique Julia afirma:

“[...] essa mesma escola foi, pelo contrário, reabilitada como um triunfo ao mesmo tempo técnico e cívico, fruto da imposição segura de uma pedagogia normativa. Trabalhando principalmente sobre textos normativos, os historiadores da pedagogia tenderam sempre a superestimar modelos e projetos e a constituir, no mesmo lance, a cultura escolar como um isolamento, contra o qual as restrições e as contradições do mundo exterior viriam se chocar: no colégio jesuíta, as hierarquias das antigas ordens seriam substituídas, como por milagre, pela igualdade fundada no mérito individual, e os ruídos da corte e da cidade não penetrariam nos pátios de recreio ou nas salas de aula; a escola de Jules Ferry teria sido inteiramente reservada à formação de perfeitos republicanos. [...]” (Julia, 2001, p.11).

Observamos que a escola tem desafios sociais que tem muito haver com a história sociocultural de onde ela se insere, de forma que sensivelmente ela poderá adaptar seus projetos pedagógicos as diferentes realidades que lhes forem apresentadas. Para tanto, Silva Tavares (2006, p. 201-216), aponta: “A organização e a estrutura de funcionamento e, portanto, de tomada de decisões no cotidiano escolar é peculiar, pois as escolas são instituições especiais e diferentes das organizações sociais”, conforme afirma Nóvoa:

“As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (...) que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta” (Nóvoa, 1998, p.16).

Dentro do âmbito da cultura escolar, podemos dizer que o modo como a escola se organiza demonstra de qual forma como ela se estrutura e assume os papéis a ela indicado, se tornando um corpo social mais amplo, que o que possivelmente podemos enxergar. Para Candido (1964), a escola deve ser compreendida de acordo com as relações que ela estabelece com cada grupo social que existe nela: “compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social” (Candido, 1964, p.107).

3.2. Cultura escolar

Diferentemente de cultura da escola, a cultura escolar perpassa o cotidiano da escola, é um espaço que se compõe de tradições, multilinguagens, pluriculturalidades, religiões e os mais variados modos de sentir e viver a escola. Para Viña Frago a cultura escolar pode e deve ser entendida como um conceito estratégico: “no conceito de cultura escolar vê os modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas (Viña Frago, 2000, p. 100)”. Dessa forma e mais

precisamente entre os séculos, XVI e XIX a escola precisou provar que tinha condições intelectuais de transformar a história das populações escolares e das disciplinas. Para tanto, segundo Dominique Julia (2001), a escola “emprestou conceitos da sociologia, interessou-se mais pelos mecanismos de seleção e exclusão sociais praticados dentro dela que pelos trabalhos escolares, a partir dos quais se estabeleceu a discriminação. É de fato a história das disciplinas escolares”. Percebe-se desde então que essa estrutura de ensino pautada na exclusão social estabeleceu a discriminação principalmente entre os profissionais de ensino que a época eram avaliados pela igreja.

“Na década de 1970, o estudo sociológico das populações escolares, em diferentes níveis de escolaridade, assim como a análise do sucesso escolar desigual segundo as categorias socioprofissionais, conduziram numerosos historiadores” (Julia, 2001, p.11).

Ainda sobre a constituição da cultura escolar o autor afirma que a mesma pode ser dividida em três fases subsequentes e distintas:

“[...] O século XVI vê a realização de um espaço escolar à parte, com um edifício, um mobiliário e um material específicos: o que é verdadeiro para as universidades desde o século XV prolonga-se neste momento no colégio, que hoje chamamos secundário. Basta refletir sobre as exigências materiais manifestadas pelos jesuítas no momento em que eles se vêem encarregados, por determinação da administração de determinada municipalidade, de um estabelecimento escolar. [...]” (cf. Vallery-Radot, 1960).

Para Julia, (2001, p. 13) estes três elementos: “espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e corpo profissional específico, são essenciais” para o fortalecimento de uma cultura escolar que respeite o ambiente multicultural apresentado especificamente por cada escola.

3.3. A cultura escolar do campo como espaço de construção do conhecimento

Na intenção de se tornar um espaço de descobertas a escola do campo idealizada principalmente por movimentos sociais, jamais conseguiu chegar ao modelo esperado. Segundo, Carmem Machado (2008) sobre a escola do campo:

“... A prática educativa no contexto de uma escola do campo envolve e está envolvida por características de origem que possibilitam a união e a ligação entre os sujeitos de direitos, ou seja, o fato de pertencimento a uma classe social: assentados, trabalhadores e filhos de trabalhadores rurais. A experiência que vem sendo formulada, na intenção de romper com um modelo único de escola, que os Trabalhadores Rurais, vêm buscando como realidade desde 1990, comporta o direito de frequentar uma escola que desvincule a carga de competitividade e que destitua a influência dos valores estritamente capitalistas...” (Machado, 2008, p. 820-499).

Dessa forma a escola do campo se apresenta como uma possível inserção de ações compromissadas com a transformação social e não meramente uma proposta curricular. Para Bezerra Neto (1999, p.12320) a prática educativa no contexto da escola do campo é um princípio norteador de formação integral do sujeito que envolve a relação entre teoria e prática. De acordo com Machado:

“...Nesta relação não existe separação entre partes, ou seja, o que incide neste contexto é primeiramente a valorização do homem e da mulher do campo e concomitante a primeira está à relação escola/trabalho, que os professores das Escolas de Assentamento consideram fundamentais” (Machado, 2008, p.820-499).

Para o que se apresenta a mesma autora afirma: “A escola do campo é composta por sujeitos que, por necessidades, lutam e conquistam, no decorrer de décadas, o direito a uma escola que se envolva e seja envolvida por características que valorize suas identidades”.

Para Souza (2006, p.105) a racionalidade estratégica, racionalidade comunicativa e a ação conjunta¹, não se diferenciam, no entanto segundo Durço (2008) essas não podem ser tratadas de forma simples e homogênea, para a autora que cita Habermas (2004, p.127) que fala da idéia da racionalidade como um mecanismo de ciência técnica, conforme Habermas:

“[...] a idéia de uma racionalidade não pode ser encarada de forma tão simplista, já que mais do que um mecanismo de ciência e técnica é através dela que se deve articular a sociedade, pelo estabelecimento do direito e das instituições sociais por meio da interação entre os indivíduos. [...]” (Durço, 2008, p.27).

¹ Habermas, Jürgen. Verdade e Justificação: ensaios filosóficos. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2004. Obj. de citação p. 127-128. “Entre outras coisas, ele tem que tomar como ponto de partida que os participantes perseguem sem reservas seus fins ilocucionários, ligam seu consenso ao reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade criticáveis, revelando a disposição de aceitar obrigações relevantes para as conseqüências da interação e que resultam de um consenso”. Habermas, Jürgen. Direito e Democracia: entre facticidade e validade. Vol. I. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

No entanto, para Souza:

“[...] Num rápido olhar, parece que racionalidade estratégica e racionalidade comunicativa caminham juntas na dinâmica formativa do movimento social. A racionalidade técnica sustenta a difusão de conhecimentos conjunturais econômicos e políticos. A racionalidade comunicativa sustenta as dinâmicas de socialização do conhecimento, tendo como ponto de partida a prática social e a experiência dos envolvidos no processo educativo... [...]” (Souza, 2006, p.105)

Para a autora a escola do campo é uma escola que se constrói a partir das ideias e sonhos de cada sujeito que faz parte dela, Souza (2006) afirma ainda que esta traz uma carga de entusiasmo e esperança para a comunidade e os envolvidos nesse projeto político de construção do saber de forma ideológica:

“...Uma escola transportada pelas mãos de seus agentes, ou seja, comunidade escolar, estado e nação, nos possibilitam o entendimento acerca da oportunidade de superação dos sujeitos de direitos, intermediada por uma prática educativa. Uma Prática consciente que reflita por meio de sua proposição, uma perspectiva crítica de inconformidade com a educação nacional da atualidade, permitindo aos professores reelaborar os conhecimentos organizados pelos programas oficiais, sendo assim, vislumbrarem a possibilidade de construir-se e aos alunos como sujeitos do processo educativo” (Souza, 2006, p.105).

3.4. Os movimentos sociais e o direito a educação

Segundo Roseli Caldart, a estrutura da escola do campo se dá de maneira diferente das escolas urbanocentricas, conforme afirma em relação à luta do MST² pela constituição em favor da escola do campo:

“[...] Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar” (Caldart, 2004, p.110).

Para tanto, a escola do campo em sua formação pedagógica converge com a cultura da educação popular através da pedagogia de Paulo Freire, que conforme cita Caldart fazendo referência a pedagogia do oprimido: “a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmo”... Assim, pensando em fortalecer as escolas do campo o governo federal cria a partir de encontros e seminários com as organizações sociais uma lei específica para estruturar de

² MST: Movimento dos trabalhadores sem terra

forma unificada tais escolas, conforme encontra-se em cadernos estruturais do MEC/SECAD³:

“Art. 51. O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres. Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais: 1. É recomendável que os cursos de ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.

2. Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.

3. Na execução de programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.

4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.”

Conforme nos é apresentado é notória a divisão sexista para o estudo da temática do campo, de acordo com a legislação de 1946, que remonta às diretrizes da carta magna em pleno estado novo, declara:

“No que se refere à Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, do Governo Provisório, tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Seu texto, em que pese a preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, bem como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, traduzia as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres.” (MEC, 2007).

Diante disso, segundo Rosendo (2009, p.10), analisando Bourdieu e Passeron: “A função do ensino é a de legitimar a cultura dominante e o docente serve-se da instituição com a finalidade de conservação social e de perpetuação das relações de classe”. Dessa forma a autora afirma que na escola existe uma espécie de “ideologia da recusa”, ou seja, qualquer conteúdo que anteceda o eu for apresentado pela escola, não é necessário, apenas o que se constrói a partir dela que servirá como instrumento formativo.

Diferente do que se propõe para a escola do campo, que segundo Roseli Caldart, é uma escola como outra qualquer, no entanto necessita ser tratada como um espaço integrado com a escola e a comunidade são na estrutura dessa mesma escola que o fazer pedagógico é construído metodologicamente em parceria com a família, os usuários e as instituições municipais e estaduais de referência setorial de educação Rural e urbanocêntrica.

Nesse sentido, segundo Caldart (2003,p.66): “é a sociedade como um todo que tem o dever de construir tanto escolas do campo como escolas da cidade, quer dizer, escolas

³ MEC/ SECAD: Ministério da Ciência e da Educação

inseridas na dinâmica da vida social de quem dela faz parte, e ocupadas pelos sujeitos ativos deste movimento.” Para ela, a escola do campo apresenta características desenvolvimentistas que levam em conta a comunidade, a história de vida e a necessidade de se manter no campo, outro sendo não há necessidade de tê-la:

“[...] Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se for assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. [...]” (Caldart, 2003, p.66).

Comumente, a estrutura física da escola, mesmo tendo sido criado planos nacionais para o melhoramento dela como o PDDE, ainda é frágil, suas vias sem condições de tráfego, ausência de material didático, pouca valorização do profissional lá instalado, falta de respeito a cultura local e acima de tudo são mal conservadas pelos municípios que as recebem, quando não são fechadas, pela alegação de não possuírem um número de alunos aceitável. De acordo com o que foi denunciado na carta aberta do XI encontro dos Sem Terrinha em 2008: “Falta de estradas; não temos transporte escolar; não temos salas de aula; não temos material didático (lápiz, caneta, papel, mesa, cadeira, bolas, etc.); faltam atividades culturais e esportivas e está acontecendo fechamento de escolas nas nossas áreas”. Se pensarmos a escola como construtora de conhecimento, como imaginar que esses podem existir sem o mínimo de estrutura para favorecer essa construção coletiva, segundo dados do último censo em 2009, apresentado pelo INEP/MEC foram registradas cerca de 80 mil escolas localizada na zona rural do país, para Leal e Junia (2010, p. 1) a estrutura da escola é pauta principal para os movimentos de luta pela qualidade de vida no campo:

“[...] “A situação estrutural dessas escolas, a oferta dos variados níveis e modalidades de ensino, a elaboração de seus projetos políticos-pedagógicos, a formação e valorização dos profissionais que nelas atuam, sua relação com crianças e jovens acampados e assentados da reforma agrária e muitos outros itens são tema de debates constantes entre pesquisadores, constam da pauta de reivindicações de movimentos sociais do campo e são objeto de políticas públicas elaboradas pelo Estado[...]” (Leal, & Julia, 2010, p. 1-13).

Para Leal e Julia (2010, p.1-13), os dados do INEP⁴/MEC, INCRA⁵ e Pnera⁶(2004) coincidem no quantitativo de escolas, no entanto não corroboram para garantir bons

⁴ INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa – Anísio Teixeira

⁵ INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

resultados pedagógicos e nem de longe atendem as necessidades de todas as crianças e adolescentes residentes na zona rural do país de acordo com as autoras o número de escolas é inferior a demanda de estudantes:

“[...] Se os dados do Censo Escolar de 2009 apontam a existência de mais de 80 mil escolas localizadas em áreas rurais no Brasil, a Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pnera), realizada em 2004 pelo Inep e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), demonstra que apenas 8.679 atendem a alunos residentes em assentamentos - sejam elas localizadas nos próprios assentamentos ou em seu entorno” (Leal, & Julia, 2010, p. 1-13).

O Pronera⁷, foi criado com o objetivo de garantir e consolidar políticas educacionais para o campo, com a chegada do Pronera muitas reivindicações feitas principalmente pelos movimentos sociais bem como políticas públicas territoriais foram atendidas, conforme cita relatório de 2015:

“O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi criado na perspectiva de consolidar uma política pública de educação do campo, instituída no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Inicialmente, destinava-se apenas aos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA); mais tarde, passou a incluir também os beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF). O Pronera nasceu em 1998, a partir das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo. Desde seu nascedouro, o programa vem garantindo acesso à escolarização a milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de reforma agrária que, até então, não haviam tido o direito de se alfabetizar, tampouco o direito de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino. Em seus quinze anos de existência, o Pronera vem assegurando o direito à educação escolar para jovens e adultos do campo. Esses jovens e adultos, por diversos motivos, entre eles a completa ausência de políticas públicas no campo, não conseguiram ter seu direito à educação respeitado nas etapas anteriores de suas vidas” (Pnera, 2015, p.9).

Ainda em torno da educação no campo o Pronera conseguiu legitimar e consolidar práticas educativas específicas de escolas rurais, formação de professores modelos de gestão bem como alimentar possibilidades de boa convivência com o meio rural e parcerias com instituições educacionais (municipais, estaduais e federais), sindicatos, igrejas e movimentos sociais que se responsabilizam pela construção participativa da metodologia e das atividades pedagógicas apontadas pela escola, e pela comunidade, assim sendo constituído um conselho escolar. De acordo com o que é exposto no relatório do II Pnera (2015), mas, ainda assim as escolas permanecem com estruturas físicas em desacordo com as necessidades dos beneficiários:

⁶ Pnera – Pesquisa Nacional de Educação e Reforma Agrária.

⁷ PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

“São parceiros do programa as instituições de ensino, pesquisa e extensão, públicas e privadas, sem fins lucrativos, as secretarias municipais e estaduais de educação e os movimentos sociais e sindicais representativos do público beneficiário”. As entidades parceiras são executoras do programa, compreendendo as universidades federais, estaduais e municipais; os institutos federais de educação profissional e tecnológica (Ifets) e as escolas técnicas federais, estaduais e municipais; as escolas da família agrícola; as casas familiares rurais; os institutos de educação privados sem fins lucrativos; e as universidades, as faculdades e os centros de ensino privados sem fins lucrativos em articulação com os movimentos sociais e sindicais do campo.”(Pnera, 2015.p. 12).

Respeitando as especificidades citadas na lei.9394/96 das Diretrizes e Bases da educação que apresenta um certo diferencial no que diz respeito a inserção e frequência de estudantes da zona rural, em escolas de educação básica, devido as dificuldades enfrentadas por crianças, adolescentes e adultos. A lei delimita a necessidade de garantir a alternância de suas atividades pedagógicas em respeito às diversidades culturais e as práticas socioambientais de cada comunidade.

Mesmo com todas as exigências para serem respeitadas as peculiaridades do ambiente rural nem sempre a cultura do trabalho escolar no campo permite que isso aconteça segundo, Mônica Melina (UNB, 2009) cerca de 8 mil escolas foram fechadas entre 2005 e 2007 isso demonstra que para além de ser negada a cultura da inserção da escola no campo é desfeita e ou desarticulada com o próprio governo, que na mesma pesquisa a SECAD/MEC⁸ afirma:

“O Inep tem um código para cada escola, e através do Censo é possível averiguar se permanecem funcionando ou não. Mas nós não temos dados oficiais. E isso mereceria uma pesquisa sobre as razões do fechamento dessas escolas, que são as mais variadas possíveis” (Inep, 2009).

Com isso, percebemos que a luta pelo direito à educação perpassa a necessidade de ter conhecimento.

3.4.1. A Cultura da multisseriação no campo

Por existir poucos elementos bibliográficos sobre o tema traremos dados sobre o conceito de multisseriação, dessa forma, consideramos que a ausência de material de pesquisa traz para o tema uma visão simplória, equivocada e preconceituosa, sobre a multisseriação o que revelava nossa ignorância ou ingenuidade a respeito deste tema. Com a pesquisa veio o descobrimento de uma realidade na qual não conseguimos enxergar sua dimensão política e

⁸ SECAD/ MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC).

educacional para o campo que conforme dados do FNDE⁹ (2009): “...o país tem hoje 865 escolas quilombolas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental e 53.713 escolas com classes multisseriadas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.”

Originadas a partir de tensões entre o Estado e movimentos sociais camponeses pelo Direito à terra e a educação, as salas multisseriadas surgem da necessidade de se constituir uma escola que tratasse da formação de pessoas residentes na periferia (geralmente advindas do campo) e no meio rural com hábitos culturais diferentes das comunidades mais próximas do meio urbano, de acordo com Leite, (2009,p. 50) escola do campo tem características que podem ser identificadas facilmente pela recorrência em sua prática no sistema educacional brasileiro, além, para a autora a “presença da sala multisseriada no território nacional é mais significativa do que se imagina”:[...]A presença da sala multisseriada no território nacional é mais significativa do que muitos imaginam. Segundo o Censo Escolar 2005, das 207.234 escolas brasileiras, quase 50% estão localizadas no meio rural, totalizando 96.557 escolas e detendo 17,3% da matrícula no ensino fundamental do país, o que significa o atendimento a 5.799.387 alunos. Destes, 71,5% são alunos de 1ª a 4ª série. Mais da metade das escolas do meio rural (59%) são multisseriadas – apenas 20% das escolas rurais são seriadas –, atendendo a 1.371.930 alunos, o equivalente a 24% das matrículas. (MEC/Inep, 2007). (Rodrigues, 2009 p. 61)

Ela sinaliza ainda, que, há um recorte de demanda estrutural de escolas que variam de acordo com as regiões do país, segundo Rodrigues (2009,p. 59-75) o quantitativo de escolas nas regiões Norte e Nordeste é superior a necessidade das regiões Sul e Sudeste: [...] As escolas rurais nas regiões Norte e Nordeste são superiores às localizadas nos meios urbanos - 71,65% no Norte e 62,53% no Nordeste. As matrículas nas 62 escolas das áreas rurais brasileiras em 2006 totalizaram 7.469.924 (o total de matrículas da Educação Básica foi 55.942.047). No Rio Grande do Norte – RN, “82% das escolas de Ensino Fundamental do campo. Cit. [...] utilizam a multisseriação, considerando que 66% são multisseriadas e 16% são mistas – salas multisseriadas e seriadas”. (Dantas e Carvalho, 2008, p. 02). (Rodrigues, 2009, p. 61).

Conforme tabela abaixo:

⁹ FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Tabela 1. Número de turmas multisseriadas no ensino fundamental (1998-2007).

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
BR	148.96 2	133.54 5	134.58 1	125.62 7	117.87 1	111.65 3	110.66 1	106.45 4	102.90 5	93.88 4
N	22.841	23.300	23.271	23.041	21.977	21.495	21.005	20.811	19.984	19.229
RO	3.140	2.908	2.666	2.492	2.216	2.012	1.703	1.637	1.227	712
AC	1.313	1.298	1.363	1.431	1.392	1.452	1.459	1.540	1.523	1.409
AM	3.914	3.916	4.182	4.339	4.301	4.367	4.410	4.535	4.749	5.136
RR	488	554	554	587	561	519	560	511	457	420
PA	11.504	12.090	12.022	11.843	11.375	11.231	10.983	10.803	10.324	10.026
AP	322	347	388	410	431	379	389	434	419	283
TO	2.160	2.187	2.096	1.939	1.701	1.535	1.501	1.351	1.285	1.243
NE	67.294	71.763	75.027	70.812	66.645	62.803	62.135	59.818	58.261	55.618
MA	10.159	11.393	12.353	11.592	11.089	11.014	10.727	10.858	10.953	11.023
PI	6.071	6.353	6.706	6.291	5.966	5.777	5.485	5.347	5.184	4.547
CE	7.565	7.781	8.352	7.450	6.609	6.382	7.350	7.108	6.623	6.723
RN	2.237	2.256	2.372	2.398	2.317	2.159	2.146	1.892	2.108	1.837
PB	5.082	5.697	5.904	5.385	5.083	4.867	4.761	4.567	4.637	5.008
PE	8.152	8.507	8.864	8.598	7.889	7.620	7.721	7.583	7.288	6.757
AL	2.321	2.446	2.484	2.427	2.249	2.177	2.098	2.046	2.064	2.029
SE	1.385	1.479	1.423	1.357	1.275	1.356	1.409	1.245	1.212	1.145
BA	24.322	25.851	26.569	25.314	23.868	21.451	20.438	19.172	18.192	16.549
SE	35.472	19.423	18.872	17.550	16.908	16.076	16.779	16.003	15.016	11.962
MG	27.588	12.234	11.884	10.732	10.192	9.463	10.584	10.013	9.705	8.285
ES	3.114	2.570	2.514	2.406	2.270	2.173	2.131	2.165	1.968	1.892
RJ	2.167	2.197	2.303	2.227	2.082	1.988	1.957	1.793	1.599	1.530
SP	2.603	2.422	2.171	2.185	2.364	2.452	2.107	2.032	1.744	255
SUL	17.596	13.754	12.079	10.244	9.053	7.987	7.356	6.566	5.964	4.729
PR	6.441	4.689	3.594	2.560	2.064	1.755	1.577	1.413	1.234	956
SC	3.653	3.001	2.767	2.544	2.218	1.886	1.624	1.434	1.339	1.149
RS	7.502	6.064	5.718	5.140	4.771	4.346	4.155	3.719	3.391	2.624
CO	5.759	5.305	5.332	3.980	5.588	3.292	3.386	3.256	3.680	2.346
MS	923	1.102	1.171	609	631	504	489	524	509	492
MT	2.246	2.052	2.016	1.800	1.615	1.580	1.679	1.643	1.544	1.175
GO	2.451	2.073	1.810	1.509	1.285	1.152	1.162	1.027	1.576	625
DF	139	78	335	62	57	56	56	62	51	54

* Dados colhidos nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica (1998-2007). Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 14 nov. 2008.

