

TRAJETÓRIA FORMATIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: NARRATIVAS DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO

Sebastião Silva Soares*
sebastiaosilva@uft.edu.br
Lília Reijane R. Santos Menezes**
liliareijane@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar uma pesquisa que visou compreender a trajetória do processo de formação e o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores no contexto da educação do campo. A abordagem metodológica do estudo foi qualitativa por meio da pesquisa bibliográfica e o instrumental memorial como fonte e coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa foram seis professores da Escola Municipal Madre Gabriela, localizada na fazenda Poções no Município de Arraias – TO. O marco teórico do estudo teve como base as ideias de Almeida (2001), Catani, Bueno e Souza (2000), Garcia (1995), Nóvoa (1995), Tardif (2002), Molina (2006) e Caldart (2002), os quais destacam em seus escritos a formação docente. Os dados do trabalho apontaram que, apesar de todos os desafios que os professores enfrentam na atividade pedagógica no contexto do campo, acreditam na educação como meio de transformação e construção de identidade e saberes.

Palavras-chave: educação do campo; formação de professores; história de vida; prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

No âmbito dos estudos mais atuais sobre formação docente, é notável a ênfase dada à pessoa e a vida do professor. Assim, histórias de vida e as abordagens (auto) biográficas na área da educação têm criado novas alternativas para produzir conhecimentos sobre a formação dos professores que, ao longo da profissão, manifestam-se em diversos saberes.

Nesse contexto, destaca-se a pessoa do professor e seus saberes, visto como autor e personagem da sua própria história seja por meio de entrevista oral, carta, diário, fotografia, memorial, seja simplesmente um bilhete. Diante disso, apresentamos a presente pesquisa que teve por objetivo geral compreender a trajetória do processo de formação e o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores no contexto da educação do campo.

A abordagem metodológica do estudo foi de natureza qualitativa, pautada em revisão bibliográfica e pesquisa de campo com seis professores da Escola Municipal Madre Gabriela, localizada na fazenda Poções no Município de Arraias – TO. O marco teórico foi abordado

* Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.

** Licenciada em Pedagogia.

ideias de autores que têm destacado em seus escritos a formação inicial e continuada docente, educação do campo e o uso da história de vida e trajetórias de formação como alternativa de formação-investigação do trabalho docente, dentre esses Almeida (2001), Caldart (2002), Catani, Bueno e Souza (2000), Garcia (1995), Nóvoa (1995), (2002), Molina (2006), e outros.

O presente artigo divide-se em quatro seções: na primeira, abordamos a formação inicial, continuada e os saberes docentes; na segunda, enfocamos uma reflexão sobre a educação do campo e a formação de professores; na terceira, apresentamos a dimensão sobre a história de vida no campo da formação docente. Por fim, o caminho metodológico da pesquisa, análise e discussão dos dados.

2 FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES

Repensar a formação inicial e continuada docente a partir da prática pedagógica e os saberes de vida dos professores tem se revelado como uma das demandas importantes nos últimos anos. Almeida (2001), ao explicitar o processo de formação do professor, discorre que para dar conta do tamanho do desafio é preciso entender que o professor está sempre em processo de formação, ou seja, compreender a formação e a aprendizagem da docência como um processo contínuo seja nas atividades da vida pessoal seja na prática profissional.

Entender dessa maneira a formação do professor requer pensá-la em suas dimensões coletiva, profissional e organizacional, a fim de contribuir para a sua emancipação profissional, e para a autonomia na produção de saberes. Significa, também, “reconhecer que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira docente” (ALMEIDA, 2001, p. 5).

Corroborando com as ideias do autor acreditamos que existe também a necessidade de uma formação que assegure práticas coerentes com os princípios que visem à transformação do sistema educativo e a inclusão dos novos desafios que dela decorrem. Uma formação que conceba o saber e que valorize as características específicas do processo de ensino-aprendizagem.

Tais aspectos apontam para um processo contínuo de atualização profissional que vai além do ensino formal – uma formação na qual se destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor (GARCIA, 1995). Nesse sentido, para o autor o conceito de formação docente relaciona-se ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as

competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola.

Nóvoa (1995) enfatiza que a formação se dá pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novas formas de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. Assim, a formação do professor passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. Os professores tendem a basear suas ações e argumentações na própria experiência pessoal e profissional.

Porém, a aprendizagem da docência não se resume apenas ao exercício da prática, mas sim de uma movimentação constante da relação teoria e prática, da relação homem e mundo. Ou seja, não podemos pensar a formação do professor apenas no contexto em