Diante disso, observamos que essa escola em sua construção cultural é na maioria das vezes a única opção dada por quem constrói as políticas educacionais da região onde a mesma esta instalada.

Segundo Roseli Caldart, salas multisseriadas nem sempre ser ruim, de acordo com o que se diz para a autora sua metodologia respeita o tempo de cada estudante, através de ciclos etários de ensino conforme cita em relação a sua experiência com as escolas do MST:

“[...] Nós não temos o modelo seriado como o grande ideal. Na concepção de escola baseada na série, em a que se formalizam determinados aprendizados durante um tempo se padroniza, não se respeitam os diferentes tempos de aprendizagem... É muito simplificador dizer que queremos a escola seriada porque a multisseriada não atende. Na verdade, a ideia da junção por ciclos etários de formação, que respeita esta ideia da temporalidade, está muito mais próxima da ideia que temos. [...]” (Caldart, 2010 p. 12).

De acordo com o que se apresenta esse modelo para o ambiente rural parece mais eficaz que a forma seriada que tem em seu histórico a padronização do tempo de descoberta dos estudantes. Assim, para além de sofrerem com o descaso, desconhecimento e desestrutura física e profissional a escola ainda traz em sua trajetória cultural as salas de aula multisseriadas que até os dias atuais é o modelo que culturalmente se e mais comumente no meio rural.

Segundo, Cardoso e Jacomeli (2010. p. 267-290 Vol. 5 nº 9), a prática da multisseriação evoluiu para o que hoje consideramos o ensino fundamental, elevando e modificando o modelo multisseriado para a prática da seriação nas escolas do meio urbano: “As escolas multisseriadas, diferentemente dos antigos grupos escolares e que hoje são as atuais escolas de ensino fundamental, foram organizadas em uma sala única, na qual se reúnem alunos pertencentes a várias séries, sob a regência de um único professor. Em seu nascedouro, elas atendiam tanto à população periférica quanto à rural”. Dessa forma, Conforme Saviani (1980, p. 197), que traz aos pesquisadores a necessidade de rever o que propunha a escola do campo, no sentido de perceber que essa escola antes com características próprias e respeitando o tempo e o meio, hoje vem se adequando ao modelo urbano-centrico de produzir conhecimento, para ele: [...] pode-se deduzir que as escolas rurais não foram criadas para atender aos interesses do homem do campo, mas “a escolarização do campo se revela um fenômeno decorrente da expansão das relações capitalistas no campo” [...]

Em se tratando de Pernambuco o cenário não é tão diferente...

Durante a pesquisa observamos que essa prática também acontece ainda nas periferias em se tratando de Recife e cidades da grande RMR (região metropolitana do Recife), e em escolas da zona da mata sul do estado, pudemos ouvir historias das professoras e observar o quão se assemelham às práticas da escola simultânea instalada nas escolas da periferia no final do sec. XIX para o inicio do sec. XX, como a única possibilidade de formação escolar para as camadas mais pobres da sociedade, se estende até os dias de hoje.

Ouvindo histórias e observando as práticas vimos que há um descaso em relação a estrutura da escola e um desgaste pela não valorização dos profissionais de educação, em geral as escolas possuem um quadro de funcionários abaixo do Necessário e a estrutura física e material didático inferior ao que é apresentado nas escolas dos centros urbanos. Segundo Marx e Engels (2007, p. 47), “[...] as condições sob as quais determinadas forças de produção podem ser utilizadas são as condições da dominação de uma determinada classe da sociedade

[...]”. Ainda em relação a estrutura física e metodológica das escolas no campo Arroyo afirma que:

“[...] para muitos professores (as) não está sendo cômodo manter a lógica temporal que organiza nosso trabalho. Estão convencidos da necessidade de repensar nossos tempos de ensinar. Tarefa que não depende de cada um, mas exige propostas coletivas não apenas de cada escola, mas das redes de ensino” (Arroyo, 2004, p.196).

Foi com a necessidade de dar mais visibilidade à situação da professora do campo que no próximo capítulo apresentaremos histórias de vida de professoras do campo, de forma qualitativa iremos analisar como suas histórias influenciam nas suas praticas metodológicas e corroboram com a construção do conhecimento em escolas do campo.

CAPÍTULO IV. DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa se volta para identificar através das práticas pedagógicas de professoras na escola do campo. Ou melhor, dizendo de que forma a professora do campo pode influenciar com sua prática a construção de uma escola do campo mais reflexiva e colaborativa, capaz de corroborar nos espaços de constituição e promoção de políticas públicas. Laville e Dione (1999, p.33-34) explicam que: “o pesquisador é um ator que influencia seu objeto de pesquisa, uma vez que os objetos de estudo pensam, agem e reagem”.

Objetivo Geral: A partir das histórias de vida de professoras de escolas do campo como se dá a construção da identidade docente.

Objetivos específicos:

- Identificar o desenvolvimento da escola do campo e sua evolução em relação as políticas educacionais;
- Mapear e analisar a cultura da escola presente no cotidiano da escola do campo;
- Coletar histórias de vida de educadores do campo.

Com isso, observamos que há uma necessidade de se adentrar no universo da escola do campo e observar as inovações construídas para sobreviver em escolas, onde descaso é a palavra mais próxima do sentimento descrito nas bibliografias antes investigadas.

Após a afirmação acima compreendemos que a nossa intenção será a de conceituar os termos metodologia e pesquisa inicialmente. Em Fonseca (2002) e Minayo (2007, p.44) encontramos as seguintes definições para método e metodologia, observamos que essas são ações distintas. “Método para Fonseca (2002) significa organização, e logos, para o que se apresenta o pesquisador deve interessar-se por seu objeto de pesquisa de acordo com seus valores sociais no intuito de facilitar os processos de descoberta e constituição de direitos. Estudo sistemático, pesquisa investigação, ou seja, metodologia é o estudo dos caminhos a serem percorridos, para se realizarem uma pesquisa, um estudo ou para fazer ciência”. Etimologicamente significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica. “A metodologia se interessa pela validação do percurso escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa, portanto, não ela não é teoria, mas procedimentos, técnicas”. Mesmo não sendo a mesma coisa são dois termos inseparáveis, “devendo ser tratados de forma integrada quando se escolhe um tema ou um problema de

investigação” (Minayo,2007,p.44). Minayo nos apresenta uma metodologia mais abrangente, ela define:

“(…) a) como discussão epistemológica sobre o caminho do pensamento que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação;c) e como a criatividade do pesquisador , ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas” (Minayo, 2007, p.44).

Definiremos agora o conceito de pesquisa. Segundo Gil pesquisa pode ser definida como o:

“(…) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.” (Gil, 2007,p17).

Assim, para se fazer uma pesquisa não basta só ter o desejo de construí-la, mas é fundamental que conhecer e se aprofundar no assunto a ser pesquisado, além de recursos desde os financeiros até materiais, pois , a certeza do sucesso de uma pesquisa quando se tem recursos para ela é maior que as que são isentas dele.Por isso, é certo afirmar que o planejamento, passo a passo, dos processos que serão utilizados, faz parte da primeira fase da pesquisa, que envolve ainda a escolha do tema, a formulação do problema, a especificação dos objetivos e a utilização da metodologia que será aplicada na realização da pesquisa. Essa investigação transcorreu pela utilização da metodologia qualitativa, pelo fato de que trabalhou com entrevistas para as histórias de vida das professoras que atuam no campo e a sua contribuição para o processo de desenvolvimento local.

4.1. Instrumento de coleta de dados

Para a realização dessa pesquisa, nos utilizamos do método da aproximação sucessiva da realidade, nos dando informações para uma intervenção na realidade. Lehfeld (1991) afirma que como sendo a inquisição, o procedimento sistemático e intensivo, que tem por objetivo descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade. Com relação a pesquisa qualitativa, Minayo afirma:

“A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos á operacionalização de variáveis. (...) A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela sua subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador” (Minayo, 2001, p.14).

A pesquisa qualitativa apresenta algumas características que podem ser consideradas relevantes para o investigador, entretanto ele deve estar atento para alguns limites e riscos desse tipo de pesquisa, levando em conta que o cientista é ao mesmo tempo sujeito e objeto da pesquisa.

Para subsidiar a investigação, foi elaborada uma entrevista semiestruturada, constando de tópicos que enfocaram a história pessoal e profissional do educador com a prática educativa, e como se dão as relações pessoais e profissionais no contexto educacional.

As entrevistas foram submetidas a 05 professoras de escolas públicas do campo, levantando questões sobre a sua biografia pessoal e autoimagem do educador, como também suas aspirações e expectativas sociais na sua trajetória pessoal e profissional, e segundo Bourdieu (1998 p.167), a trajetória social revela traços anexados “a uma biografia individual ou um grupo de biografias” para melhor abalizar o *habitus* do educador.

Para uma melhor visualização dos resultados das entrevistas submetidas às professoras da Rede Municipal de Ensino da Região Metropolitana do Recife e Zona da Mata Sul de Pernambuco, observamos o relato dos educadores sobre sua história de vida para conhecer como se materializa a formação dos educadores, caracterizando dessa maneira o instrumento investigativo e dando ao pesquisador subsídios de análise.

Utilizamos um gravador de voz, e perguntas foram dirigidas ao entrevistado numa conversa informal a fim de compreender a sua história de vida, suas expectativas e medos, suas visões e valores sobre a realidade da situação profissional na qual está inserido. Para as comunidades tradicionais do campo o exercício de contar histórias não é tão difícil pelo fato da oralidade ser um ponto crucial para a garantia, percussão e continuidade da memória cultural da comunidade, o que vai influenciar diretamente na forma de viver e nas escolhas profissionais de cada indivíduo pertencente à comunidade que estiver inserido, segundo (Tardif, 2009, p.29). "Nas culturas tradicionais, os comportamentos passados influenciam grandemente os comportamentos atuais... Mas a tradição afeta também o futuro; a repetição permite definir ou pelo menos delinear a complexidade do futuro. Baseando-se no passado para definir o futuro..."

As histórias de vida foram utilizadas como estratégia de entendimento da realidade vivida pelos professores das escolas escolhidas como campo de pesquisa. “As histórias de vida podem ser escritas ou verbalizadas e compreendem os seguintes tipos: a história de vida completa, que retrata todo conjunto da experiência vivida; e a história de vida tópica, que focaliza uma etapa num determinado setor da experiência”. (1998, p.53).

As entrevistas oportunizaram levantar elementos mais amplos sobre os questionamentos elencados nos objetivos do atual projeto. Para proceder à análise das entrevistas serão transcritas as informações coletadas para a obtenção de uma visão mais aprofundada sobre o *habitus* do educador, observando que a abrangência dos dados oportunizará uma leitura histórica, dinâmica, das estruturas das relações de vida do entrevistado com sua formação docente.

“As experiências estimulam o diálogo entre os professores sobre suas vidas pessoais, sobre sua condição de adultos, seus saberes, seus valores e suas sensibilidades, sua sexualidade e sua corporeidade, suas memórias e suas histórias, suas vivências espaciais e urbanas, suas culturas, suas identidades e diversidades de gênero, raça e classe” (Arroyo apud Coppete, 2003, p. 34).

As entrevistas foram realizadas em encontros, no horário final das aulas, para que as entrevistadas não precisem ser substituídas no momento da entrevista, com as professoras que aceitaram fazê-la.

A perspectiva a ser adotada nesta pesquisa leva em consideração a relação do sujeito pesquisador com o sujeito pesquisado. O pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e reações das estruturas sociais e o objeto não é um dado neutro, está carregado de significado, pois recebe constante influência na sua situação social (Demo, 2001).

Nesse contexto, a relação de integração, do pesquisador com o sujeito pesquisado, se entrelaça com os fatos sociais que revelam as ações humanas e nessa interação os sujeitos são produto e produtores da história e da pesquisa, dando legitimidade aos relatos transformados em narrativas dos sujeitos entrevistados e possibilitando ao pesquisador entrelaçar a teia técnica acadêmica que envolve teoricamente a o conceito de história de vida e as experiências pessoais desses sujeitos.

“Diante de um contexto educativo e social mutável e complexo, o docente deve tornar-se um prático reflexivo capaz de adaptar-se a todas as situações de ensino pela análise de suas próprias práticas e seus resultados. Deve refletir sobre a questão do sentido das ações que efetua, interrogar-se sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e por que o faz” (Tardif, & Lessard, 2009, p.72)

Contudo, cada história de vida aqui representada é também um pouco das características de cada professora do campo e a marca social que ela carrega dada pela sociedade como sendo papel e postura de uma professora do campo mesmo essa estando com condições de trabalho e de valorização abaixo das outras profissões no mercado.

4.1.1. Método escolhido: Histórias de vida

Essa investigação busca entender as histórias de vida da professora do campo na construção do desenvolvimento local e nessa perspectiva, a fundamentação da pesquisa foi realizada por uma amostra de 05 professoras em um universo de 20 que possuem em sua trajetória e se essas professoras influenciam na construção do desenvolvimento local no espaço em que atua. Assim sendo, o método escolhido foi de histórias de vida, na perspectiva de investigar a constituição da identidade profissional da professora da escola do campo, entre diversas propostas teóricas - metodológicas, conforme argumenta Goodson (1992, p. 71), “as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chaves da pessoa que somos do nosso sentido do eu”.

Segundo Goodson (1992) os dados dos depoimentos que o professor relata são invioláveis e “só são dispensados após prova rigorosa em relação à sua irrelevância e redundância”. (p. 71). O autor argumenta, sobre a importância de ouvir a voz dos professores, “a vida” e a fala de seu trabalho no autobiográfico. Relata que há uma característica comum do ambiente sociocultural colhida nas narrativas, quando de modo significativo, aparecem quem influência na decisão para ser professor e fornecem um “modelo funcional”.

Conforme o autor “o ambiente sociocultural e as experiências de vida dos professores são por sua vez, idiossincráticos e únicos e devem, por isso, ser estudados na sua plena complexidade”. (p. 72). O autor afirma que “o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades ou culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa”.

Segundo Gonzaga (2006), “a implantação da pesquisa baseada na história de vida, como abordagem metodológica, foi utilizada pela Escola de Chicago em 1920 por Znaniescki, na Polônia. Se consolidou como método de coleta de dados a partir de 1960, observando o indivíduo no seu contexto social”. Desde então, as histórias de vida ganham relevância e importância na identificação da trajetória da formação profissional do educador, quanto as suas experiências, fases de sua profissionalização, as influências da família, servindo de referencial na sua vida pessoal e social.

4.1.2. Locus da Pesquisa

A opção pela escolha do locus foram escolas da Zona da Mata Sul e Região Metropolitana do Recife se deram por serem todas escolas da zona rural e localizadas às margens da BR101-SUL.

Ainda sobre o lócus da investigação, essas ocorreram em áreas, conseqüentemente de difícil acesso e com moradores de uma classe social considerada de baixa renda. Por ser dividida em Unidades Executivas Regionais essas localizam-se na Regional IV, ao lado do pólo industrial de Jaboatão, as comunidades não possuem saneamento básico adequado, serviço de transporte deficiente e um alto índice de criminalidade entre jovens adolescentes e crianças, aliado a isso a exploração sexual e a prostituição são outra dificuldade observada como marco principal da evasão de alunos.

As escolas, Cristal e Britta localizadas em Jaboatão: possuem estruturas menos frágeis no que trata a gestão e corpo técnico escolar, o vosso entorno é ocupado por pessoas que vivem em conflito com a lei e o tráfico, estão localizadas em área de difícil acesso, As moradias da comunidade são em sua maioria habitações populares poucas de barro ou sapê sendo a maioria construída de alvenaria simples. O corpo docente é em sua maioria contratado, e com proximidade de aposentadoria, não existem funcionários suficiente para garantir a limpeza e organização estética das escolas.

Quanto a estrutura física às duas escolas, possuem salas de aula em alvenaria, banheiros com má qualidade para uso de crianças e adolescentes, as duas escolas não possuem salas de vídeo, a escola Cristal possui uma quadra, que não possui o teto adequado para uso, no que trata a escola Britta não possui quadra????? e é dividida em dois blocos de atividades que chamam de núcleo, existe um núcleo central onde esta a secretaria da escola e outro prédio em condições inseguras que acolhem outra parte dos alunos da escola.

As escolas evidenciadas são da Rede Municipal de Ensino da região metropolitana do Recife e da Mata Sul de Pernambuco. Em cidades localizadas às margens da BR101- SUL e têm realidades sociais diferenciadas, nessas cidades as pessoas ainda caminham pelas ruas sem o receio de se sentirem sozinhas, por serem reconhecidas pela sua presença e ou pela sua identidade ser ligada a de seus parentes e ou amigos, suas atitudes e conduta são construídas em meio a uma comunidade religiosa, a maioria as crianças fazem parte de grupos de clubes sociais de serviço e seu modo de agir fora de casa e da escola é observado por cada uma das pessoas que compõe seu núcleo social, sem identificar aqui o núcleo familiar. Comum em todas as estruturas socioeconômicas são as questões ligadas à exploração do trabalho infantil nas lavouras de cana – de – açúcar, trabalho infantil doméstico, exploração sexual, violência domestica, tráfico de pessoas e de drogas.

O critério de inclusão das escolas foi o de serem Escolas do Campo. As escolas cognominadas na investigação por Quartzão, Azulejo e Seixo têm estruturas bem parecidas

devido à localização dos municípios serem de grande proximidade geográfica. Em sua estrutura possuem salas de aula, pequenas, as aulas são oferecidas para classes multisseriadas e as professoras exercem um papel para além do ensinar, são também gestoras. No que tange a estrutura física e os instrumentos de uso coletivo: essas escolas, não diferente da realidade possuem objetos que foram descartados das escolas da zona urbana, que também recebem dessa forma o esforço conjunto dos movimentos sociais, igrejas e movimentos sindicais, esses tem trazido mais dignidade às estruturas das escolas do campo exigindo escolas com mais qualidade.

4.1.3. Sujeitos da Investigação

Aqui iremos sistematizar apresentar e analisar 05 histórias de vida, narradas por cinco professoras do campo, no intuito de observar questões concernentes ao cenário da educação do campo, de classe, de gênero, e de cultura numa perspectiva histórica, com ênfase às imbricações entre as escolas do campo que se localizam em um perímetro próximo a região metropolitana e as escolas do campo de cidades interioranas do estado de Pernambuco.

É composta por professoras que lecionam em escolas do Campo. A amostra escolhida foi de 05(cinco) professoras, escolhidas de forma que proporcionalmente o número de sujeitos compreendidos em cada uma das três categorias enunciadas por Huberman e, dentro destas, a cada categoria que cada uma compunha de acordo com os grupos de idades profissionais, o que se tornou possível com a intencional e prévia organização da população de referência em função dos aludidos critérios e em consonância com as regras de amostragem segundo Huberman (1995).

4.1.4. Ciclos de vida dos Professores

As entrevistadas foram divididas em três grupos a partir dos anos de experiência profissional docente, Segundo Huberman (1995) “em função do número de anos de experiência, ou serviço: 5-10 anos; 11-20 anos e 21-30 anos, respectivamente”.

Para preservar a identidade dos sujeitos pesquisados optamos por usar nomes fictícios: Pérola, Ágata, Rubi, Turmalina, Esmeralda.

Organizada a amostra, de acordo com os critérios expostos, ficaram as classes amostrais com a seguinte composição e características:

A primeira (21 – 30 anos de experiência) é composta por 01(uma) professora, Ambar. Tendo em média 40 anos de tempo de serviço e uma média de idade = mais ou menos 65 anos;

A segunda (11- 20 anos de experiência) é composta por 03(três) professoras, Pérola, Turmalina e Ambar engano no nome?????. Tendo em média = 20 anos de tempo de serviço e uma média de idades = mais ou menos 45 anos;

A terceira (05 – 10 anos de experiência) é composta por 01(uma) professora, Esmeralda. Tendo em média 06 anos de tempo de serviço e uma média de idades de X= mais ou menos 35 anos;

Quadro 1. Amostra dos professores selecionados tendo como critérios de inclusão anos de experiência, tempo de serviço e idade.

Anos de experiência	21 - 30 anos	11 - 20 anos	5 - 10 anos
Tempo de serviço	Ágata, 40 anos	Turmalina, 20anos Pérola, 15 anos Ambar, 24 anos	Esmeralda, 6 anos
Idade	71 anos	Turmalina, 36 anos Pérola, 43 anos Ambar, 24 anos	36 anos

Com base nas tendências gerais do ciclo de vida dos professores, segundo Huberman (1995, p.38), a “carreira” é uma opção clássica para essa categoria. O conceito de carreira “apresenta diversas vantagens, entre elas, comparar as pessoas No exercício de diferentes profissões”. Deste modo, estudar histórias de vida é perceber qual o percurso e ou trajetória percorrida por uma pessoa ou grupo e compreender como suas características influenciam sobre a instituição ou grupo da qual ela faz parte e de que forma essa história às influencia diretamente em sua formação profissional e pessoal.

Diante do exposto observamos que, Huberman classifica os ciclos de vida dos professores em fases, seguindo tendências gerais. A entrada na carreira segundo a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo. A fase de sobrevivência coloca o profissional docente em um confronto inicial, encarado por muitos como um “choque da realidade”. Onde envolve preocupação consigo próprio, adaptação com os colegas de trabalho, gestão e alunos. São alguns dos aspectos que caracterizam esta fase de sobrevivência (H colocar por extenso1995). A fase de estabilização é caracterizada por tomada de responsabilidades, já que a escolha por uma identidade profissional é uma etapa decisiva e contribui muito para afirmação de sua escolha. Nesta fase é notável o sentimento de uma crescente competência pedagógica que gera a sensação de

segurança, confiança, conforto, mas ao mesmo tempo a preocupação é reduzida quando comparada a atingir os seus objetivos didáticos.

Neste sentido, segundo Huberman (1995) a fase de estabilização conduz a uma fase de diversificação. Esta fase remete as divergências dos percursos individuais a partir da fase de estabilização, tais como, o seu impacto no seio da turma, lançando-se numa série de experiências pessoais que passam pela diversificação do material, dos modos de avaliação ou das seqüências do programa. Outros, ao tomarem consciência dos fatores institucionais que contrariam o desejo da prestação em situação de aula, procuram lançar um ataque ao que consideram ser aberrações do sistema. Vale salientar, que nesta etapa os professores são caracterizados pelo elevado grau de motivação, dinamismo, empenhamento nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem nas escolas.

A fase de pôr-se em questão do questionamento é identificada por uma sensação de rotina e crise existencial motivada pelo fracasso das experiências, desencanto em sala de aula e no âmbito profissional. É evidente que os parâmetros sociais como as características da instituição, o contexto político ou econômico, os acontecimentos da vida familiar são igualmente determinantes na vida de qualquer profissional. “Esta fase tem múltiplas facetas, de tal modo que pretende fazer-lhe corresponder uma definição redutora se torna tarefa difícil, se não mesma ilegível” (Huberman, 1995, p. 43). Após o período de questionamento surge à fase de serenidade e distanciamento afetivo, por volta de 45-55 anos, ocorrendo uma descida de ambição pessoal, investimento e sensação de confiança. Sendo assim, as pessoas nesta fase já atingiram seus objetivos e não pretendem provar mais nada a ninguém e a si próprio. Porém outros profissionais se apresentam mais calmos e seguros profissionalmente, delimitando metas a serem concretizadas futuramente (Huberman, 1995).

Segundo Huberman (1995) a fase de conservadorismo e lamentações é uma etapa do ciclo de vida onde o profissional vê a idade com uma maior rigidez, resistindo a inovações em âmbito pessoal e profissional. A maioria dos profissionais queixa-se da relação com os alunos, revelando uma atitude negativa em relação ao ensino e política educacional, contra os pais e até contra atitudes do público em geral face à educação. Esta etapa surge numa fase avançada da carreira, onde o profissional cria uma desconfiança em relação a qualquer tentativa de reforma ou inovação, tanto profissional como pessoal, tendendo a considerar que as mudanças no ensino raramente conduzem a algo positivo. Deste modo, quando o professor chega ao final da carreira profissional evoca um fenômeno de recuo e de interiorização. A postura de modo geral é positiva segundo Huberman (1995), as pessoas de certa forma

libertam-se, progressivamente, sem lamentar, do investimento na sua carreira, dedicando mais tempo a si mesmo.

De acordo com a tabela de Huberman (1995) apresentada abaixo o ciclo profissional dos professores se constitui por:

Tabela 2. Ciclos de Vida dos Professores em Fases segundo Huberman, 1995. Pág:38

Anos	Carreira	Fases / Temas	Carreira
1-3	Entrada,	Tacteamento	
4-6	Estabilização,	Consolidação de um Repertório pedagógico	
7-25	Diversificação,	“Activismo” Questionamento.	
25-35	Serenidade,	Distanciamento afectivo Conservantismo.	
35-40	Desinvestimento	(sereno ou amargo)	

4.1.5. Análise de Discurso (AD)

Escolhemos nesta investigação a Análise de Discurso (AD), uma vez que esta metodologia associa “a linguagem e a ideologia do conteúdo expressado, sendo necessário o entendimento sobre como o texto pode produzir diferentes sentidos, como o discurso pode assumir o papel de construtor de significados produzidos” (Orlandi, 2005).

Por estar associada à linguagem do conteúdo dito pelas entrevistadas, consideramos importante “compreender como o texto apresenta diferentes sentidos e o discurso como construtor da produção de significados”. Tivemos como foco os “discursos que estão explícitos e implícitos na perspectiva de buscar a compreensão dos sentidos dos discursos produzidos que vão evidenciando suas diversas faces do dito, não dito e silenciado”. Orlandi (2005). Segundo o autor, as formações discursivas são definidas “como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada determina o que pode e deve ser dito”. O não dito está condicionado ao que está implícito e o silêncio trata-se da própria condição do sentido. (p. 82).

De acordo com o que se propõe, não temos dúvidas quanto à importância da análise do discurso de cada professora, como condição necessária na busca do sentido do dito e da “unidade de sentidos”. Conforme, Bicudo (2011, p. 60), “cada discurso ou depoimento dado deve ser lido tantas vezes quantas necessárias para que o sentido do dito em relação à

interrogação se fizesse para pesquisadora, olhando para o que o sujeito estava expressando”. Nesse sentido, tornar-se entrevistadora de uma pesquisa centrada nas histórias de vida significa observar minuciosamente os registros dos depoimentos, analisar cada discurso apresentado na intenção de garantir a comunhão do significado que tem cada discurso, por se tratar de uma autobiografia das entrevistadas.

CAPÍTULO V. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*“Ninguém pode ser escravo de sua
identidade: quando surge uma possibilidade de
mudança é preciso mudar. (Elliot Gould, 2008, p.
s/n)*

As formações discursivas (FD) que compõem a dissertação representam o produto dos discursos das oito (5) professoras entrevistadas. Esta produção de discurso foi agrupada em 04 Formações Discursivas (FD): Trajetórias de vida, Identidade docente, Feminização da profissão docente e Formação docente.

5.1. Perfil das professoras entrevistadas

A elaboração de um perfil configura as funções, papéis e competências imprescindíveis para a formação e clarificação do tipo ou modelo de professor que se pretende formar. O professor é considerado na dimensão pessoal como um dos intervenientes no processo de interação que exige competências interpessoais de relacionamento. Estabelecer relações de empatia, desenvolver atitudes coerentes e conhecer a si próprio contribuindo assim, para a formação do individuo em sua totalidade. (Pacheco, 1995).

Perola:

Perola, mulher, possui 43 anos, casada com 15 anos de profissão, dois filhos sendo um menino e uma menina. De acordo com a tabela, segundo Huberman (2009) ela esta na fase do ativismo ou diversificação. Formou-se em Pedagogia e hoje é gestora de uma escola em Jaboatão e professora de ensino Fundamental na cidade de Recife.

Ágata:

Ágata, Mulher, 72 anos, viúva, aposentada com 40 anos de profissão, quatro filhos, sendo três biológicos e uma adotiva. De acordo co a tabela sobre ciclos de vida de professores segundo Huberman (2009), ela esta fase do desinvestimento. Formou-se em LETRAS, lecionou na cidade de Palmares e Joaquim Nabuco, durante e depois do Regime Militar, e encerrou sua carreira na cidade do Recife.

Turmalina:

Turmalina, Mulher, 36 anos, solteira 20 anos de serviço. Turmalina segundo Huberman esta fase da diversificação ou ativismo. Sua formação se deu na área de LETRAS e hoje faz mestrado em Literatura brasileira.

Âmbar:

Âmbar, mulher, 40 anos, casada, mãe de um menino e uma menina, 26 anos de serviço. Segundo Huberman Âmbar esta fase da serenidade. Sua Formação foi em contabilidade e Pedagogia.

Esmeralda:

Esmeralda, mulher, 36 anos, casada, uma filha, 8 anos de profissão. Segundo Huberman Esmeralda esta fase da diversificação ou ativismo. Formou-se em pedagogia e tem especialização em psicopedagogia escolar.

O universo analisado foi composto por um grupo de professoras que atuam em escolas do campo.

A faixa etária que prevaleceu entre as entrevistadas foi de 36 a 40 anos com 3 professoras, seguido de 46 a 71 com 2 professoras.

Onde o perfil do grupo participante será caracterizado através de Tabelas gráficas transcritas no corpo desse capítulo:

No período em que se iniciamos a análise dos dados pudemos observar com mais sensibilidade alguns padrões profissionais:

Em relação ao nível acadêmico e a participação em atividades de produção do conhecimento e especializações de forma comparativa entre elas: (4) quatro das professoras são especialistas, (1) uma tem mestrado e (1) uma a graduação. Com isso, construindo uma linha comparativa entre elas e o nível de escolaridade de cada uma em comparado com as exigências atuais para a profissionalização da professora do campo todas estão fora da pesquisa voltada para escola do campo, o que garante a titulação, mas, distancia da especialização em metodologias para a educação do campo. Em relação aos Ciclos de Vida dos Professores em Fases, prevaleceu a fase da diversificação com (3), nesta fase os professores são caracterizados pelo elevado grau de motivação, dinamismo, empenhamento nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma. E com apenas (2) apareceu à fase de serenidade ou distanciamento afetivo; Nessa fase, os professores evocam uma tranquilidade tornando-se menos vulneráveis à avaliação dos outros, pois nada mais têm a provar e, assim, reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira ao que já conseguiram alcançar. Nesta fase é notável o sentimento de uma crescente competência pedagógica que

gera a sensação de segurança, confiança e conforto. O indivíduo desenvolve e investe na profissão o que contribui com a construção da sua identidade profissional. (Huberman, 1995).

Conseguimos perceber que entre as entrevistadas uma preocupação em suas falas sobre o conhecimento que foi bastante pertinente do estudo que estamos nos propondo “A partir das histórias de vida de professoras de escolas do campo como se dá a construção da identidade docente”, além de uma boa formação para atuarem no ensino e um tempo de serviço que variou de 6 a 35 anos de experiência profissional. Dessa forma, observamos no discurso que as entrevistadas possuíam, pouco conhecimento prévio pertinente aos modelos e formas, de fazer em relação à metodologia de educação e formação no campo propostos pela lei de Diretrizes e Bases da educação no Brasil. É nítido também que todas possuem uma boa formação para atuarem no ensino. Nos dias de hoje devido o nível de exigência no que concerne a prática profissional e os avanços nos estudos ligados às ciências humanas ligadas a escola do campo, nem sempre se apresenta como espaço cada vez mais competitivo, esse sempre é visto como um lugar de esquecimento, e isso não levaram todas elas a preocupar-se com a atualização do conhecimento voltado para a boa convivência e permanência no campo, ao contrário disso. Em suma, quatro das cinco professoras entrevistadas gostam de estar no campo, porém, destacando sempre que esse não é o lugar escolhido para encerrar suas carreiras, mas, se coloca como um espaço que garante um brilhante início.

5.2. Formação Discursiva (FD): perfil das professoras

Durante a análise e discussão dos resultados, destacamos alguns fatos relevantes:

As experiências da infância, da escolarização básica, da trajetória da formação profissional que marcaram na trajetória de vida, foram aspectos observados ao entrevistar as professoras do campo, que segundo (Dubar, 2005, p. 146) a dimensão sociológica da construção da identidade, “compõe resultados de interações internas vivenciadas pelas sucessivas socializações durante as trajetórias de vida dos indivíduos.” Para tanto, as professoras apresentaram situações vivenciadas nos contextos sociais constituídos durante sua infância e juventude, que apontam para constatações de influências na vida adulta das professoras entrevistadas:

Perola: Nasceu em Muribeca, teve uma infância muito tranquila, segundo a mesma essa também era recheada de altos e baixos ficou órfã. E isso dificultou muito sua vida escolar.

Ágata: Após a fase infantil ainda criança aos 08 anos começou a trabalhar em atividades domésticas e produção agrícola para ajudar a criar os irmãos e se aposentou aos 71 anos. Casou-se aos 32, teve 04 filhos biológicos e ficou viúva após 12 casada.

Turmalina: Não fala de sua relação com a família, nem menciona como foi sua infância no convívio comunitário. Estudou em escola pública e teve toda trajetória escolar vinculada a escolas e universidades públicas. Por ser uma aluna muito aplicada, destacou-se em sua desenvoltura e começou a lecionar Inglês antes mesmo de se formar num cursinho de inglês e foi o que lhe motivou a escolher a se graduar em Letras, após a graduação focou em fazer concursos públicos e a cerca de 20 anos faz parte da rede municipal de ensino do Cabo e Ipojuca. Com 37 anos, solteira encerra o mestrado profissional.

Âmbar: 40 anos, casada, dois filhos, teve algumas limitações na infância em relação ao convívio com meninos apesar de gostar mais de brincar e estar com eles. Foi fazer magistério por incentivo dos pais, porque eles diziam aquela época que: “filho de pobre tem que ser professor”. Começou a trabalhar com 14 anos e hoje atua em uma escola do campo na cidade de Palmares – PE.

Esmeralda: estudou em escola pública na cidade onde mora, tornou-se mãe aos 15 anos e começou a atuar profissionalmente no comércio. Após a morte de sua mãe sentiu a necessidade de ficar mais tempo com seu pai e por reconhecer que queria ter um emprego, estabilidade, não depender de comercio, foi quando despertou para atuar com magistério. Casada, mãe de uma adolescente e atua em uma escola Particular e uma rural do município de Palmares.

Nesse sentido, os depoimentos sobre as histórias de vida de cada uma, indicaram elementos significativos que revelam a traços de da construção de sua identidade docente de acordo com as relações pessoais, profissionais, familiares, sócio econômicas e culturais das professoras entrevistadas:

Quadro 2. Apresentação dos depoimentos das professoras na FD “Perfil das professoras”.

FD: Perfil das professoras	
Professoras	Exceto Depoimento
Perola	[...] “Ajudava em casa serviços domésticos, eles trabalhavam na feira livre e dia de sábado eu ia para ajudar minha mãe, mas nunca foi necessário eu trabalhar para poder me manter”[...].
Ágata	[...] “nasci com parteira em casa, eu ainda lembro-me do nome da minha parteira, foi Edite e depois eu vivi em casa com a minha mãe, meu avô e a minha avô” [...] [...] “A infância foi boa, Menina de engenho, brinca muito, corre muito”. [...]
Turmalina	[...] “Eu estudei em escola pública”. Tive toda a minha história escolar vinda de escolas públicas perto da minha casa [...].
Âmbar	[...] “eu acho que fiz tudo que devia fazer no tempo certo, brinquei muito de tudo, tinha algumas privações, que mãe era meio rigorosa, enquanto outras meninas brincavam com meninos eu fui limitada” [...] [...] “eu tive uma infância feliz, tive tudo que eu quis, tudo que eu quis fazer, eu considero que eu tive uma infância bem vivida sabe, feliz” [...]
Esmeralda	[...] “Ainda hoje eu brinco de elástico, eu ainda não perdi a aquela essência.” [...] [...] “Eu digo assim, por que hoje não existe mais é porque, porque as crianças estão todas voltadas para internet computador, jogo, esses jogos de celular, coisa que antigamente a gente não tinha. Éramos obrigadas a brincar e era obrigada a criar as brincadeiras com o que tínhamos.”[...]

Fonte: Entrevista realizada (2016).

Contudo, respectivamente consideram o período Infante – Juvenil de suas vidas como uma época marcada por imposições, registros e responsabilidades com estudos e com a organização das atividades domésticas, mas, com espaço para interagir e criar espaços colaborativos de diversão com os amigos e irmãos.

Dessa forma, “a agrupamentos chamados “comunidades”, consideradas como sistemas de lugares e nomes pré-atribuídos aos indivíduos [...]” (Dubar, 2009, p. 15). Esses por sua vez, é que essencialmente dá nome às atribuições e expectativas como pessoa que são construídas pelos outros: pais e comunidade e a sua formação. Conforme quadro apresentado abaixo, as cobranças por um bom desempenho educacional mesmo com poucas condições financeiras, o que dificulta o ingresso e adesão a novos saberes, que intersecciona a aquisição do conhecimento e a sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, que pauta o acúmulo de saberes que compõe o seu referencial teórico individual que irá fundamentar suas ações pedagógicas e pessoais, fortalece suas teorias, sua crença e seu posicionamento diante da leitura de mundo que ele escolheu estar e o processo cultural que envolve sua história de vida de acordo com os fragmentos contemplados nas falas das entrevistadas:

Quadro 3. Apresentação dos depoimentos das professoras na FD “Perfil das professoras”.

FD: Perfil das professoras	
Professoras	Exceto Depoimento
Perola	[...] Como aqui em Muribeca só tínhamos até a oitava serie e quando terminava aqui tínhamos que procurar uma escola fora, o meu pai que me criou os filhos dele só terminou até a quarta série que era o que tinha aqui na época deles e eu fui até a oitava. [...] [...] Só tem magistério e a gente o que é magistério? É estudar para ser professora, a que bom! Eu quero, me matriculei e fiz o curso de magistério.[...]
Ágata	[...] Eu terminei o primário na época era primário muito cedo, fiz o exame de admissão ai não tinha idade de entrar na escola,voltei e repeti eu o exame de admissão duas vezes.[...] [...] Depois, eu fiz o admissão vim para Recife fiz até o quarto ano ginásial, estudava trabalhava aqui, mas, nas férias ia embora para casa para trabalhar, para ajudar, e aqui também. [...]
Turmalina	Eu estudei em escola pública. Tive toda a minha história escolar vinda de escolas públicas perto da minha casa. Comecei a estudar inglês num curso gratuito que tinha na Escola Santos Drumond em boa viagem e por me destacar comecei a dar aulas antes mesmo de formar eu comecei dando aula de inglês, num cursinho de inglês e foi o que me motivou a escolher a graduação de letras e depois da graduação pós-graduação e acabei de encerrar o mestrado.
Âmbar	[...] sempre estudei em escola pública e sempre tive amigos assim, desse meio e acho também que a escola foi importante demais para mim. [...]. [...] “todo mundo naquela época tinha essa mentalidade de dizer que (pausa), “filho de pobre tem que ser professor”, então foi por ai. Ai, mãinha não influenciava muito não, mas queria que eu fizesse magistério”[...]
Esmeralda	[...] Eu comecei a fazer faculdade que eu já tinha feito magistério, até porque era o que tinha, magistério e contabilidade, conta nunca foi o meu forte, então vamos para o magistério[...] [...] Vou fazer minha faculdade, vou buscar, vou crescer, porque daqui a algum tempo se eu não tiver faculdade o que é que vai ser de mim.[...]

Fonte: Entrevista realizada (2016).

Segundo Nóvoa (in: Tardif, 2009), a desvalorização resultante da passagem para escola de massa e a democratização, acarretou na perda do prestígio ligada a posse de um saber inacessível a maioria dos docentes.

5.3. Formação Discursiva (FD): trajetórias de vida

“Cada um traz a dor e delicia de ser o que é”.

Caetano Veloso

Com relação à família, apenas Pérola enxerga o pai como uma pessoa centralizadora e relata um pouco de sua convivência com esse homem cheio de regras e que se casou com sua mãe logo que seu pai biológico faleceu no quadro (3) ela relata os problemas de convivência com a figura paterna, e sua rigidez. Também Âmbar fala da figura do Pai como

um homem duro, no entanto sua relação com ele não era muito difícil e relata que sua mãe era rígida e severa. Sendo a família o núcleo que mais projeta no indivíduo expectativas e princípios que delimitam as características da identidade condizente com o que impõe a sociedade, que nos traz em vários aspectos de forma rígida e conservadora, o modelo de se viver comunitariamente. Da mesma forma, que as mulheres que sentem a necessidade de tornarem – se independentes traz em sua história a marca do colonialismo e da discriminação social frente à exposição da profissionalização, sexualidade e personalidade sobre a qual as sociedades historicamente se estabelecem de acordo com sua posição social e a forma eurocentrista de ditar as formas de viver de uma sociedade.

Ágata foi criada e educada pela Avó analfabeta em uma época que valores e princípios simples eram dados a partir de exemplos expostos em uma forma de viver e assumir as responsabilidades de mulher/ menina criada na zona rural, ditadas pela sociedade colonial e os donos de engenho. “As mulheres aceitaram o princípio da diferença sexual, mas o rejeitaram como fundamento para a discriminação injustificada. As líderes dos movimentos de mulheres criticaram seu tratamento diante da lei e impugnaram os termos de sua exclusão social e política, mas o fizeram de forma que reconheciam a importância do seu papel na família, um argumento que foi utilizado tanto pelas feministas quanto pelos estados, ainda que com fins distintos.” (Molyneux, 2003, p. 79). Enquanto temos de forma marcante a presença e a importância da família exposta nos depoimentos de 04(quatro) das professoras entrevistadas no caso de Turmalina a família não aparece em seu discurso, mas, o seu esforço para conseguir estabelecer desde pequena uma trajetória educativa em escolas perto de onde vivia.

Ambar fortalece o papel da figura materna como maior incentivadora e ditadora de regras muito mais que seus pais que recebiam o papel de provedores da casa e mantenedores das ordens dessa mãe tão cobrada pela sociedade para que suas filhas “dessem certo”.

Esmeralda se torna mãe e arrimo familiar ainda na adolescência e necessita iniciar sua trajetória profissional em meio a uma relação de negação do papel de filha que lhe era dado antes da gravidez e assume a postura de mãe, insentando insentivando a sua de construir ou lhe atribuir papéis, no entanto, se culpa pela ausência nas relações familiares quando sua mãe morre e ela sente a responsabilidade de estar mais perto de seu pai.

Quadro 4. Apresentação dos depoimentos das professoras na FD “Trajetórias de Vida”.

FD: Trajetória de vida	
Professoras	Exceto Depoimento
Perola	[...] O meu pai que me criou, só me deu direito de estudar até a quarta série, a serie que os filhos dele terminou era o que tinha aqui na época deles e eu fui até a oitava e ele falou para mim assim que:”as meninas que saiam de Muribeca para estudar em prazeres voltavam grávidas”, foi isso mesmo. E ai eu disse eu vou, não vou voltar grávida, posso? [...] Garanti que não vou voltar, nem vou voltar com um bucho e se eu voltar eu assumo. Eu era um pouquinho desaforada,
Ágata	[...] Minha avó não sabia ler mas gostava de contar historias e todos os dias ela juntava os meninos e nas na usina a gente morava nas casinhas juntas e chamava arruado, ai todos os meninos que morava naquela rua ela juntava tudo para contar história,começava assim umas cinco horas, quando o sol ia desaparecendo e ia até todo mundo entrar para ir dormir que era quando escurecia e não tinha mais luz a luz era de candeeiro.[...]
Turmalina	[...] Eu estudei em escola pública. Tive toda a minha história escolar vinda de escolas públicas perto da minha casa.[...]
Âmbar	[...] tinha algumas privações,que mãe era meio rigorosa não deixava, por exemplo, enquanto outras meninas brincava com meninos eu fui limitada[...]
Esmeralda	[...]trabalhei tanto esqueci de minha mãe, esqueci de meu pai é como se eu tivesse aquela obrigação de passar um período com ele[...]

Fonte: Entrevista realizada (2016).

È possível perceber que o discurso das professoras em relação a sua identidade individual reverbera na formação da identidade docente de cada uma. Esse processo em sua trajetória de vida e construção da formação do eu pessoal. Segundo Nóvoa (1995) considera a dinâmica responsável pelo processo de construção da identidade do agente social. Essa construção, ao longo da sua história de vida, se transforma em interação. Que de forma permanente se define como um ritmo nas suas histórias de vida e entrelaça as mais variadas fontes de conhecimento. Conforme poderemos ver no quadro abaixo:

Quadro 5. Apresentação dos depoimentos das professoras na FD “Trajetórias de Vida”.

FD: Trajetória de vida	
Professoras	Exceto Depoimento
Perola	[...]só tínhamos até a oitava serie e quando terminava aqui tínhamos que procurar uma escola fora, Na casa do meu pai que me criou, os filhos dele só terminou até a quarta série que era o que tinha aqui na época deles e eu fui até a oitava[...] [...]”E quando terminou a oitava serie foi eu e uma colega procurar escola em prazeres sem saber o que era ensino médio, segundo grau sem saber o que era.[...]
Ágata	[...]todos os meninos que morava naquela rua ela juntava tudo para contar história,começava assim umas cinco horas, quando o sol ia desaparecendo e ia até todo mundo entrar para ir dormir[...]
Âmbar	[...] a minha patroa que dizia: “por que você não vai fazer magistério, você já esta aqui já conhece se deu bem”, e ela também influenciou na escolha, e eu ainda tive dois anos para decidir porque quando eu fui para o primeiro ano era o primeiro ano básico[...]
Esmeralda	[...]eu não tenho nem palavras para dizer como ela foi importante na minha vida profissional e como pessoa[...]

Fonte: Entrevista realizada (2016).

De acordo com o que se apresenta em relação à realidade de cada entrevistada no processo da construção da identidade profissional, são reafirmados quando apresentam a influência de sujeitos sociais que as rodeiam desde a sua infância. “As crianças são agentes ativos na construção de suas identidades, mas, ainda são influenciadas e sensíveis diante das opiniões e idéias dos outros”. (Browne 2010, p. 75).

Dessa forma, é possível observar que são as aquisições sociais mediadas por pessoas que passam pelas nossas vidas, e no confronto entre a vontade de ser o que deseja assumir o que é preciso e a construção das falas e das ações, que os sujeitos, ainda na infância e na adolescência vão modificando o seu jeito de ser, de agir e de pensar, nas relações que se estabelecem com o mundo social. Segundo Dubar (2005) “A identidade é produto de sucessivas socializações, construída desde a infância e deve ser reconstruída no decorrer da vida.” Diante do que se expõe, sobre as aquisições sociais nas Trajetórias de vida é possível notar quanto as realidades sociais vão modificando o ser e o agir das professoras do campo conforme depoimentos:

Quadro 6. Apresentação dos depoimentos das professoras na FD “Trajetórias de Vida”.

FD: Trajetória de vida	
Professoras	Exceto Depoimento
Perola	[...] quando podemos ver principalmente para esses alunos que vem mais lá do sitio precisa se deslocar, mesmo vindo de transporte porque tem o ônibus deles, mesmo assim que eles precisem caminhar 40, 30 minutos as vezes uma hora a pé para poder pegar o ônibus e vir chegar até aqui, eu entendo isso como uma questão de mudança de querer mudar[...]
Ágata	[...]fui contemplada com uma direção ai, daí houve uma diferença muito grande que eu fui trabalhar num bairro de periferia,pobre onde as casas eram cobertas com folhas de bananeiras, de coqueiro, enroladas de plástico, trabalhei numa comunidade assim para gente subir o povo dizia assim: “ vocês parecem com uma lagartixa, para subir”, então eu trabalhei nessa comunidade.[...]
Turmalina	[...] a referencia deles até de espaço é muito limitada até de fato nesse sentido é muito reduzida, então o professor é um canal para esses alunos é o único canal desses alunos[...]
Âmbar	[...]no campo você é um pouco de tudo: você é mãe, você é cozinheira, você é professora, você é coordenadora,você é diretora, você é um pouco de tudo e foi o que realmente mais despertou em mim buscar o melhor de mim para as crianças do campo[...]
Esmeralda	[...]foi um impacto porque assim você ter uma vivência de escola privada e ir para o campo e escola pública e do campo eu me choquei primeiro por essa multisseriação,porque eu não trabalhava eu não sabia trabalhar , não sabia como se trabalhava com tantas turmas ao mesmo tempo[...]

Fonte: Entrevista realizada (2016).

Dubar (2005 p.143) afirma que “desde a infância, na adolescência e no decorrer da vida todas as estratégias identitárias são originárias da família, da escola ou da classe social

dos pais e das interações nas relações sociais nas trajetórias de suas vidas”. Significa que o sujeito quando segurado pela educação do campo em interação com o seu contexto social e cultural criam erísticas que se tornam marcantes para a constituição da sua identidade, pela vossa capacidade de usar diferentes linguagens.

5.4. Formação Discursiva (FD): identidade docente

Segundo Ferreira, Gracia (2011, p.21) A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) deixa claro que a formação dos profissionais da educação ocorra tanto em nível de formação inicial quanto continuada, e que a qualidade do ensino no campo possa ser preservada e garantida com investimentos financeiros e políticos contextualizados ao território rural. Assim, sendo observamos que as entrevistadas preocuparam-se no decorrer de suas carreiras em favorecer a formação para a satisfação pessoal e manutenção do fazer pedagógico pessoal, muito mais que pela qualidade do ensino no campo. Assim, conforme Ferreira, Gracia (2011, p.21) “[...] os êxitos e fracassos da escola rural ainda não são totalmente conhecidos nem relacionados com as suas causas.” [...] Dessa forma, entendemos que é urgente a garantia da formação dos professores da escola do campo, tendo em vista a construção de uma prática pedagógica e a (re) construção das identidades docentes são eixos norteadores da formação e do trabalho do profissional do campo. As entrevistadas demonstraram intimidade com a função de professora, no entanto é possível observar que nem todas escolheram a profissão por identidade pessoal, mas por necessidade financeira. Com relação ao ingresso na Rede Municipal de Ensino todas as entrevistadas ingressaram através de concurso público. Com relação à escolha pela profissão de (4) das entrevistadas foi por acaso ou por necessidade e (1) por vocação, com alguns depoimentos relacionados a influencias de algum parente pertencente à docência, preconceito e amor a profissão desde infância.

Perola - Foi admitida na Rede Pública Municipal de Ensino por concurso público. Escolheu ser professora porque era o que tinha a época para estudar mais próximo de casa haja vista que seu pai não queria lhe permitir estudar. Ela afirma que foi aluna da escola que ela estudou e que hoje a história de vida que ela possui serve como “exemplo para as crianças”. No caso de Ágata – disse que se tornou professora por opção, pois começou a trabalhar muito cedo em outras funções para ajudar a manter a família, depois prestou um concurso público no município, depois no estado e fiquei trabalhando nos dois. Enquanto isso, Turmalina afirma que escolheu ser professora e que atua não só pela questão financeira,

mas, “pelo suposto prazer de educar que uma escola dá”, foi trabalhar após conseguir aprovação em dois concursos públicos e mesmo solteira acredita que precisa manter os dois vínculos. Âmbar, diz que inicialmente sua opção “não era trabalhar com a educação”, por se considerar boa nos números, queria trabalhar com contabilidade, mas por influência de seu pai tornou-se professora e hoje não se vê exercendo outra função, e reforça que prefere atuar como “professora no engenho, mais que na rua”. Em se tratando de Esmeralda não diferente de Âmbar, Ágata e Pérola, tornou-se professora, pois a realidade da cidade onde mora ou se é professora ou se trabalha no comércio, afirma que trabalhou em lugares como salão de beleza e sorveterias e só aceitou tornar-se professora por ter sentido a necessidade de uma atividade menos insalubre durante a gravidez. E depois da primeira experiência não consegue mais exercer outra função, começou atuando em escola particular e hoje trabalha numa escola do campo e mesmo com toda dificuldade ela quer permanecer lá e assim o é através de contrato por tempo determinado. Onde o perfil da identidade docente do grupo participante da pesquisa será caracterizado através de gráficos descritos no corpo desse capítulo:

Fatos estes contemplados nas falas das entrevistadas:

Quadro 7. Apresentação dos depoimentos das professoras na FD “Trajetórias de Vida”.

FD: Identidade docente	
Professoras	Exceto Depoimento
Perola	[...]só tem magistério e a gente o que é magistério? É estudar para ser professora, a que bom! Eu quero, me matriculei e fiz o curso de magistério. E a partir do magistério foi quando comecei a trabalhar realmente [...] [...] eu sei que para algumas pessoas que conhecem a minha vida, a minha história serve como ou como modelo, [...]
Ágata	[...]Eu comecei ajudando a minha professora que era uma professora só para as 4 series então eu comecei ajudando ela.[...] [...] Porque desde que eu aprendi a ler que eu ajudava a professora.[...] [...] eu trabalhava no empacotamento da usina, provando açúcar para ver se ele estava fininho[...] [...] eu fiz esse concurso, ai voltei e fui trabalhar em Joaquim Nabuco na prefeitura de JN ai fiquei trabalhando, trabalhava nos engenhos da usina pumaty.[...]
Turmalina	[...] Comecei a estudar inglês num curso gratuito que tinha na Escola Santos Drumond em boa viagem e por me destacar comecei a dar aulas antes mesmo de formar eu comecei dando aula de inglês, num cursinho de inglês e foi o que me motivou a escolher a graduação de letras e depois da graduação.[...]
Âmbar	[...] eu me considerava boa nos números e queria fazer contabilidade, eu queria fazer contabilidade pela habilidade que eu tinha com os números, mas, ai eu comecei a trabalhar com 14 anos em uma escola e acabei me identificando.[...]
Esmeralda	[...] Na realidade o que me levou a ser professora? A situação que a gente vive na cidade, era essa profissão ou era essa profissão, né? Ou trabalhar no comércio, como eu engravei com 15 anos meu primeiro emprego foi vender sorvete[...] [...] onde me despertou, e assim o carinho, porque na realidade quando você passa a ser professora, você passa a ver a criança com um olhar diferente[...]

Fonte: Entrevista realizada (2016).

Sobre a possibilidade de a da identidade docente ser considerada como imutável, Bauman (2005 p. 91), afirma que “a construção da identidade assume a forma de uma experimentação infundável. Os experimentos jamais terminam. (...) Muitas outras identidades não sonhadas estão por ser inventadas e cobiçadas durante a sua vida.”

Quadro 8. Depoimentos das professoras em relação ao “Identidade docente”.

FD: Identidade docente	
Professoras	Exceto Depoimento
Perola	[...]eu já era uma moçinha 10 anos e terminava por ajudar a professora nas atividades com os colegas.Na verdade assim, eu comecei, eu terminei.[...]
Ágata	[...]Eu comecei ajudando a minha professora que era uma professora só para as 4 series então eu comecei ajudando ela.[...]
Turmalina	[...] Comecei a estudar inglês num curso gratuito que tinha na Escola Santos Drumond em boa viagem e por me destacar comecei a dar aulas antes mesmo de formar eu comecei dando aula de inglês, num cursinho de inglês e foi o que me motivou a escolher a graduação de letras e depois da graduação.[...]
Âmbar	[...] eu me considerava boa nos números e queria fazer contabilidade, eu queria fazer contabilidade pela habilidade que eu tinha com os números, mas, ai eu comecei a trabalhar com 14 anos em uma escola e acabei me identificando.[...] meu pai teve uma influência nessa escolha, porque ele dizia assim: “filho de pobre tem que ser professor”[...]
Esmeralda	[...] Onde me fez despertar para puxar e para eu seguir a minha profissão para eu escolher a profissão para ser professora quando,foi as brincadeiras que eu tinha de criança, eu sempre fui muito dada, muito despojada, muito tomava a frente de tudo[...]

Fonte: Entrevista realizada (2016).

A identidade profissional não se constrói em fases dissociadas, ela se dá de forma coletiva e possuem o papel de sustentar ações e informar perfis que nos são apresentados no cotidiano escolar. Desta forma, o desempenho coletivo está presente na identidade individual, assim como em cada desempenho individual estão presentes as identidades coletivas e as demais dimensões da identidade individual (Lopes, 2008).

Das cinco (5) professoras que participaram da pesquisa não percebemos que elas tenham sentido a necessidade de possuir a titulação de especialistas ou graduadas em educação do campo, durante os discursos essas apresentam interesse em se especializar, mas não somente para esse fim planejam fazê-lo na intenção de se qualificar profissionalmente e não culpabilizam a falta de recursos, apresentam a ausência de tempo para dedicar-se à atividade formativa. Para Santos, (2013, p.77) [...] a pós-graduação é vista como uma fonte de avaliação para o professor que de forma constante necessita de atualização e prosseguimento de estudos para poder fazer frente aos novos conhecimentos [...].

Quadro 9. Depoimentos das professoras em relação a “Identidade docente das Professoras”.

FD: Identidade docente	
Professoras	Exceto Depoimento
Turmalina	[...]”e o professor a atividade de fato que ele precisa fazer, para estudar, planejar aula de fato ele não tem porque a rede pública ela se apossa dessa hora branca para nada, para uma formação que na verdade não existe, profissionais desqualificados ou profissional nenhum, unanimidade todos os professores acham completamente desnecessário[...].
Esmeralda	[...]”foi quando eu comecei a fazer faculdade por que eu já tinha feito magistério, até porque era o que tinha , magistério ou contabilidade, conta nunca foi o meu forte, então vamos para o magistério, ai foi quando eu disse: vou fazer minha faculdade, vou buscar, vou crescer, porque daqui a algum tempo e eu nem pensava no atual, para mim era daqui um tempo se eu não tiver faculdade o que é que vai ser de mim.[...]

Fonte: Entrevista realizada (2016).

Para uma das professoras, o seu papel é o de “Janela do conhecimento para as crianças na escola” (Turmalina,2016). Nesse sentido, “entende-se por identidade a fonte de significado e experiência de um povo.” Castells, (1999, p.22) com isso, há uma vasta necessidade de estabelecer uma distinção entre a identidade e os papéis, identificando que “as identidades organizam significados e” os papéis organizam funções, (...) que por sua vez surge definidos a partir de normas estruturadas de acordo com a sociedade.

Conforme Mendes (2015, pag. 35), o professor possui a consciência do que a sociedade exige da sua imagem e do que espera dele. Dessa forma, é observável que as professoras são acima de tudo construtoras de um processo de formação biopsicosocial de seus alunos e de vossas trajetórias de vida.

5.5. Formação Discursiva (FD): Feminização da profissão docente

O gênero constitui-se como uma importante marca da carreira do magistério, principalmente na zona rural, historicamente, que: Segundo Araújo e Almeida (2005, p. 4), “Sendo a experiência vivida e refletida uma forma de reordenar conhecimentos, essa experiência tem na narrativa a sua condição operativa e multiplicadora”. Dessa forma, vimos em suas narrativas aqui destacadas que as mulheres trabalhadoras camponesas que sabiam ler e escrever se tornavam professoras nas suas comunidades, dando continuidade à história da escola rural. Diante disso, tivemos alguns pontos relevantes que consideramos essencial destacar. Para Perola, a influência das três professoras da escola foi essencial e ela ainda ressalta que a história de vida dela colabora para a formação e permanência das crianças e adolescentes na escola. No entanto Ágata declara que em sua trajetória profissional o mais lhe marcou foi “quando uma aluna disse assim: Olhe professora eu juro que eu vou ser uma

professora igual à senhora”. Nesse sentido, Turmalina destaca que o professor é na maioria das vezes um dos poucos “adultos letrados que esse aluno tem contato”. Enquanto Ambar ressalta que o papel das famílias em especial das mães é importante para garantir um bom resultado na escola, já Esmeralda comenta que é importante ser maternal, mas, é preciso se afastar dele diante das necessidades socioeconômicas das crianças e das famílias na escola e acredita que inicialmente “a minha responsabilidade é maior, eu esqueci um pouco do meu lado materno”. Sendo para o que se apresenta a presença da professora, menina, moça e mulher, na escola do campo e antes na escola rural, sempre esteve presente com muita força, o que nos parece diferente em relação a presença do homem formador, delineando essa profissão, nos séculos passado e no presente século, como feminina.

Para todas as entrevistadas o fator família seja em um contexto existencial, seja para demonstrar que o fato de ter uma família e ter que exercer o papel de cuidadora dela recai sobre essa mulher uma carga a mais de trabalho, para além da sua profissão como docente. Esse é um fato confirmado por todas as entrevistadas e que o casamento e a maternidade segundo Louro (1998), “eram considerados tarefas femininas fundamentais, e constituía socialmente a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional era considerada como um desvio dessas funções sociais,” ao menos que pudesse ser representada de forma a se ajustar às atividades domésticas. Assim sendo, podemos afirmar que a identidade é um conceito que abrange várias dimensões, destacando-se principalmente duas dimensões uma social e outra pessoal. Nesse sentido, com relação à feminização da profissão são abordados vários enfoques ligados ao modo como são tratadas as professoras do campo e como elas se vêm ocupando o espaço do campo, a cerca disso podemos considerar os depoimentos abaixo:

Quadro 10. Apresentação dos depoimentos das professoras na FD “Feminização da profissão docente”.

FD: Feminização da profissão docente	
Professoras	Exceto Depoimento
Perola	[...]”Eram 03 professoras, professora Maria Helena, professora Darci e professora Albanira. E ai, eu estudava na primeira serie, tinha a segunda serie do outro lado, e na frente a professora Darci com a terceira serie e lá atrás a cozinha e a gente sentindo o cheiro da comida”.[...]
Ágata	[...]“desde que eu aprendi a ler que eu ajudava a professora. Depois, eu fiz o admissão vim para Recife fiz até o quarto ano ginásial, estudava trabalhava aqui, mas, nas férias ia embora para casa para trabalhar[...]
Turmalina	[...] ”É aquela situação toda, de chegar em casa e dar conta de tudo, assim varias vezes essa professora acaba fazendo mais que a função de professora porque ela termina tendo que assumir as questões escolares[...]
Âmbar	[...]”somos duas professoras uma auxiliar de serviços gerais e uma merendeira, eu e minha irmã, e elas também são irmãs.”[...]
Esmeralda	[...]”como eu tinha aprendido todas as manhas, com a menina que era professora, é tanto que as pessoas diziam.[...]

Fonte: Entrevista realizada (2016).

Em relação ao estado civil, (3) são casadas no número de 5 professoras isso significou 80% do todo entrevistado, (1) solteira e (1) viúva; mesmo que embora prevaleça ainda o casamento como um fator significativo para a satisfação pessoal entre as entrevistadas, o mesmo não é visto no momento atual como prioridade a ser alcançada para a garantia de sucesso, uma vez que para essas mulheres, remanescentes de cidades interioranas “casar-se era uma das únicas formas, de ascender na escala social ou manter a mesma posição em caso de infortúnio, mesmo que não amassem o futuro marido em relação a idade (Almeida, 1998).” Como poderemos observar na tabela abaixo:

Quadro 11. Apresentação dos depoimentos das professoras na FD “Feminização da profissão docente”.

FD: Feminização da profissão docente	
Professoras	Exceto Depoimento
Perola	[...] “se ela conseguiu, se ela esta chegar até aqui, se ela hoje tem um trabalho”. [...]
Ágata	[...]“a professora gostava e eu fui indicada para trabalhar.” [...] [...]”minha diretora era excelente e através do meu trabalho, do meu esforço fui contemplada com uma direção”.[...]
Turmalina	[...] “É necessário abrir mão da família sobre tudo das professoras, as professoras, Elas tem uma carga de trabalho muito grande aquela situação toda; de chegar em casa e dar conta de tudo” [...]
Âmbar	[...]” eu acho que hoje eu me arrependeria se eu não tivesse escolhido mesmo, porque eu me identifico mesmo, eu gosto de trabalhar com pessoas, eu acredito na transformação das pessoas então teria que ser professora mesmo se eu fosse outra coisa eu não me sairia tão bem assim.”[...]
Esmeralda	[...]” eu tinha que me agarrar enquanto profissional porque a necessidade deles ali era conhecer um mundo”.[...]

Fonte: Entrevista realizada (2016).

A diminuição dos casamentos, o aumento dos divórcios e as diferentes formas da vida privada segundo Dubar (2006), contribuíram para o processo de emancipação das mulheres. Dessa forma, pudemos observar nas colocações das professoras que o casamento não é mais algo que signifique ascensão social. Para Almeida (2008.p. 21), “Muito pelo contrário, introjetou nas jovens que procuram o magistério, num período do seu desenvolvimento no qual as escolhas profissionais são na maioria das vezes aleatórias, quando não determinadas por outros fatores que não os de ordem profissional.” Dessa maneira, Almeida (2008.p.27) “para mudanças nas representações culturais acerca da educação feminina e do papel das mulheres na nova sociedade que emergia” no Pós – guerra. A cerca disso podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 12. Apresentação dos depoimentos das professoras na FD “Feminização da profissão docente”.

FD: Feminização da profissão docente	
Professoras	Exceto Depoimento
Perola	[...] “se ela conseguiu, se ela esta chegar até aqui, se ela hoje tem um trabalho”. [...]
Ágata	[...]“a professora gostava e eu fui indicada para trabalhar.” [...] [...]”minha diretora era excelente e através do meu trabalho, do meu esforço fui contemplada com uma direção”.[...]
Turmalina	[...] “É necessário abrir mão da família sobre tudo das professoras, as professoras, Elas tem uma carga de trabalho muito grande aquela situação toda; de chegar em casa e dar conta de tudo” [...]
Âmbar	[...]” eu acho que hoje eu me arrependeria se eu não tivesse escolhido mesmo, porque eu me identifico mesmo, eu gosto de trabalhar com pessoas, eu acredito na transformação das pessoas então teria que ser professora mesmo se eu fosse outra coisa eu não me sairia tão bem assim.”[...]
Esmeralda	[...]” eu tinha que me agarrar enquanto profissional porque a necessidade deles ali era conhecer um mundo”.[...]

Fonte: Entrevista realizada (2016).

De acordo com as entrevistadas tornar-se professora é um ato acima de tudo que favorece, “a constatação da capacidade feminina para o trabalho fora do âmbito doméstico e o conseqüente ganho de autonomia.” Conforme cita Turmalina que mesmo sem as responsabilidades de suas colegas casadas e com filhos estar vinculada há duas escolas é essencial para garantia da sustentabilidade econômica que ela precisa e supre o suposto “prazer de ensinar”. Enquanto, Perola e Ágata, sinalizam que trabalhar com educação é um ato de amor e responsabilidade com o outro porque a satisfação financeira é muito pequena. Nesse sentido Esmeralda e Ambar tratam as atividades na escola como afazeres domésticos e comentam que o tratar com as famílias e os alunos são feito de maneira maternal. Com isso, segundo Almeida(2008), o conceito de paixão, utilizado no desempenho docente e quando se

refere às mulheres professoras principalmente, mostra que o ato de educar outro ser humano é difícil, exige força interior e vontade. Conforme iremos visualizar no quadro abaixo:

Quadro 13. Apresentação dos depoimentos das professoras na FD “Feminização da profissão docente”.

FD: Feminização da profissão docente	
Professoras	Exceto Depoimento
Perola	[...]”E assim, quando eu converso com os alunos que eu vou na sala ou quando eu estou na sala dando aula enquanto professora que eles sabem da minha história, que ai eu passo isso para eles, como eles também, principalmente aqui no Estelita. Um dia eu fui aluna dessa escola, [...]
Ágata	[...]“poder você chegar e só por amor e com muito amor é que você chega lá a gente tem que fazer por amor se não não chega e educação é isso é amor é doação,a gente tem que estar sempre se doando, se você é um professor não que se doa, que tem amor, então parte para outra, porque não dá professor não ganha dinheiro, professor só tem esperança, mais nada.” [...]
Turmalina	[...]“Eu sou solteira, mas, assim a grande a maioria dos meus colegas não são. Para mim,eu poderia abrir mão de vários concursos meus e ficar com um vínculo, mas o fato de não ter filhos não tem porque eu abrir mão de um ou outro emprego” [...]
Âmbar	[...] “hoje estou realizada... Eu gosto demais, eu me identifiquei, e eu me identifico mesmo com o campo. Porque eu gosto de trazer as pessoas para junto da escola, trazer e construir juntos.” [...]
Esmeralda	[...]” a gente que trabalha na cidade ou na escola particular sempre tem alguém para direcionar a gente,a gente tem alguém para fazer a vistoria, para olhar como esta seu trabalho e no campo não existe isso,no campo você é um pouco de tudo: você é mãe, você é cozinheira, você é professora, você é coordenadora,você é diretora, você é um pouco de tudo e foi o que realmente mais despertou em mim buscar o melhor de mim para as crianças do campo[...]

Fonte: Entrevista realizada (2016).

Segundo Almeida(2008), “mesmo com um número significativo gostando do que faz, acreditando e resistindo criativamente, o que permite considerar que a dimensão humana comporta uma variada e extensa gama de análises que não podem deixar de envolver o universo profissional das professoras e das suas vidas no magistério, ao aliar dados da realidade com a pregnância de aspectos da subjetividade, os quais, por sua vez, compreendem também os desejos e as emoções de cada ser humano na sua luta cotidiana.” Dessa forma, é possível que a feminização da profissão docente tem dado a mulher condições de viver e experienciar novas que influenciam diretamente em suas aspirações e contribuição social numa dimensão política,social e de poder dado a partir do conhecimento técnico e empírico adquirido em toda trajetória de formação do Eu profissional.

5.6. Formação Discursiva (FD): formação docente

Em relação à formação docente, Therrien (1993, p. 44) afirma que: [...] a professora rural¹⁰ é gerada pela estrutura social do seu contexto de vida (que é também nacional), é a partir dessa mesma estrutura que se deve conceber estratégias de construção da identidade pedagógica dessa professora, situando-a no movimento de construção social da escola do trabalhador. A construção da identidade docente nesse sentido perpassa pela necessidade de uma formação continuada que favoreça a prática pedagógica no campo, observamos que essa se apresenta com grande fragilidade, para Mendes,(2002;Pena,1992),“As dificuldades no campo da formação e da identidade situam-se tanto na complexidade que, teoricamente, a questão encerra, como pelas diferentes perspectivas em que o tema é abordado. (Mendes, 2002; Penna, 1992; Santos, 2000; Silva, 2000), etc.

Para as professoras entrevistadas a formação continuada é importante, no entanto essa ainda é realizada com uma falha muito grande em relação às necessidades do campo e o respeito a dinâmica estrutural e cultural das comunidades rurais. Apenas Ambar sinaliza que foi possível aprender sobre sua atuação nas salas de aula no campo a partir das formações oferecidas pelo poder público municipal. Turmalina destaca que as horas de formação consideradas “Aulas brancas” não servem como espaço de formação. Esmeralda sinaliza que no ambiente rural não existe supervisão técnica e isso facilita a autonomia na sala de aula da escola do campo. Enquanto Perola sinaliza que a sua formação inicial foi fundamental para ela entender e sinalizar a importância da escola para a vida das crianças, tendo em vista que ela foi usuária da escola que ela trabalha. Nesse sentido, Ágata afirma que as formações que ela fazia quando estava atuando não possuía muitas tecnologias e esse era o segredo para aguçar a curiosidade e a dedicação à escola no campo. Conforme podemos perceber no quadro abaixo:

¹⁰ O autor cita “A professora rural” devido o contexto ligado a feminização do magistério e a presença massiva de mulheres exercendo a profissão que por vezes era uma extensão dos afazeres domésticos.

Quadro 14. Apresentação dos depoimentos das professoras em relação a “Formação Docente” .

FD: Formação Docente	
Professoras	Exceto Depoimento
Perola	[...] Lá tem esse trabalho de multisseriação e de acordo com as formações que a gente recebeu aqui na secretaria[...] [...]”No início eu não concordava eu não sabia como era que se dava o trabalho com multisseriação ai a gente participou de alguns congressos e das formações daqui e foi vendo que é possível sim alfabetizar e você ter uma educação de qualidade com turmas multisseriadas”.[...]
Ágata	[...]“A formação das professoras na escola faz a diferença sim”[...] [...] “ a partir do magistério que minha formação começou, nos estágios.[...]
Turmalina	[...]“ No campo você é um pouco de tudo.[...] [...] “A formação continuada é feita com nós três, porque a gente sentiu a necessidade de falar uma linguagem só. No início existia, a gente ia tinha capacitação hoje já não tem mais.”[...]
Âmbar	[...] Tudo passa muito pela lente do professor o que os alunos vão enxergar, é importante porque o professor é um dos poucos adultos letrados que esse aluno tem contato. [...] [...] o professor precisa da aula atividade de fato,por que ele precisa mesmo fazer isso:para estudar, planejar aula de fato ele não tem porque a rede pública ela se apossa dessa hora branca para nada, para uma formação que na verdade não existe, profissionais desqualificados ou profissional nenhum.[...]
Esmeralda	[...]Tinha formação continuada e de tecnologia só tinha os slides e o rádio. [...] [...] as pessoas começaram a se conscientizar, ver que através de leituras através de palestras cada um começou a se conscientizar e começou a se mexer, não ficou mais parado de jeito nenhum, ninguém ficou mais parado esperando: Há só tem a usina. [...]

Fonte: Entrevista realizada (2016).

Diante do exposto no quadro acima, a trajetória de vida das professoras do campo sofreram mudanças estruturais a partir das formações iniciais pelas quais cada uma participou, e para cada uma a experiência de assumir uma sala de aula na zona rural deu movimento e significado para suas vidas, além de uma maior necessidade de permanecer em constante processo de autoafirmação da profissão docente em conjunto com suas subjetividades e identidades de si e da comunidade, refletindo sobre suas práticas e se reconhecendo como sujeitos no processo de reconstrução de suas identidades.

Quadro 15. Depoimentos das professoras caracterizando o “Formação docente”

FD: Formação Docente	
Professoras	Exceto Depoimento
Perola	[...]Poxa se ela conseguiu, se ela esta chegar até aqui, se ela hoje tem um trabalho, eu também posso conseguir eu também posso fazer a diferença, eu também posso ser diferente.[...]
Ágata	[...]E depois quando eu sai de Pumaty e fui para Palmares, sai da usina e fui para Palmares ai lá eu comecei a trabalhar.[...]
Turmalina	[...]A escola para um aluno de engenho ela... é o mundo, não é? Ela é o mundo a parte e assim, tudo o que o aluno sabe sobre o mundo. Vem através da escola, o aluno tem pouco contato com os centros urbanos, então na verdade na cabeça do próprio aluno o centro urbano mais próximo, na cabeça do próprio aluno mercês, que é na zona rural, então a referencia deles até de espaço é muito limitada[...]
Âmbar	[...]ter uma vivência de escola privada e ir para o campo e escola pública e do campo eu me choquei.[...] E também pelas crianças, pela aprendizagem das crianças que era inferior[...]
Esmeralda	[...]então é difícil você enquanto professor chegar e querer mostrar que o melhor para eles é vir estudar na cidade... se a gente for colocar são coisas que desestimulam eles, o difícil acesso a escola na cidade porque desestimula a gente quanto professor[...]

Fonte: Entrevista realizada (2016).

Conforme Dubar (2006), as crises de identidade são resultado de transformações construídas no cotidiano, na maioria dos casos estão associados às de cada um em relação ao papel que ocupa profissionalmente, tudo isso causado por “rupturas existenciais” de acordo com os processos de “abandonos das crenças” e “das convicções anteriores” o que contribui para sua formação enquanto professora do campo. Conforme as narrações das professoras entrevistadas a estrutura das escolas ás levam a exercer papeis que vão além do papel “de ensinar”, conforme quadro abaixo:

Quadro 16. Depoimentos das professoras caracterizando o “Formação docente”

FD: Formação Docente	
Professoras	Exceto Depoimento
Perola	[...]Um dia eu fui aluna dessa escola, não era o Estelita, mas, era o Barão de Muribeca. Mas eu fui aluna do Barão de Muribeca, aqui ainda quando nem tinha paredes dividindo salas.[...]
Ágata	[...]Quando nós chegamos lá, nem todas as casas tinham luz elétrica, tinha energia, a energia passava na rua da frente onde tinha um posto de saúde pequenininho que se atendia a varias pessoas, uma caixa água grande não sei se era tratada ou não, e nós trabalhamos assim eu senti a mudança nesse período.[...]
Turmalina	[...] No cabo é uma escola rural muito pequena, na verdade era uma casa que f ela é tão pequena que tem vários anexos, ela é adaptada tem vários anexos.[...]
Âmbar	[...]A professora antes de mim tinha uma vivência na escola antes de mim, a comunidade não era tão presente e eles acabavam tudo, eles destruíam as coisas da escola não preservavam e foi um trabalho muito difícil para a gente chegar hoje no que nós estamos [...] [...] Nós temos esse ano 43 alunos, de 04 a 13 anos, são duas turmas uma do pré 1 (são uma turma) ao 2º ano e eu estou do 3º ao 5º e nós somos 4 a equipe também é muito boa, precisava ser, prá gente avançar tanto, precisava ser e a minha é, então somos duas professoras uma auxiliar de serviços gerais e uma merendeira[...] [...]nós temos um conselho escolar atuante tudo que chega eu não decido sozinha, nós sentamos o conselho que é formado por uma merendeira, uma mãe de aluno, uma aluna e uma pessoa da comunidade que também é mãe.[...]
Esmeralda	[...] Uma das coisas que me chocou também... na cidade ou na escola particular sempre tem alguém para direcionar a gente, a gente tem alguém para fazer a vistoria, para olhar como esta seu trabalho e no campo não existe isso, no campo você é um pouco de tudo! [...]

Fonte: Entrevista realizada (2016).

Torna-se necessário nos dias de hoje que as experiências ligadas a construção do cotidiano no campo sejam apresentados em sala de aula da maneira mais pratica através da oralidade e da participação da comunidade o que corrobora para a construção da identidade docente, conforme queremos confirmar um dos objetivos dessa pesquisa, assim: “Tudo que não é narrado morre com o sujeito. Ao contrário, tudo que é narrado e partilhado pode se constituir em elemento potencializador de novas sínteses criativas e em elos que ligam os sujeitos entre si.” Araújo e Almeida (2005, p. 4), nessa perspectiva, experiência e narrativa são pares do conhecimento e da cultura. A cerca disso Ambar, comenta: “[...] para trazer pessoas da cidade internautas para participar também vir para escola, contando a história do nome e a gente fazia a leitura dessas histórias, trabalhando a imagem da pessoa,o nome, sobrenome, apelido... foram tantas historias interessantes... com isso nós montamos o livro”. Na narrativa, o conhecimento possibilita ao professor se avaliar e refletir sobre a sua história de vida. Conforme cita Esmeralda: “... Eu trabalhei tanto esqueci de minha mãe, esqueci de meu pai é como se eu tivesse aquela obrigação de passar um período com ele. Ai,foi quando eu abri mão do Dimensão...”. Deste modo, a formação da identidade profissional docente

começa a aparecer a partir de um processo lento de observação da cultura local e escuta paciente; para além, disso essa se desenvolve por meio de uma construção coletiva ligada, as apreciações e apropriações do mundo escolar, presentes nas relações de convívio social e na prática docente. O conhecimento da cultura local e do contexto em que os alunos vivem implica-se na prática, na formação, na identidade e nos saberes das professoras do campo, possibilitando-lhes vínculos com a comunidade. Conforme poderemos ver no quadro abaixo:

Quadro 17. Depoimentos das professoras caracterizando o “Formação docente”

FD: Formação Docente	
Professoras	Exceto Depoimento
Perola	[...] A escola é importante para os alunos... principalmente para esses alunos que vem mais lá do sitio precisa se deslocar, mesmo vindo de transporte porque tem o ônibus deles, mesmo assim que eles precisem caminhar 40, 30 minutos as vezes uma hora a pé para poder pegar o ônibus e vir chegar até aqui[...]
Ágata	[...] fui trabalhar num bairro de periferia, pobre onde as casas eram cobertas com folhas de bananeiras, de coqueiro, enroladas de plástico, trabalhei numa comunidade assim para gente subir o povo dizia assim: “ vocês parecem com uma lagartixa, para subir”, então eu trabalhei nessa comunidade e daí eu não trabalhei só, eu trabalhei com a minha equipe toda, com todo mundo, todo mundo que trabalhava comigo foi guerreira mesmo conseguiu uma mudança[...]
Turmalina	[...] A escola para um aluno de engenho é o mundo, não é? Ela é o mundo a parte e assim, tudo o que o aluno sabe sobre o mundo. Vem através da escola. O aluno tem pouco contato com os centros urbanos[...]
Âmbar	[...]é possível sim alfabetizar e você ter uma educação de qualidade com turmas multisseriadas ai a gente trabalha por nível, separa não por serie, separa por nível, ai o trabalho flui, porque quem esta em um nível a gente coloca em um grupo e aquelas atividades especificas para aquele nível, ai a criança vai avançando de nível, lá não interessa muito quem é primeiro quem é segundo;[...] [...]cada criança esta em um nivel, quando eu internalizei isso dos níveis ai o trabalho começou a fluir[...]
Esmeralda	[...] “a realidade de vida influencia muito, porque a realidade dos meninos de Herval os pais são mais presentes, já os meninos de Sumidourinho tanto faz, tanto faz, são meninos que não tem a mesma evolução porque não tem o mesmo acompanhamento[...]

Fonte: Entrevista realizada (2016)

É nesse processo que o professor se depara com dificuldades, ambiguidades e confusões quanto à própria imagem e papel, sendo necessária uma tomada de consciência do que é realmente pertinente à profissão (Silva, 2009).

Em relação às dificuldades de relacionamento, aprendizado e trabalho com os alunos, segundo Tardif (2002), muitas vezes o docente é visto e exige-se do mesmo que se torne profissional da pedagogia, capaz em sua totalidade de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema do ensino, dificultando assim, a forma que o professor vai interagir e desenvolver vínculos com os alunos.

Descartando dessa forma a possibilidade de existir professores leigos nas comunidades rurais. No entanto, essas exigências e desencadeiam um misto de satisfação com suas funções e insatisfação respectivamente dificultando assim, a relação professor e aluno. O podemos observar nas narrativas é que os agente impulsionadores dessa insatisfação podem ser ligados a desestrutura física e social da escola / comunidade: a falta de equipamentos, carga horária excessiva de trabalho, a falta de reconhecimento profissional, má remuneração e falta de empenho dos alunos nas atividades desenvolvidas e preparadas pelos professores. Dessa forma, a professora do campo não precisa, para promover aulas estimulantes, somente uma formação técnica ou resultantes de políticas públicas e movimentos sociais; se faz necessário que ela se sinta bem e torne-se parte do contexto em que atua. É fundamental pensar a educação do campo rural tomando por base as necessidades das comunidades rurais e nesse processo de mudança da educação o professor torna-se agente político de transformação pessoal e comunitário.

Durante a análise e discussão dos resultados, foram identificados alguns pontos marcantes:

Com relação à infância, respectivamente, todas as 05 começam a trabalhar ainda na adolescência para contribuir com as despesas da casa. Nesse mesmo quadro é possível perceber que 04 das cinco entrevistadas passaram por dificuldades financeiras e são advindas de famílias humildes do interior do estado. Em contrapartida todas sinalizam que embora sem muitos privilégios e com algumas restrições esse período de suas vidas foi um período muito feliz e tranquilo, diferente do que é hoje. tendo uma condição financeira bastante confortável. Apenas Âmbar destaca que houve limitações em relação ao convívio com meninos e considerou a infância e a adolescência como uma época marcada por cobranças por parte de seus pais em especial sua mãe que lhe impunha educação rígida. Perola, Turmalina, Âmbar e Esmeralda apresentam a família como principal agente incentivador de suas escolhas, no entanto, Agata não menciona a importância de sua família no seu processo de desenvolvimento.

Segundo Nóvoa (apud: Tardif, 2009), a construção de identidades é um processo complexo ao qual o indivíduo se apropria de sua história pessoal, mas que necessita de tempo para acomodar inovações e assimilar mudanças. Sendo assim, o indivíduo é considerado um ator na sociedade, tem sua história e um passado que pode pesar ou não em sua identidade. O indivíduo não pode ser definido segundo Dubar (2005), apenas “em função dos seus parceiros

atuais, de suas interações face a face, em um campo determinado de práticas, mas também em função de sua trajetória, tanto pessoal como social” (p. XIX).

A compreensão e construção do eu pessoal está na socialização, experiências, aprendizagens, estando, sobretudo na individualidade, podemos encontrá-lo nas relações e interações entre as pluralidades que atravessam a vida. O processo de formação, segundo Nóvoa (1995) considera a dinâmica responsável pelo processo de construção da identidade do agente social. Essa construção, ao longo da sua história, se forma e se transforma em interação. Este processo é definido como uma função permanente, que dá forma e ritmo e põe em contato diferentes fontes de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme nos propomos nos objetivos dessa pesquisa identificar a partir das histórias de vida de professoras do campo como o cotidiano dessas escolas corrobora para sua formação docente”, podemos dizer que foi a partir de uma escuta minuciosa e atenciosa sobre as histórias de vida e a estrutura de cada entrevista dada que conseguimos com êxito realizar as análises dos depoimentos das professoras participantes das entrevistas, nelas apareceram indagações significativas que caracterizam as singularidades do ser professora de escola do campo, que nas trajetórias de vida pessoal e profissional, se apoiam no movimento dinâmico do campo e da cidade, entre conflitos que foram idealizados,construídos e ressignificados por meio das experiências e saberes no cotidiano na sala aula entre o ambiente rural e urbano , no processo de auto identificação na profissão, que por sua vez, influenciaram na constituição de sua identidade profissional docente.

Conforme argumenta Holly (1995, p.82): “Há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam”.

O perfil profissional das professoras do campo participantes das entrevistas é amostrado por fases que atuam diretamente na construção de processos que caracterizam vossas carreiras, segundo Huberman (“1995, p. 39), “a fase de estabilização”; “Fase de Diversificação”; Fase da Serenidade e distanciamento afectivo” e “Fase do Desinvestimento.” Conforme os depoimentos mostram a medida que essas características se fortalecem, é que as experiências do aprendizado da docência a partir do início da carreira profissional, são marcadas por enfrentamento de desafios, e da insegurança que vão estimulando a busca por novas formas de desenvolver-se intelectualmente, e interseccionar questões que permeiam as interações no âmbito das relações da mulher profissional / pessoa / família, revelando simultaneamente estas fases. São evidenciados ainda nos depoimentos das professoras a forte tendência entre a função de liderança e mobilizadora comunitária, maternal,administradora e a função docente nas relações com o fazer na escola do campo e principalmente junto às famílias e as crianças.

No que diz respeito ao período da infância as lembranças, caracterizam-se como um dos elementos da formação de discurso, através de verbalizações a cerca das brincadeiras que se destacam pelo prazer de fazer de conta, do contar e ouvir histórias e da ação de ser a

professora junto aos colegas, animais de estimação e brinquedos. Tendo como referência a própria professora que se construiu como vínculo afetivo nas relações e interações.

A influência da família e de amigos foram apresentadas como formação do discurso, compondo assim um dos elementos que contribuíram para opção de ser docente. Os depoimentos também enfatizam elementos relacionais com parentes que, e ex- patrões que demonstraram ausência de vínculo afetivo, e que deixaram marcas negativas, ao mesmo tempo em que impulsionaram a busca de conhecimentos para desconstruir conceitos e construir novas formas de relações afetivas com as crianças e a comunidade rural quando se propôs a assumir a função docente.

Como um elemento relevante aparece, a importância do curso de Magistério para formação inicial da professora do campo o que para elas dá mais segurança para a prática do ser e fazer da professora do campo, pois ainda hoje as unidades de ensino superior não conseguem ou não possuem formação docente nessa área específica. Diante desse contexto, nos parece necessário, uma futura investigação acerca da existência de cursos de nível superior em formação de professores do campo, pelos seguintes motivos: primeiro, porque a primeira etapa da educação do campo é a mais básica que exige competências e saberes docentes para lidar com a dinâmica do meio rural e as especificidades do viver no campo, além do saber metodologicamente aplicar aulas com turmas multisseriadas; segundo pela ausência e ou pouca oferta de cursos de pós-graduação e ou capacitação em Educação do campo e cursos de graduação para formação dos professores, na perspectiva de contribuir com maior abrangência e valorização da constituição da identidade docente na educação do campo.

Diante do exposto nos depoimentos, estes elementos relevantes, são evidenciados pelas professoras entrevistadas o que despertou na identificação de sua profissão docente e essa identidade com a sua trajetória de vida. Revelam ainda os depoimentos que a identidade profissional docente da Educação do campo é constituída de características de pertencimento e pela maneira peculiar de agir nas relações com a comunidade rural tendo como base as histórias de lideranças comunitárias e das próprias famílias, que foram se constituindo e agregando na sua trajetória de vida.

A pesquisa sobre a constituição da Identidade Profissional Docente da Educação do campo consistiu em desenvolver este estudo com base nas histórias de vida de 05 (cinco) professoras com experiências na Educação do campo, que atuam em escolas municipais rurais de Palmares, Joaquim Nabuco, Jaboatão e cabo de santo Agostinho – Pernambuco – Brasil.

Outro tema relevante enfatizado nos depoimentos das professoras entrevistadas foi o ingresso na rede pública municipal de ensino através de concurso público.

Prevaleceu na pesquisa o sexo feminino, a faixa etária variou entre 36 a 72 anos e, estado civil entre viúvas, solteiras e casadas. Quanto à formação, os depoimentos revelam que todas as entrevistadas possui o curso de Magistério e nenhuma possui especialização na área de educação do campo. Nesse contexto, afirmam as professoras entrevistadas que, apesar de ser especialista na perspectiva de ampliar seus conhecimentos sobre a função docente, o curso Magistério é evidenciado como referência para sua prática docente.

Os depoimentos também evidenciam que a formação continuada dos professores é vista como momento de troca de experiências entre seus pares, o que vem contribuir para fomentar a prática de ensino, melhor utilização de tecnologias, métodos, ampliação de conteúdos, relações interativas e melhor compreensão do pensamento das crianças e adolescentes das escolas.

Como característica negativa, percebida nos relatos de histórias de vida relatadas, apresenta-se como falhas/ a ausência da supervisão educacional, na relação supervisora/professoras. Uma das características positivas relatadas é a importância de ter nas instituições este sujeito educador especialista em educação do campo, aliado das professoras para que o trabalho educacional avance, no entanto, por iniciativa das instituições que não possuem supervisão educacional, os gestores assumem a função da supervisão.

Esta análise remete para o gestor público em educação a necessidade de inserir sem distinção geográfica nas instituições públicas um profissional da supervisão educacional, tendo em vista que segundo Caldart (2002) um dos objetivos é 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.

Ao concluir a análise dos depoimentos que compõem este estudo sobre as histórias de vida das professoras da Educação do campo, são evidenciados elementos significativos das lembranças de sucessivas socializações desde a juventude até a fase adulta, que marcaram suas trajetórias de vida e revelam que a identidade profissional docente é constituída das características de cada uma e da maneira de ser, pensar e agir, que foram se constituindo nas relações pessoais e profissionais. Conforme Dubar (2005), a constituição das identidades profissionais docentes se dá pelas influências das socializações, nas trajetórias de vida.

Nesse sentido, as professoras entrevistadas, apresentam marcas sociais dadas na infância, no período de escolarização, essas marcas notoriamente foram construídas por

situações sócio-econômicas e sob as influências das mães, referências de professoras da infância, as brincadeiras, as experiências da formação inicial para o magistério, o confronto com a realidade da sala de aula na sua trajetória profissional desde o início até o final da sua carreira.

Diante do que apresentamos acima, podemos concluir, tomando por base o objetivo geral deste estudo, subsidiado pelos depoimentos das histórias de vida das entrevistadas, que as professoras da Educação do campo, constituem suas identidades na da própria infância e na formação docente quando foram construindo suas identidades pessoais e profissionais, entrelaçando todos os processos de construção do conhecimento, se conhecem e se afirmam na docência. Portanto, é necessário que seja dada continuidade a este estudo, a fim de contribuir cada vez mais com as pesquisas acadêmicas para Ciência da Educação em especial da educação no campo.

A temática da “Identidade Docente” esta totalmente ligado ao objeto de estudo, para continuar teorizando sobre educação do campo e ganha relevância política na perspectiva de contribuir para uma sociedade e um mundo mais humanizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abagli, S. (2006). Conhecimento, inclusão social e desenvolvimento local. *Revista Inclusão Social*. LOCAL
- Alberti, V. (2006). Histórias dentro da História. In Pinsky, C. B. (org). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto.
- Almeida, J. S. de. (1998). *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP.
- Baleeiro, L. F. (2011). *Educação do campo/contextualizada para a convivência com o semiárido* (p.2). São Paulo.
- Bicudo, M. A. V. (2011). *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez.
- Browne, N. (2010). A identidade e as crianças como aprendentes In Moyles, J., *Fundamentos da Educação Infantil: Enfrentando o desafio* (trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese, M. A. V., supervisão técnica: Fortuna, T: R.). Porto Alegre: Artmed.
- Candido, A. (1964). A estrutura da escola. In Pereira, L., & Foracchi, M., *Educação e sociedade* (6ª ed.). São Paulo: Editora nacional.
- Candido, A. (1971). *Os parceiros do rio bonito*. Rio de Janeiro. José Olympio.
- Caregato, R. C. A., & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: Análise de discurso versus análise de conteúdo. *Revista Texto e contexto enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina*, v.15(004), 679–684. Local
- Carvalho, M. P. de. (1999). *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã.
- Chervel, A. (1988). *L'histoire des disciplines scolaires* (n. 38, pp59-119). Paris: histoire de l'educacion.
- Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná*. (2009).
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Ferreira, L. G. (2011). *Histórias de vida de professoras rurais: apontamentos sobre questões históricas e políticas de formação* (v.20, p. 36). UFSCar.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a pratica educativa* (9ª ed.). Artmed, São Paulo: Paz e terra.
- Freitas, H. C. de A. (2007). *A construção da rede sócio-técnica de educação de assentados da reforma agrária: o proner* (Dissertação). UFSC – PPG.
- Gandim, D. (1995). *Escola e transformação social* (p. 31,38,39). Rio de Janeiro: Ed. Vozes.

Domênica Rodrigues dos Santos Silva. Histórias de Vida de Professoras do Campo. A construção da identidade profissional docente.

Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas* (p.22). Rio de Janeiro: Itc.

Holly, M. L. (1995). Investigando a vida Profissional dos Professores: Diários Bibliográficos. In Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de professores* (2ª ed.). Portugal: Porto Editora.

Kolling, E. J., Cerio-li, P. R., & Caldart, R. S. (org.). (2002) *Educação do Campo: identidade e políticas públicas* (Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo.

Krapas, S., & Silva, M. C. da. (2008). *O conceito de campo: polissemia nos manuais, significados na física do passado e da actualidade*, v. 14(1), 15-33.

Leal, L., & Júnia, R. (2010, set/out.). *Escolas rurais no Brasil: um retrato Demandas e projetos para escolas de zonas rurais são discutidos por movimentos sociais, trabalhadores, estudantes, pesquisadores e poder público*. Poli | set./out.

Lira, J. C. F. de A. (2012). *Reconfiguração identitária de jovens rurais como estratégia de inclusão social: a experiência dos Agentes de Desenvolvimento da Comunicação na microrregião da Bacia do Goitá – PE* (Dissertação mestrado). POSMEX, Recife: UFRPE.

Louro, G. L. (1998). *Gênero Sexualidade e Educação - Uma perspectiva pós-estruturalista* (2ª ed.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Machado, C. (2008). *Prática educativa do campo: um olhar sobre a manifestação expressiva do corpo no contexto escolar*. Educere /820-499.

Mendes, M. M. (2009). *A escola do campo e seu significado: o ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná* (Dissertação). PPGE –UFPR.

Moll, J. (2012). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços* educativos (p. 287). Brasil: Ed.penso.

Oliveira, M. de C., & Boiago, D. L. (2012). *Bases legais para uma educação do e no campo e as experiências educativas de uma escola de agroecologia na região norte do Paraná*. UEM.

Orlandi, E. P. (2005). *Análise do Discurso: princípios & procedimentos* (6ª ed.). São Paulo: Pontes.

Rodrigues, C. L. (2009). *Educação no meio rural: Um estudo sobre salas multisseriadas* (pp. 59-75). UFMG.

Santos, M. de C. dos. (2011). *A Construção de Identidades Profissionais Docentes: Relatos de Histórias de Vida* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação.

Silva, M. do S. (2000). *Os saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida e na formação* (Dissertação de Mestrado). UFPE, Recife.

Silva, F. de C. T. (2006) *Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa, educar, curitiba* (n. 28, p. 201-216).. Editora –ufpr.

Domênica Rodrigues dos Santos Silva. Histórias de Vida de Professoras do Campo. A construção da identidade profissional docente.

Souza, N. P., & Reis, R. M. (2009). *Educação do campo prática pedagógica esap. Umuarama.*

Therrien, J. A. (1991). A “professora” leiga e o saber social. In Brasil, Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Professor leigo: institucionalizar ou erradicar?*(pp. 13-25) São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb.

Domênica Rodrigues dos Santos Silva. Histórias de Vida de Professoras do Campo. A construção da identidade profissional docente.

APÊNDICES

APÊNDICE I. GUIÃO DE PERGUNTAS



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Domênica Rodrigues dos Santos Silva
E-mail: domenicacapta@hotmail.com

GUIÃO DA ENTREVISTA

Q1. Identificação do Entrevistado:

- Idade -
- Sexo –
- Estado Civil -
- Tempo de serviço –

Q2. As dimensões básicas (biológica/ cultural e social):

- **Relate sobre seu nascimento, infância, adolescência, família e amigos.**

Q3. Pontos de reflexão ou eventos cruciais:

- **Relate sobre um acontecimento importante na sua vida, como se deu o ingresso na Rede Municipal de Ensino, a escolha e permanência na profissão, a relação entre a vida pessoal e a vida profissional e relação com os colegas de profissão na unidade de ensino e rede municipal em geral.**

Q4. Os processos de adaptação e desenvolvimento:

- **Relate sobre mudanças significativas na trajetória, com ênfase nas mudanças que ocorreram localmente e de forma lenta, rápida e que ainda sucede no processo, investimento pessoal que reflita na vida profissional, formação continuada, jornada de trabalho e tecnologia.**

Q5. Expressão livre para o entrevistado acrescentar algo que julgue necessário que não tenha sido abordado?

APÊNDICE II. RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS: PEROLA



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Domênica Rodrigues dos Santos Silva
E-mail: domenicacapta@hotmail.com

ENTREVISTA 1

Q1. Identificação do Entrevistado: PEROLA

- Idade, 43 anos
- Feminino
- Estado civil, casada
- Tempo de atuação, 15 anos

Q2. As dimensões básicas (biológica/ cultural e social):

Nasci em 72, eu nasci em Muribeca, nasci e me criei em Muribeca, (pausa)minha infância foi uma infância muito tranquila (pausa) porem com a questão familiar muito é... como posso dizer assim... Cheias de altos e baixos. Eu tinha meus pais... perdi meu pai aos quatro meses de nascida um acidente ele foi mordido por uma cobra e chegou a falecer. Fiquei eu, minha mãe e mais dois irmãos, éramos quatro para poder aumentar a pensão que o meu pai tinha deixado minha mãe precisou trabalhar e eu ficava na casa de uma vizinha. Passaram seis anos e minha mãe casou novamente, depois de dois anos depois e alguns meses ela veio a falecer também.E isso dificultou muito a minha vida principalmente no que se refere a questão escolar porque eu só vim estudar aos 10 anos de idade, foi quando eu fui entrar na escola na época era com 07 mas eu só consegui realmente estudar aos 10 anos, foi quando minha mãe já tinha falecido eu já estava com a família estava mais estabilizada. E vim para a escola. Eu era a moça no meio das crianças de 07 anos que era a primeira serie antigamente, eu já era uma moçinha 10 anos e terminava por ajudar a professora nas atividades com os colegas.Na verdade assim, eu comecei, eu terminei. Como aqui em Muribeca só tínhamos até a oitava serie e quando terminava aqui tínhamos que procurar uma escola fora, o meu pai que me criou

os filhos dele só terminou até a quarta série que era o que tinha aqui na época deles e eu fui até a oitava e ele falou para mim assim que as meninas que saiam de Muribeca para estudar em prazeres voltavam puta, foi isso mesmo. E ai eu disse eu vou, não vou voltar prostituta, posso? Garanti que não vou voltar nem vou voltar com um bucho e se eu voltar eu assumo. Eu era um pouquinho desafortada, assim, sei lá. E quando terminou a oitava serie foi eu e uma colega procurar escola em prazeres sem saber o que era ensino médio, segundo grau sem saber o que era, chegamos numa escola chamada Alzira da Fonseca Brean em Cajueiro Seco, só tem magistério e a gente o que é magistério? É estudar para ser professora, a que bom! Eu quero, me matriculei e fiz o curso de magistério. E a partir do magistério foi quando comecei a trabalhar realmente, ai eu comecei com estágios, contratos, escolinha, trabalhei muito tempo em escola particular. Os pais que me criaram tinham uma condição financeira razoável e não permitiam que os filhos trabalhassem e eu fui criada do mesmo jeito que os outros filhos, da mesma forma eu nunca trabalhei. Ajudava em casa serviços domésticos, eles trabalhavam na feira livre e dia de sábado eu ia para ajudar minha mãe, mas nunca foi necessário eu trabalhar para poder me manter, não.

Q3. Pontos de reflexão ou eventos cruciais:

Eu não sei dizer se houve mudança, mas, eu sei que para algumas pessoas que conhecem a minha vida, a minha história serve como ou como modelo, entendeu? E assim, quando eu converso com os alunos que eu vou na sala ou quando eu estou na sala dando aula enquanto professora que eles sabem da minha história, que ai eu passo isso para eles, como eles também, principalmente aqui no Estelita. Um dia eu fui aluna dessa escola, não era o Estelita, mas, era o Barão de Muribeca. Mas eu fui aluna do Barão de Muribeca, aqui ainda quando nem tinha paredes dividindo salas.

Q4. Os processos de adaptação e desenvolvimento:

Eram 3 professoras, professora Maria Helena, professora Darci e professora Albanira. E ai, eu estudava na primeira serie, tinha a segunda serie do outro lado, e na frente a professora Darci com a terceira serie e lá atrás a cozinha e a gente sentindo o cheiro da comida que era feita aqui na escola. E quando eu falo isso para eles, eu sinto que alguns param, escutam, vejo. Vejo mudanças sim de algumas pessoas pelo menos de alguns alunos pelo menos naquela hora demonstrando a vontade. Poxa se ela conseguiu, se ela esta chegar até aqui, se ela hoje tem um trabalho, eu também posso conseguir eu também posso fazer a diferença, eu também

posso ser diferente.

Q5. Expressão livre para o entrevistado acrescentar algo que julgue necessário que não tenha sido abordado?

A escola faz a diferença sim, mesmo que não seja para todos, mas para uma parte faz sim, e a gente percebe isso quando a gente vê (pausa) principalmente para esses alunos que vem mais lá do sitio precisa se deslocar, mesmo vindo de transporte porque tem o ônibus deles, mesmo assim que eles precisem caminhar 40, 30 minutos as vezes uma hora a pé para poder pegar o ônibus e vir chegar até aqui, eu entendo isso como uma questão de mudança de querer mudar de querer fazer parte dessa mudança os daqui que são da redondeza já estão muito urbanizados, mesmo sendo aqui uma área rural, muito de sítios, talvez para eles não faça tanta diferença, mas para alguns com certeza.

APÊNDICE III. RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS: ÁGATA



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Domênica Rodrigues dos Santos Silva
E-mail: domenicacapta@hotmail.com

ENTREVISTA 2

Q1. Identificação do Entrevistado: AGATA

- Idade, 71
- Feminino
- Estado civil, viúva
- Tempo de atuação – 40 anos

Q2. As dimensões básicas (biológica/ cultural e social):

Eu nasci na usina Pumaty no município de Joaquim Nabuco, em casa na época não tinha hospital assim para ir, nasci com parteira em casa eu ainda lembro do nome da minha parteira, foi Edite e depois eu vivi em casa com a minha mãe, meu avô e a minha avô.

A infância foi boa, Menina de engenho, brinca muito, corre muito, e minha era... Minha avó não sabia ler mas gostava de contar historias e todos os dias ela juntava os meninos e nas na usina a gente morava nas casinhas juntas e chamava arruado, ai todos os meninos que morava naquela rua ela juntava tudo para contar história, começava assim umas cinco horas, quando o sol ia desaparecendo e ia até todo mundo entrar para ir dormir que era quando escurecia e não tinha mais luz a luz era de candeeiro. Ai, a gente entrava para ir dormir, todo mundo a infância quase toda assim, depois a gente começou a vir para Recife ela vinha, todo final de ano ela vinha comigo para Recife, depois chegou meus irmãos, ai a gente vinha, sempre, mas sempre ela vinha mais comigo, a gente vinha para Recife passava o natal, período natalino às vezes o carnaval e voltava. Isso foi a infância e a adolescência ai quando já foi chegando assim 15 e 16 anos, antes disso eu comecei a trabalhar para ter as minhas coisas, com 8 anos eu criei um porco (pausa) trabalhei comprei a minha cama, primeira cama. Com 17 anos

minha avó morreu minha mãe não trabalhava e ela tinha ainda mais 6 filhos e eu comecei a trabalhar para ajudar a minha mãe a criar os filhos dela, ai, pronto comecei a trabalhar e nunca mais parei comecei antes até de 17.

Q3. Pontos de reflexão ou eventos cruciais:

Eu comecei ajudando a minha professora que era uma professora só para as 4 series então eu comecei ajudando ela. eu terminei o primário na época era primário muito cedo, fiz o exame de admissão ai não tinha idade de entrar na escola, voltei e repeti eu o exame de admissão duas vezes, desse tempo que passei na escola quando eu fiz a terceira eu já comecei a ensinar a cartilha. O pré ai já ensinava os meninos que entravam no ABC com a professora e quando eu voltei para voltar e fazer o exame de admissão eu já estava trabalhando há dois anos ajudando a professora, dois anos que eu conto assim... Porque desde que eu aprendi a ler que eu ajudava a professora. Depois, eu fiz o admissão vim para Recife fiz até o quarto ano ginásial, estudava trabalhava aqui, mas, nas férias ia embora para casa para trabalhar, para ajudar, e aqui também eu sempre trabalhava sempre eu trabalhei. Depois eu terminei o quarto ano ginásial e fui embora para Joaquim Nabuco e comecei a trabalhar mesmo, e lá em Pumaty tinha assim, eu comecei a trabalhar por opção porque primeiro eu gostava da escola e as crianças gostavam de mim, a professora gostava e eu fui indicada para trabalhar depois desse trabalho eu passei uns dois anos trabalhando por indicação, ai depois não sei porque não se podia mais ter duas professoras, ai eu fui trabalhar na usina. Tem um período que a usina fica sem ter dinheiro na entre- safra ai eu fui trabalhar, eu trabalhava no empacotamento da usina, provando açúcar para ver se ele estava fininho como era que estava o açúcar provava isso, trabalhava na maquina, a gente trabalhava 12h, 12 por 48. Todo mundo que trabalhava assim a maioria os meninos, a gente passou, teve anos que a gente passou o período de entre safra todinho trabalhando, teve anos que a gente foi quem sustentou a usina porque o trabalho era todo feito com a gente da refinaria do açúcar, para saber se o açúcar estava bom. o açúcar pumaty era um açúcar que é pouco vendido, o açúcar pumaty era todo exportado, ainda hoje não se vê muito açúcar pumaty no mercado ele era todo importado, então eu já trabalhava nesse periodo. E depois eu fui.. prestei um concurso lá,. Teve um concurso do estado... Prestei um concurso do estado vim aqui para a secretaria de educação, fiz todo procedimento assinei um livro ainda me lembro como se fosse hoje um livro grandão preto; assinei deixei tudo certo, mas não trabalhei nessa época que eu fiz esse concurso, ai voltei e fui trabalhar em Joaquim Nabuco na prefeitura de JN ai fiquei trabalhando, trabalhava nos engenhos da usina pumaty

mas a sede era Joaquim Nabuco, ai trabalhei um tempo lá. Depois na época de Miguel Arraes eu fiz outro concurso ai nesse eu entrei, demorou um pouco, mas daí eu entrei na rede estadual, já estava casada, já era viúva, já depois de muitos anos.

Q4. Pontos de reflexão ou eventos cruciais:

Minha relação sempre foi boa, nunca tive inimizade com ninguém não, trabalhava bem... Os pais gostavam de mim as crianças passei 25 anos trabalhando só com pré- escolar, só pré - escolar 25 anos, ai tem por ai muita gente por ai formada e todo mundo gostava muito de mim, quando eu sai o pessoal onde eu trabalhava não queria, queria que eu continuasse sendo alfabetizadora, até minhas colegas mesmo. Trabalhei com muita gente boa, muita gente mesmo. Não posso elencar para não ofender a ninguém.

Entre meus alunos, havia sempre alguns que diziam sempre olhe professora eu quero ser igual a você, eu acho que esses que disseram isso, chegaram fizeram mesmo. E depois quando eu sai de Pumaty e fui para Palmares, sai da usina e fui para Palmares ai lá eu comecei a trabalhar e eu fiz muitas amizades, muitas amizades boas a minha diretora era excelente e através do meu trabalho, do meu esforço fui contemplada com uma direção ai, daí houve uma diferença muito grande que eu fui trabalhar num bairro de periferia, pobre onde as casas eram cobertas com folhas de bananeiras, de coqueiro, enroladas de plástico, trabalhei numa comunidade assim para gente subir o povo dizia assim: “ vocês parecem com uma lagartixa, para subir”, então eu trabalhei nessa comunidade e daí eu não trabalhei só, eu trabalhei com a minha equipe toda, com todo mundo, todo mundo que trabalhava comigo foi guerreira mesmo conseguiu uma mudança, inclusive eu estava junto com a minha filha. O nome da escola era Jose Vieira Calado e lá a agente trabalhou no bairro de Newton carneiro, nesse bairro o lado que eu comecei a trabalhar, era justamente a parte que ficavam as pessoas mais pobres ai tinha de tudo, e lá com o trabalho da escola a gente, retirou as crianças que viviam na da rua, não é que elas vivessem trabalhando, elas viviam em casa brincando a toa, não é? Elas iam para a escola e com essa escola com essa chegada, botando esses meninos a trabalhar, a gente viu a mudança do bairro. Ai, entramos na comunidade começamos a conversar, começamos pela doença de chagas, que eram as casas de taipa a gente precisa rebocar essas casas ai a gente começou esse trabalho, eu trabalhava junto com os jovens, a escola criou uma banda, os meninos tocavam, esses meninos que tocavam na banda a gente saia também para fazer trabalhos com eles. E foi modificando o bairro , hoje esta lá em Palmares um bairro enorme talvez ninguém lembre, mas , alguém vai lembrar e esse bairro foi modificado, as casas, hoje

você passa lá esta completamente diferente. Quando nós chegamos lá, nem todas as casas tinham luz elétrica, tinha energia, a energia passava na rua da frente onde tinha um posto de saúde pequenininho que se atendia a varias pessoas, uma caixa água grande não sei se era tratada ou não, e nós trabalhamos assim eu senti a mudança nesse período. Lá em Joaquim Nabuco eu acho que contribui, quando eu trabalhei em santa fé, mas santa fé já era distrito de Palmares, Em bom gosto as pessoas começaram a se conscientizar, ver que através de leituras através de palestras cada um começou a se conscientizar e começou a se mexer, não ficou mais parado de jeito nenhum, ninguém ficou mais parado esperando: Há só tem a usina.

Tinha formação continuada e de tecnologia só tinha os slides e o rádio.

Depois do José Vieira Calado eu continuei com a educação, mas era outro local eu passei a trabalhar com o PETI e esse programa que era de dona Rute Cardoso e esse trabalho que começou com o Mao amiga, ele fez uma diferença ela já começou a ajudar o povo e a colocar no povo o sentimento no povo de mudança, eu posso mudar, não é só o prefeito ou governador, eu posso mudar e ai a gente começou um trabalho onde quase não se vias os engenhos as comunidades e ai quando começamos a trabalhar, nós fomos entrando eu procurei trabalhar com as comunidades mais distantes, porque as mais próximas estava próximo de todo mundo e sentimos a mudança em cada um e era muito gratificante para mim quando eu via uma monitora dizer assim é eu preciso fazer isso porque as minhas crianças,daqui para frente elas precisam mudar, isso era prazeroso demais ver uma monitora lá dentro de um engenho onde não tinha luz, ela trabalhando com um candeeiro alladin, ver ela dizer assim: eu trabalho com muita satisfação para que os meus alunos amanhã sigam o meu exemplo, eles vejam também a senhora, eu trabalho muito para dizer assim, a diretora vai vir aqui e ela nos deu isso e a gente precisa... Assim esse amor que cada educador sentia naquela época pela educação e outra coisa que me deixou muito emocionada foi quando eu vi um pai chorando porque pela primeira vez o filho dele tinha vindo a sede do município para desfilar numa banda, para mim era uma coisa tão simples, porque já estava acostumada a trabalhar com isso e para eles foi uma coisa assim tão forte, a pessoa vir, um adulto vir agradecer porque viu o filho desfilando na banda o rapaz chorava que só. Chorava muito.

Isso, para mim na minha vida profissional me marcou muito.Outro foi quando uma aluna disse assim para mim: Olhe professora eu sou uma professora e eu juro que eu vou ser uma professora igual a senhora.

Q5. Expressão livre para o entrevistado acrescentar algo que julgue necessário que não tenha sido abordado?

Escola é como um roçado, não acontece num piscar de olho, vai acontecendo, dia após dia, mês após mês, ano após ano, não é rápido não, isso vai acontecendo, isso aconteceu comigo no longo dos meus 35 anos 40 de carreira, ai o processo é lento, mas acontece, eu ainda tenho a esperança eu talvez não posso ver, mas que meu netos, bisnetos, vejam um Brasil bem para a frente não querendo generalizar, mas que todos tenham a consciência de que estamos vivendo um processo de mudança e toda mudança traz algum um desconforto no inicio, depois se arruma, se ajeita e se encaixa, mas o processo é esse, não é a gente chegar só sorrindo, existe sofrimento para poder você chegar e só por amor e com muito amor é que você chega lá tudo a gente tem que fazer por amor se não não chega e educação é isso é amor é doação, a gente tem que estar sempre se doando, se você é um professor não que se doa, que tem amor, então parte para outra, porque não dá professor não ganha dinheiro, professor só tem esperança, mais nada.

APÊNDICE IV. RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS: TURMALINA



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Domênica Rodrigues dos Santos Silva
E-mail: domenicacapta@hotmail.com

ENTREVISTA 3

Q1. Identificação do Entrevistado: TURMALINA

- Idade - 36 anos
- Sexo - feminino
- Estado Civil- solteira
- Tempo de serviço – 20 anos

Q2. As dimensões básicas (biológica/ cultural e social):

Eu estudei em escola pública. Tive toda a minha história escolar vinda de escolas públicas perto da minha casa. Comecei a estudar inglês num curso gratuito que tinha na Escola Santos Drumond em boa viagem e por me destacar comecei a dar aulas antes mesmo de formar eu comecei dando aula de inglês, num cursinho de inglês e foi o que me motivou a escolher a graduação de letras e depois da graduação entrei na rede municipal e estou lá até hoje.

No cabo é uma escola rural muito pequena, na verdade era uma casa que f ela é tão pequena que tem vários anexos, que elai adaptada tem vários anexos. A biblioteca, o ensino fundamental é um anexo muito longe e a escola mesmo central ela comporta o fundamental 2.

Q3. Pontos de reflexão ou eventos cruciais:

Ela tem um pátio muito pequeno que na verdade mal serve para recepcionar os alunos quando vão entrar com mais ou menos 7 salas, um pátio muito pequeno acho que não tem nem chega a 50m², uma sala de professores, banheiros dos alunos e professores, uma diretoria que funciona como secretaria, não tem sala só para diretoria e uma sala para almoxarifado , não tem muitos alunos, não tenho idéia não mas sei que são muitos, não tem salas multisseriadas,

são separadas. Até porque a escolas de Mercês, em relação as escolas ela centraliza outros engenhos, então ela é como se fosse uma matriz dos engenhos, então ela funciona como núcleo para outros engenhos. Ela é como se fosse o núcleo. Um núcleo. Então todos os alunos de engenhos adjacentes vem para mercês para estudar, não acontece mais essa alfabetização lá nos povoados, lá todos os alunos vem pra mercês para poder estudar.

Q4. Pontos de reflexão ou eventos cruciais:

A escola para um aluno de engenho ela... é o mundo, não é? Ela é o mundo a parte e assim, tudo o que o aluno sabe sobre o mundo. Vem através da escola, o aluno tem pouco contato com os centros urbanos, então na verdade na cabeça do próprio aluno o centro urbano mais próximo, na cabeça do próprio aluno mercês, que é na zona rural, então a referencia deles até de espaço é muito limitada até de fato nesse sentido é muito reduzida, então o professor é um canal para esses alunos é o único canal desses alunos com o mundo a internet é meio precária lá, e em um determinado lugar especifico. O professor termina sendo que... O professor e a escola é a janela que o aluno tem para o mundo, mas, é. É... Tudo passa muito pela lente do professor o que os alunos vão enxergar, é importante porque o professor é um dos poucos adultos letrados que esse aluno tem contato.

Não a necessidade é só financeira. Pelo prazer uma escola dá conta do suposto prazer que seria educar, não teria necessidade disso não. Eu tenho dois vínculos. Pela questão financeira, Eu sou solteira, mas, assim a grande a maioria dos meus colegas não são. Para mim, para mim eu... Poderia abrir mão de vários concursos meus e ficar com um vinculo, mas o fato de não ter filhos também não tem porque eu abrir mão de um ou outro emprego. Mas é muito complicado para meus colegas porque quer dizer para muitos abrir mão muito da família sobre tudo das professoras, as professoras ela... (pausa) Ela tem uma carga de trabalho muito grande aquela situação toda coisa de chegar em casa e dar conta de tudo, enfim e assim varias vezes essa professora fazendo ela termina fazendo a função professora porque ela termina tendo que assumir as questões escolares dos filhos tal os afazeres de casa, isso é muito complicado tem uma coisa nisso

Q5. Expressão livre para o entrevistado acrescentar algo que julgue necessário que não tenha sido abordado?

Tem uma coisa que é muito perversa nos sistema público que ao mesmo tempo em que é legal, é legalizado, ter dois vínculos professor funcionário publico mas, nenhuma condição se dá para esse funcionário publico se ter dois vínculos , na verdade a gente esta sofrendo um certo de assedio moral para desistir de um dos vínculos, porque numa má interpretação dessas atividades extras que é as horas brancas , uma má interpretação porque as redes publicas penalizam demais o professor quando ele não da conta disso e assim esse horário semanal das atividades para as atividades publicas já é preenchido com outra rede então são suas redes pedindo atividades extras e o professor a atividade de fato que ele precisa fazer, para estudar, planejar aula de fato ele não tem porque a rede pública ela se apossa dessa hora branca para nada, para uma formação que na verdade não existe, profissionais desqualificados ou profissional nenhum, unanimidade todos os professores acham completamente desnecessário, se acham humilhados e lesados enquanto estão nessas atividades nessas verdade é isso assim. Enfim. A situação o problema maior que tem para os professores que tem dois vínculos é isso. Diminuir a carga horária ou desistir de um.

APÊNDICE V. RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS: ÂMBAR



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Domênica Rodrigues dos Santos Silva
E-mail: domenicacapta@hotmail.com

ENTREVISTA 4

Q1. Identificação do Entrevistado: AMBAR

- Idade - 40 anos
- Sexo - feminino
- Estado Civil- casada
- Tempo de serviço – 24 anos

Q2. As dimensões básicas (biológica/ cultural e social):

Meu nome, Maria aparecida de lima e silva, tenho 40 anos, sou casada tenho dois filhos, tive três mas agora só tenho dois (risos),falo da infância? Sou natural de Palmares, né? sempre morei em palmares, nunca morei em outro lugar e assim minha infância foi tranquila, muito tranquila, eu acho que fiz tudo que devia fazer no tempo certo, brinquei muito de tudo, tinha algumas privações,que mãe era meio rigorosa não deixava, por exemplo, enquanto outras meninas brincava com meninos eu fui limitada,ne? não podia muito, por que ela era... Misericórdia. Mas, eu tinha um irmão tenho que era próximo a minha idade ai eu brincava com ele. Das coisas de menino com ele, porque eu era mais velha e ele vinha pertinho ai toda vez que brincava com os amiguinhos eu queria estar, brinquei de bola de gude, bola, eu gostava mais de brincadeira de menino, mais que menina, me identifico muito com menino, mais com menino mesmo os meus amigos eram mais meninos, ai,é mais assim tudo eu acho que eu tive uma infância feliz, tudo que eu quis, tudo que eu quis fazer, NE, menos isso a questão dessas brincadeiras, ai eu considero que eu tive uma infância bem vivida sabe, feliz.

Q3. Pontos de reflexão ou eventos cruciais:

A escola também, eu sempre fui muito (pausa), eu era muito reservada, tímida, mas, estudiosa, estudiosa, nunca tive problemas de comportamento aprendizagem, sempre tive um desenvolvimento bom e sempre estudei a vida inteira quer dizer até a oitava série que era até a oitava série em escola pública e sempre tive amigos assim, né? Desse meio e acho também que a escola foi (...), foi importante demais para mim nesse processo todo eu (pausa) vivia bem, também, não tinha nada assim que me frustrou, nada, foi tudo, correu tudo bem, nunca repeti de ano era vista como uma boa aluna. Isso. Eu comecei a trabalhar aos 14 anos justamente quando estava terminando, né? O fundamental ai, eu já comecei a trabalhar. Pronto, e ai vieram as responsabilidades e a minha profissão começou daí.

Porque eu nunca, Enquanto eu estava saindo do fundamental para o médio, que hoje é médio, eu não, a minha opção não era trabalhar com a educação, eu me considerava boa nos números e queria fazer contabilidade, que era contabilidade, magistério naquela época, mas eu queria fazer contabilidade pela habilidade que eu tinha com os números, mas, ai eu comecei a trabalhar com 14 anos em uma escola e acabei me identificando né? Conheci o universo, aquele universo e ai, eu me identifiquei ali e também painho, meu pai teve uma influência nessa escolha, porque ele dizia assim, todo mundo naquela época tinha essa mentalidade de dizer que (pausa), “filho de pobre tem que ser professor”, então foi por ai. Ai, mãinha não influenciava muito não, mas queria que eu fizesse magistério. E Também a minha patroa que dizia: “por que você não vai fazer magistério, você já esta aqui já conhece se deu bem”, e ela também influenciou na escolha, e eu ainda tive dois anos para decidir porque quando eu fui para o primeiro ano era o primeiro ano básico e ai podia ter opção depois, mas, ai eu já estava na escola e fui me encantando pelo universo pela educação e ai decidi fazer o magistério, e eu acho que hoje eu me arrependeria se eu não tivesse escolhido mesmo, porque eu me identifico mesmo, eu gosto de trabalhar com pessoas, eu acredito na transformação das pessoas então teria que ser professora mesmo se eu fosse outra coisa eu não me sairia tão bem assim. Mas assim a minha adolescência assim como na infância foi tranquila, eu claro que todo mundo tem os conflitos, porque é uma transição realmente, mas eu também acho que foi tranquila, eu sempre fiz o que eu quis, não tinha tanta liberdade, porque mãinha sempre foi muito rigorosa comigo acho que por eu ser a mais velha e também menina, ai ela tinha um rigor, mas assim, dentro das possibilidades eu também tive também uma adolescência tranquila. Boa.

Q4. Os processos de adaptação e desenvolvimento?

Olhe é... Primeiro eu comecei minha vida na escola privada, ai depois, duas escolas privadas, tio patinhas e nossa senhora de Lourdes ai quando eu estava lá ai, eu fiz o concurso ai eu fui aprovada aqui no município estou há 12 anos, mas não iniciei e iniciei já na escola do campo porque eu fiz para a zona rural ai lá eu trabalhei 02 anos em uma escola, no inicio(risos) foi um impacto porque assim você ter uma vivência de escola privada e ir para o campo e escola pública e do campo eu me choquei primeiro por essa multisseriação, porque eu não trabalhava eu não sabia trabalhar , não sabia como se trabalhava com tantas turmas ao mesmo tempo. E também (suspiros) pelas crianças, pela aprendizagem das crianças que era inferior era toda uma logística das famílias que não ajudavam como nas escolas particulares, onde os pais atuam mesmo na vida, lá os eles não participavam muito ai tudo isso foi um impacto para mim, eu ficava assim, meu deus como é que eu vou alfabetizar essas crianças com todos esses níveis diferentes com essa... A idade uns tinham 6 anos outros 13 que estavam fora de faixa como é que se daria esse trabalho. E ai eu passei apenas 2 anos lá nessa escola quando eu entrei no município e ai vim trabalhar na secretaria, ai houve um corte eu era muito nova no município e fui tirada assim de lá do meu meio, mais ai eu trabalhei 03 anos na secretaria depois retornei para escola novamente, mas não escola do campo, urbana ai eu não me identifiquei muito, sabe eu passei acho que 02 anos trabalhando assim mas ai eu entrei num processo ruim da minha vida, tive uma depressão e ai fiquei um tempo fora mesmo de sala de aula, fazendo tratamento sendo acompanhada por psicólogo e tudo tomando medicação e quando eu retorno para a escola, quando terminou que eu fiquei bem passei por esse processo todo e que eu voltei ai foi para escola urbana, eu pedi remoção para a escola do campo, e ai, minha vida deu uma guinada uma volta de 360 graus.(risos) eu sou do campo, E ai eu me encontrei eu me encontro, eu sou do campo mesmo. Eu adoro trabalhar com comunidade com gente mais simples assim que tem muito respeito por você, porque aqui na escola da cidade, as pessoas parece que elas não tem muito respeito não visam muito os deveres só os direitos e a falta de respeito também eu acho e lá quando eu cheguei lá na escola que estou atualmente, desde 2010, eu também não foi muito simples assim, tinha uma vivência na escola antes de mim e a comunidade não era tão presente e eles acabavam, eles destruíam as coisas da escola não preservavam e foi um trabalho muito difícil para a gente chegar hoje no que nós estamos hoje, foi um trabalho(pausa) foi um trabalho que foi devagar eu sinto que surtiu o efeito é. E trazer a comunidade para a escola também foi um desafio, porque assim, eu acredito que a gente não faz educação só, eu sozinha, com os alunos, tem que ter a participação mesmo

famílias e da comunidade; e hoje a gente tem uma parceria boa. Lá tem esse trabalho de multisseriação e de acordo com as formações que a gente recebeu aqui na secretaria, que são boas as formações são excelentes. A gente foi vendo que. No início eu não concordava eu não sabia como era que se dava o trabalho com multisseriação ai a gente participou de alguns congressos e das formações daqui e foi vendo que é possível sim alfabetizar e você ter uma educação de qualidade com turmas multisseriadas ai a gente trabalha por nível, separa não por serie, separa por nível, ai o trabalho flui, porque quem esta em um nível a gente coloca em um grupo e aquelas atividades especificas para aquele nível, ai a criança vai avançando de nível, lá não interessa muito quem é primeiro quem é segundo; claro que a gente considera os direitos de aprendizagem para cada serie porque o primeiro ano tem que atingir aquelas metas, o segundo ano aquelas,tem uns conteúdos que a gente precisa atingir , mas eu acho que surte o efeito quando a gente trabalha pelos níveis nivel pré-silabico, silábico, silábico alfabético até chegar no alfabetico então, a gente trabalhando assim eu encontrei o sentido do que é. Porque veja quando você trabalha numa sala unisseriada, mesmo, Terceiro ano, em um terceiro ano as crianças tem vários níveis todas crianças tem vários níveis, cada criança esta em um nivel, quando eu internalizei isso dos níveis ai o trabalho começou a fluir, então eu era contra,pensava: “meu Deus como é isso?” e tinham algumas mães lá que as crianças não estudassem lá por causa disso e queriam trazer para a cidade, porque na cidade ia ser uma turma só, e eu tentava explicar isso, mesmo sendo uma sala única mas existiam esses níveis e ai algumas mães foram entendendo também e foram deixando as crianças lá, mas é isso uma construção a gente vai construindo mesmo essa história. Pronto eu hoje estou realizada, sou... Lá eu gosto demais, eu me identifiquei, e eu acho que eu me identifico mesmo com o campo porque eu gosto de trazer as pessoas para cá, para junto da escola, trazer e construir juntos.

Q5. Expressão livre para o entrevistado acrescentar algo que julgue necessário que não tenha sido abordado?

O ano passado nós desenvolvemos um projeto que foi interessante, foi sobre identidade e esse projeto menina ele tomou uma forma assim.. que eu não esperava, primeiro a gente trouxe os pais para escola para contar sobre os nomes das crianças pais escolheram os nomes das crianças, porque escolheu se eles gostavam do nome que escolheu, era tanto relato interessante, uns porque viu na novela, outro em homenagem a não sei quem,outros porque achou bonito, muito isso, porque achou bonito então, a gente começou a trabalhar a identidade primeiro o nome da pessoa, o registro da criança a data que nasceu todo o registro

da criança e todos os dias alguns pais iam para escola para isso, para fazer esse trabalho. Daí, nós construímos gráficos trabalhamos todos os componentes curriculares dentro do projeto, trabalhamos um poema de Genésio Cavalcanti, olha, menina foi tão lindo. Tudo muito lindo. Eu perguntei se ele tinha um poema com nomes, a falando sobre nomes ai ele enviou pro face, ai eu trabalhei o poema para eles construírem, a gente trabalhou o poema, fazendo um texto fatiado eles montaram e tudo isso vinha sendo divulgado e Genésio foi conhecendo eles e outras pessoas e quis ir na escola, “quero ir, quero conhecer” e nós marcamos um momento, paralelo a isso tinha um maestro que é conterrâneo daqui nosso e ele mora em São Paulo hoje há 30 anos e por coincidência ele viu o poema e quis fazer uma música e fez. E sim nós tivemos a visita de Genésio ele levou outros poemas, e agente conheceu e alguns pais estiveram nesse momento também e ele ficou encantado. Alguns alunos recitaram e outros a maioria que já sabiam o poema todo, tudo ali, a gente trabalhou muito o poema. Daquele poema a gente tirou adjetivo, substantivos, titulo, tudo ali, quem era cada pessoa e ele contou quem eram as pessoas do poema, então teve esse registro, ai o maestro pegou essas imagens que também foram divulgadas e montou um vídeo e mandou para a gente e a gente trabalhou também um vídeo eu não esperava e daí outras, foram tantos ganhos para a escola, a gente também fez uma enquete. Nós fizemos uma enquete também para trazer pessoas da cidade internautas para participar também vir para escola, contando r a história do nome e a gente fazia a leitura dessas histórias, trabalhando a imagem (nós temos lá na escola isso) da pessoa o nome sobre nome apelido, como esta lá no face e as histórias a leitura mesmo, tanta historia interessante e agente trabalhava a ordem alfabética com isso e ai nós montamos o livro e depois que as pessoas foram para a culminância do projeto elas assinaram na própria história. O nome do projeto é: sou mais 1.

Nós não trabalhamos nada que não seja contextualizado, meu papel não é só de professora não, não mesmo, não desmerecendo todos que passaram por lá mas, porque todos contribuíram o olhar é outro, mas tudo que a gente pede esse ano esta meio complicadinho acho que é porque é ano político eles estão sabe, dispostos a ajudar, a participação não se negam, quando eu comecei eram poucos, há alguns também que resistem dizem: “ a professora esta pensando que eu não tenho o que fazer” Tem uns que pensam assim, mesmo, a gente acha, tem essas barreiras, mas a gente tenta ultrapassar.

Nós temos esse ano 43 alunos, de 04 a 13 anos, são duas turmas uma do pré 1 (são uma turma) ao 2ºano e eu estou do 3º ao 5º e nós somos 4 a equipe também é muito, muito boa, precisava ser, prá gente avançar tanto, precisava ser e a minha é, então somos duas

professoras uma auxiliar de serviços gerais e uma merendeira, eu e minha irmã, e elas também são irmãs. As meninas cada uma desempenham seu papel brilhantemente sabe, são muito dispostas abraçam mesmo a causa, tudo que a gente pensa(amos fazer isso) a gente se reúne, nós temos um conselho escolar atuante tudo que chega eu não decido sozinha, nós sentamos o conselho que é formado por uma merendeira, uma mãe de aluno, uma aluna e uma pessoa da comunidade que também é mãe. Geralmente eu levo, né? Mas ai, eu não decido só, eu escuto todo mundo o processo é coletivo, ele é construído mesmo por essas pessoas todo mundo tem voz, com a gestão democrática. Eu levo, NE? Hoje houve uma decisão lá que nós não íamos mais fazer festa(festa nos dizemos assim, dia do pai dia das crianças) no segundo semestre, mas ai hoje Vera que é a merendeira veio ela disse: olhe, eu andei pensando a gente vai fazer sim, então partiu dela, todo mundo já tinha concordado que não, mas ela sente o desejo e a gente vai se sentar denovo e para rever essa questão, tem todo mundo tem voz. E todas as reuniões que a gente realiza com os pais tem o momento de dar os informes e dizer o que esta incomodando, o que precisa melhorar e depois também tem a devolutiva deles, o que é que esta acontecendo e o que a escola precisa melhorar após todo evento. Ai tem uns que não falam, eu digo: “Não, a escola nunca esta 100% algumas coisas vai ter que melhorar e vocês é quem vão dizer”, alguns dizem outros não, e sempre que tem evento e após cada evento e no andamento do projeto mesmo a gente senta e se auto – avalia, fazer uma avaliação e a gente faz isso também com as crianças. Esse ano eu estou sentindo isso com as crianças, uma indisciplina fora do comum um atrito entre eles e a aprendizagem não esta sendo tão boa então, eu acho reflexo das famílias, e eu reforço esse é ano político e acham que vão favorecer A ou B, mudou estão misturando tudo, e a gente esta sentindo isso com as crianças. Tudo que a gente sente, a gente senta. A gente sempre esta se auto-avaliando e eu acho que isso é um ponto muito positivo para a gente alcançar qualquer objetivo é a auto avaliação, a gente faz isso com as crianças, com as famílias e com o conselho escolar também, eu acredito muito, muito mesmo na transformação e eu acho que estou no lugar certo, eu não gostaria exercer outra profissão não é essa mesmo. A estrutura da escola favorece passamos por uma reforma agora uma ampliação da cozinha, um refeitório, a sala também teve a pintura, então é um ambiente acolhedor, que tem escolas muito piores e lá é muito organizadinho a gente também valoriza isso, esse bem – estar das crianças, um conforto para que não fique mesmo a desejar nessa questão de imobiliário, de estrutura uma das melhores até.

APÊNDICE VI. RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS: ESMERALDA



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Domênica Rodrigues dos Santos Silva
E-mail: domicacapta@hotmail.com

ENTREVISTA 5

Q1. Identificação do Entrevistado: ESMERALDA

- Idade – 36 anos
- Sexo – feminino
- Estado Civil - casada
- Tempo de serviço – 04 anos

Q2. As dimensões básicas (biológica/ cultural e social):

Nasci em Recife, né? Vim morar aqui em Palmares acho que eu tinha uns 06 anos quando painho veio aqui para Palmares. E a minha infância foi totalmente diferente da infância que crianças vivem hoje, NE? Você fez parte, você sabe, antigamente a gente tinha liberdade de brincar não existia a maldade que existe hoje, ai realmente a gente como criança a gente brincava de casinha, a gente brincava de escolinha, a gente brincava de médico sem a maldade que existe hoje, então onde me fez despertar para puxar e para eu seguir a minha profissão para eu escolher a profissão para ser professora quando, foi as brincadeiras que eu tinha de criança, eu sempre fui muito dada, muito despojada, muito tomava a frente de tudo quando a gente era criança eu sempre queria tomar a frente de tudo, então quando a gente era criança eu sempre brincava de escolinha e eu era a professora, porque eu sempre queria direcionar, sete de setembro eu sempre estava, vinha a escola e eu pegava as panelas e batia papapa. Ainda hoje, eu brinco de elástico, ainda hoje eu ainda não perdi a aquela essência. Eu digo assim, que hoje não existe mais é porque, porque as crianças estão todas voltadas para internet computador, jogo, esses jogos de celular, coisa que antigamente a gente não tinha a gente era obrigada a brincar e era obrigada a criar as brincadeiras com o que a gente tinha,

quantas vezes eu não brincava de casinha e a mesa era o vaso sanitário de banheiro que não era usado dentro de casa, mas, a gente brincava e achava o máximo e sete setembro, Xuxa! (espanto), quantas danças, Xuxa e apresentava, naquela época não existia a maldade que tem hoje, hoje, você não vê grupo de criança se juntando para brincar pra criar grupo de dança que antigamente existia isso, hoje você não vê grupos de amizades com mais de 10 amigas, hoje a amizade se restringe a no máximo 1 ou 2.

Q3. Pontos de reflexão ou eventos cruciais:

Na realidade o que me levou a ser professora? A situação que a gente vive na cidade, era essa profissão ou era essa profissão, né? Ou trabalhar no comércio, Como eu engravidei com 15 anos meu primeiro emprego foi vender sorvete, ai eu entreguei com nove meses, porque eu não aguentava mais me abaixar com sete meses, oito meses a barriga grande, ai eu fui trabalhar num salão, eu passei um tempo no salão, foi quando eu tive Luana, fiquei em casa, morava perto do Crescer e ali eu fiquei vendo, as crianças indo e voltando e dizia poxa... como eu queria ter um emprego, estabilidade, não depender de comércio, ai foi justamente quando foi despertando ai eu coloquei um currículo, coloquei um currículo não, nem currículo eles pegavam por indicação, eu morava ali perto e tinha Luana, ai falei e eu comecei como auxiliar, passei um tempo como auxiliar, depois eu peguei uma sala de aula, foi o que me chocou assim porque uma coisa é você ser auxiliar a responsabilidade não é tanta e a cobrança não é tanta, mas, como eu tinha aprendido todas as manhas, com a menina que era professora, é tanto que as pessoas diziam no crescer: “Todo pantim de Beta tu tem, se vai para ali, cuidado nos meninos, a cobrança é com os meninos”. Tudo, tudo com ela eu aprendi com ela, e ai foi onde me despertou, e assim o carinho, porque na realidade quando você passa a ser professora, você passa a ver a criança com um olhar diferente não é aquela criança: ah, porque ela é bagunceira, não... Você começa a ver a necessidade da criança, você começa a conhecer a família, a realidade em que aquela criança esta inserida, o grupo familiar. Ai, fui me despertando e fui buscando, buscando ai, foi quando eu comecei a fazer faculdade que eu já tinha feito magistério, até porque era o que tinha, magistério e contabilidade, conta nunca foi o meu forte, então vamos para o magistério, ai foi quando eu disse: vou fazer minha faculdade, vou buscar, vou crescer, porque daqui a algum tempo e eu nem pensava no atual, para mim era daqui um tempo se eu não tiver faculdade o que é que vai ser de mim. Eu tenho Luana tal, ai foi quando eu fiquei no crescer e depois sai do crescer, quando eu sai, do crescer fui pela primeira vez trabalhar no município eu trabalhei na creche. É uma realidade

totalmente diferente, você lidar com traficante, marginal ladrão, menino com piolho, catarro, eu digo: “Meu Deus do céu onde é que estou eu não vou aguentar não”; verme, eu disse: vou desistir da minha profissão agora, ai você vê que é uma realidade onde você vê que vai ter que se doar, Ou é aquilo, ou... Ai, eu fiquei, fiquei e amei, amei os meninos, amei cuidar, eu acho que o que mais me apegou a eles realmente foi cuidar deles, chegar e dar um banho, chegar passar um pente fino e trocar uma fralda, catar piolho, e as mães chegarem a dizer professora obrigado, é gratificante você ver o reconhecimento(emocionada), ai foi quando eu recebi uma proposta para ser diretora e coordenadora de uma creche que ia ser inaugurada, para mim eu achava que não ia ter maturidade. E assim de 10 ter 09 pessoas que não acreditavam no seu trabalho, quando ela sugeriu que eu ia ser a pessoa que ia tomar conta da creche, foi pedir opinião e as pessoas diziam, assim: não, ela não tem maturidade, ela é muito imatura, não, ela é muito nova, devido eu brincar, e realmente de eu não levar nada a serio, mas, na hora que eu tivesse que levar eu levava a serio. Ai eu, pensei, meu Deus, eu não vou aceitar, ai, ela disse eu não quero um não. Ai, recorri a minha coordenadora, da outra creche, Marcela Arruda, nêga, ela disse: você vai. Mas, eu disse, eu não: de tanto saber, de tanto ouvir que eu não tinha condições eu absorvi, a mensagem e ela disse: você tem condições ai, eu pedi, tu me ajuda e ela disse: eu ajudo. Ai eu resolvi, realmente a necessidade de fazer uma pós e a faculdade e fiz. Sempre era feito uma prova para ver o nível de aprendizagem das creches e a minha ficou em primeiro lugar e ai foi quando D. Greice me chamou fez uma homenagem e disse mostre para fulano, fulano, e fulano que você tem capacidade, e ai eu fui despertando, ela é incrível, eu não tenho nem palavras para dizer como ela foi importante na minha vida profissional e como pessoa(emocionada). Ai, foi quando eles perderam e eu sai da área de professora e fui trabalhar na Radio, passei um tempo na radio. E foi justamente os 04 anos de Beto e por ter sido tão fiel aos lira eu não queria trabalhar no governo, então eu me distanciei de escola tudo... E assim, escola particular para você trabalhar você tinha que ter uma indicação e como eu já tinha saído do crescer por problemas pessoais eu não queria voltar a casa e a escola de auge era o crescer o cenecista não tinha educação infantil, então eu nunca almejei trabalhar com ensino médio, nunca não me enchia os olhos. Ai fiquei na radio, quando sai da radio, eu recebi uma proposta, foi quando o cenecista abriu Ed. Infantil, ai passou um ano botei o currículo lá e não fui chamada, ai o dimensão. coloquei o currículo lá e o dimensão me chamou. Financeiramente não ia me encher os olhos e eu pensava assim, se eu passar muito tempo fora eu vou perder o foco e quando a gente professor se ausenta por muito tempo a gente nunca esta preparada tem começar do zero. Ai, chamei Cintia e Dr. Cesar e disse que

recebi uma proposta vou começar a trabalhar na escola é o que realmente eu gosto, eu não posso dizer que não sou feliz aqui, eu sou, mas, mas eu amo escola, eu amo trabalhar com criança. Ai, fui Bruno e Carla, fui para o Dimensão, quando estou no Dimensão recebo uma proposta para ir para o cenecista e ai deu para conciliar os dois. Ai foi quando mãinha faleceu e eu tive que abrir mão de um o que era mais favorável para mim era o cenecista por que me pagava melhor, por conta de painho porque ai você termina levando uma culpa (emocionada), diz assim, poxa é... Eu trabalhei tanto esqueci de minha mãe, esqueci de meu pai é como se eu tivesse aquela obrigação de passar um período com ele. Ai, foi quando eu abri mão do Dimensão e fiquei só no cenecista passei eu acho que um ano sem trabalhar a tarde. Ai, foi quando abriu a seleção daqui e eu disse eu vou fazer Tony, tá vendo que tu não vai passar isso é política. Fiz a inscrição simplificada, eu fui chamada, vai para onde? vá pegar o papel com a indicação do lugar que você vai, quando eu peguei vi o papel que vi campo, eu me apavorei, eu fiquei a-pa-vo-ra-da eu pedia, implorava para me tirar, pelo amor de deus eu não sei nem onde é isso, eu não quero, eu não gosto, não combina comigo então vamos fazer assim, se esse fica longe vamos lhe colocar para um lugar mais perto, para você. Herval. Eu disse: Onde bixiga é Herval, espere a professora que trabalha lá. já já esta vindo para pegar o papel, você conversa com ela e vê como vai fazer, pensei isso é política mesmo estão querendo me botar... Ai, Leda chegou e disse você vai gostar, eu estou lá há 20 anos trabalhando lá, eu disse esta bom, como é que faço...

Q4. Os processos de adaptação e desenvolvimento:

De inicio achei estranho, não mexeu comigo, enquanto professora, não me encheu os olhos eu acho que não me encheu os olhos foi a dificuldade que eu tinha para me locomover de até lá (pausa/ emocionada), com o tempo eu fui vendo que pela realidade era assim (pausa, choro), era uma necessidade mais do que a creche que eu trabalhei, mais até do que a minha realidade, a minha vida, e ai eu comecei, e assim Do, hoje se chegarem e disser assim: você quer trabalhar na cidade? Eu não quero, por que assim o campo trabalhar no campo para mim, enquanto pessoa, enquanto profissional o que me fez crescer foi assim, o respeito que eles tinham pela minha pessoa tanto do aluno, do pai do avô é “senhora”, então a senhora vai... Não tinha isso de tu não. O respeito para mim, eu penso: “poxa uma comunidade no engenho eles terem tanto respeito”, E assim, de uns pais a força de vontade de querer que o filho aprenda, de buscar ajuda independente situação que eles moram, da realidade que eles vivem esta ali em cima olhe professora eu quero isso, meu filho isso, enquanto tem uns também que

tudo é ótimo, as mães jogam por jogar, vão porque tem comida, vão para se alimentar, a responsabilidade não é tanta e a necessidade que eu vi enquanto professora é que eu não tinha que me agarrar na realidade deles de: “ah, vou fazer um papel de mãe”, eu tinha que me agarrar enquanto profissional porque a necessidade deles ali era conhecer um mundo que eles não conheciam, era eu levar uma realidade para eles não viviam, então eu tinha que mostrar o certo, tinha que direcionar eles a fazer o que é melhor para eles futuramente, a minha responsabilidade é maior, ali eu esqueci um pouco do meu lado materno, eu fui mais para o profissional. De início o que me apegou foi família tudo, mas depois eu tinha que mostrar a eles que o meu lado materno ia ter que ficar um pouquinho de lado porque se eu fosse por um lado materno eles podiam se pegar minha moleza e não querer fazer nada. Ai entra onde eu disse a você: sabe qual é o mal do campo é ter professores de muito tempo, professores do quadro que trabalham a muito tempo e acham que o que lêem fazem é o melhor, é aquilo e acabou, eles não inovam. Foi quando eu comecei a ver as dificuldades que a responsabilidade minha enquanto professora de educação infantil era preparar as crianças para pegar um professor que não estivesse preparado para ensinar a eles, no ritmo que eu estava, na sede, na vontade que eu estava de ensinar para eles, ai, o que foi que aconteceu? Eu procurei. Hoje tem alunos meus que eu peguei a quatro anos atrás que lê, que faz o nome todo, que faz produção de texto, que é excelente, e é gratificante você ver e dizer assim puxa foi meu aluno! Hoje ele lê. A minha alfabetização eu queria assim, é desse jeito, o que os outros professores irão fazer depois daquela etapa para eles seria uma etapa nova, mas a base foi feita, então se o professor for grosso, ou não quiser ter paciência, vai caber a eles buscar o melhor caminho para a resposta do futuro deles, para mim o gratificante de campo foi isso, e eu como profissional “ave Maria” me sinto muito realizada, e hoje se chegar e disser você quer ir para a cidade, eu digo: Eu não quero.

Quanto à estrutura, na realidade dó foi uma das coisas que me chocou também porque a gente que trabalha na cidade ou na escola particular sempre tem alguém para direcionar a gente, a gente tem alguém para fazer a vistoria, para olhar como está seu trabalho e no campo não existe isso, no campo você é um pouco de tudo: você é mãe, você é cozinheira, você é professora, você é coordenadora, você é diretora, você é um pouco de tudo e foi o que realmente mais despertou em mim buscar o melhor de mim para as crianças do campo, porque eu podia me acomodar, porque eu não tenho quem me olhe, quem me direcione, eu não tenho quem cobre de mim, mas, se eu fosse nesse pensamento, eles simplesmente não iam passar de alunos, iam simplesmente ser alunos como outro qualquer assim, nada ia buscar fazer com

que eles crescessem, ver que eles têm potencial, a minha dificuldade foi essa que hoje para mim não é mais uma dificuldade(emocionada),hoje para mim é a melhor coisa(pausa) que eu tenho diante da escola do campo e até o particular,porque você tem capacidade de saber o é que seu aluno precisa, meu aluno precisa ser trabalhado essa, essa e essa etapa, eu preciso vivenciar essa etapa porque é a necessidade dele e você sendo direcionada, não, você vai ter que trabalhar essa, essa e essa etapa independente de fulano ou sicrano aprender, você tem que terminar o ano dando esses conteúdos. Você tem que terminar o ano, independente se aprendeu 5, 6,10 ou 1 aquele conteúdo ele vai ter que ser dado. E no campo o fato de não ter uma pessoa para direcionar comandar o que a gente deve trabalhar o que eu achei bom foi isso, porque você trabalha de acordo com a necessidade de cada aluno, eu particularmente trabalho com a necessidade de cada aluno. Se eu tenho um aluno de 04 anos ou de 03 que chegou na escola eu vou trabalhar o que? Coordenação, então eu faço atividade em cima da coordenação dele, se eu tenho um aluno que precisa conhecer as vogais, eu vou trabalhar as vogais, puxo das vogais, na coordenação do pequenininho, já para os maiores, inicio palavras que se iniciem com as vogais, então é uma coisa que vai puxando interlaçando um conteúdo com o outro de acordo com a realidade deles. Eu não separo os alunos,porque quem é de uma serie maior de uma alfabetização, já me ajuda com os pequenos, então eu não separo,existem professores que separam,eu não concordo com isso, não concordo com essa metodologia, eu acho que tem que mesclar porque a gente aprende com quem sabe,não dizendo que os três da terceira serie vai ter um que não sabe, mas se tem uns da quarta que sabe mais, vai me beneficiar como professora o conhecimento dele, então assim, lá na minha sala eu não separo, eu deixo todo mundo junto. A escola tem três salas, a escola é boa, o espaço é bom, e comunidade é boa,a escola tem computador tem retroprojeter, tem maquina de Xerox, tem material, tudo fica a nosso alcance, não tem isso de ter uma pessoa perguntando porque você quer isso?. Agora,a pouco nós fomos apresentar um trabalho porque a gente ficou em primeiro lugar na provinha saepe, ai eles ficaram em português e matemática eles quiseram saber como é que a gente alcançou essa meta, então como é que a gente trabalha lá no engenho Herval,por mês a gente tira um dia e agente escolhe um conteúdo que é para ser trabalhado e todas as salas trabalham uma linguagem única e agora você que se vira para trabalhar sua metodologia, se eu vou trabalhar produção de texto, se eu for trabalhar Palmares é o que a gente apresentou foi Palmares cada sala fala de acordo com sua linguagem, a minha eu falo, a dela, tal, tal, tal, são três professoras, pela manhã uma sala multi, a tarde funciona duas salas multi e uma sala fica vazia para o mais educação, ai eles se alojam nessa sala que tem lá que

fica vazia. Para a comunidade usar tem que pedir, a gente vai lá marca tudinho,mas a chave fica sempre a disposição de quem precisar na comunidade. A gente faz reuniões periódicas para conversar sobre a realidade do filho e sobre o apoio que a gente precisa, porque escola - família, família - escola, a escola não anda sem a família e a família vai querer um resultado do filho na escola; a gente faz, agora é muito triste, você ver que são poucos os pais que participam da vida escolar do filho. Poucos, poucos, poucos, a gente tem na faixa de uns 10 alunos de sumidourinho, de sumidourinho para Herval é longe, sumidouro para sumidourinho é longe,se você vê a participação dos pais, é diz a realidade de vida influencia muito,porque a realidade dos meninos de Herval os pais são mais presentes, já os meninos de sumidourinho tanto faz, tanto faz, são meninos que não tem a mesma evolução porque não tem o mesmo acompanhamento, eu estava até quando teve o plantão agora eu estava conversando com as mães, dizendo: se vocês que são mães não se preocupam em ajudar o filho de vocês, o que é vocês querem para os filhos de vocês,qual o futuro que vocês querem para os filhos de vocês. Porque eu sei que é longe, a gente enquanto professor entende que para vir meninos de 04 anos a pé para estudar em chuva, a gente sabe que quando tiver chuva não vem porque é difícil acesso, mas isso não impede que você pegue uma folha e bote o nome do filho de vocês ou identificar ao menos o nome do filho de vocês, coisa que quando chega aqui e você se depara com isso você fica triste porque eu como professora fico triste mãe. Mãe quem tem que ir buscar a melhora dos filhos de vocês é vocês, assim o que é que esses meninos fazem em casa, só corre no campo, sobem nos pés de arvores, e vocês, não fazem nada para mostrar para o filho de vocês que eles tem um nome e que eles precisam aprender a escrever o nome deles pelo menos isso. Então a gente faz reuniões a gente mostra a realidade, a gente mostra os resultados como na prova saepe, a gente mostrou o resultado para eles para ver se estimulam eles para eles perceberem que eles tem capacidade de ser alguém na vida, só que é difícil.

Sabe porque? Você olha assim, as meninas não podem ver um menino, ai acham que elas não provaram do que é bom, tanto é que quando eles estão no processo de sair do engenho para vir estudar na cidade eles começam a relaxar, tem criança que faz questão de ser reprovada com medo de vir estudar na cidade, eles estão tão habituados aquela realidade deles que eles tem medo de crescer, eles tem medo de vir buscar a melhora deles, porque enquanto ser humanos, eles não pensam que eu enquanto ser humano, enquanto profissional,eu vou sair, eu vou estudar, eu vou buscar algo melhor para mim do que a minha comunidade pode oferecer não, eles ficam ali. E as mães muitas vezes acreditam que eles vindo para a cidade eles vão

sofrer, bullying, eles vão ser maltratados, porque é o pensamento deles, então é difícil você enquanto professor chegar e querer mostrar que o melhor para eles é vir estudar na cidade e vem outras e outras situações, carro se tem um ônibus que leva, não tem mais, tudo isso se a gente for colocar são coisas que desestimulam eles, o difícil acesso a escola na cidade porque desestimula a gente quanto professor, se eles já não tem estímulo e existe o difícil acesso para ele, ele vai ficar mais desestimulado ainda, porque veja: enquanto eu tinha um carro que me pegava na esquina da minha casa e hoje eu não tenho mais, veja eu chego em casa, tomo banho e desço dez para as uma para pegar o carro de uma e dez, desço em lajedo espero mototaxi, ou se eu chegar lá e se for época de sol o motoqueiro me leva para herval, quando você chega, chega como? Cansada, desorientada, você chega desorientado, ai daqui que você chegue é uma e meia, uma e quarenta, uma e cinquenta mas eles já estão lá e você vai ter que dar aquele conteúdo. Mas agente recebe para isso enquanto professor, mas, vamos nos colocar do lado deles enquanto alunos fazer esse percurso sem ter nada em troca, porque para eles, o ensino para eles não é nada, a realidade que eles vivem não é a realidade que a gente vive, porque se eles pararem e pensarem assim eu vou, nem que eu vá a pé porque futuramente eu quero ser isso, eu quero ser aquilo, eu quero ser, mas eles não tem essa expectativa de vida, então eles vão se acomodando, se o carro vai dois dias e não vai uma semana, e volta a ir em uma semana e não vai dois dias, eles já se acomodaram a não ir mais só vai quem quer alguma coisa quem quer crescer na vida, mas, quem não tem não vai. Essa é a realidade que eles têm, se você parar e começar a olhar com o olhar da realidade deles, a gente vai ver que não é ruindade, eles se acomodaram a isso.

Q5. Expressão livre para o entrevistado acrescentar algo que julgue necessário que não tenha sido abordado?

Hoje qual é a dificuldade que a gente tem hoje a gente tem uma horta, mas a gente começou a construir uma horta e eles começaram a destruir o que a gente construiu hoje a igreja de lá toda arrombada, porque é como eu estava dizendo a Leda: Porque se você parar em comunidades de engenhos, em comunidades rurais a maioria se torna evangélicos? Você já parou para perceber? Pare? É mais cômodo para eles, porque tem quem leve a palavra diariamente para eles e uma igreja católica que tem na comunidade o padre tem que se locomover de onde ele está para ir pregar, vão... O que foi que aconteceu com a igreja? Foi deixando abandonada e ai agora estão retomando, a horta que a gente tentou fazer eles começaram a destruir foi ai que Adriana e o pessoal do INCRA, foi lá ver como é que faziam

para reconstruir, mas eles estão tão acostumados a ter isso de essa terra é minha, isso é meu, isso é meu e eu vou trabalhar no que é meu que vai ser reflexo dos filhos dele futuramente, por mais que você queira mas, sem o apoio da família não funciona não. A formação continuada é feita com nós três, porque a gente sentiu a necessidade de falar uma linguagem só. No início existia, a gente ia tinha capacitação hoje já não tem mais com tanta frequência, como tinha e cá para nós, certos tipos de capacitação que é melhor ir para a escola trabalhar, porque é uma perda de tempo não influem nem contribuem em nada para o seu profissional, porque se é uma capacitação que se trata de campo tem que se falar a linguagem do campo, não é chegar e buscar dizer assim a porque isso, ou isso, tem que falar a linguagem do campo minha gente a realidade é essa, a gente tem que buscar isso, a gente tem que trabalhar desse jeito. É como quem diria assim: é você, você e você, você tem que saber a realidade que esta inserida e tem que saber do trabalho que você esta hoje o que sinto é isso.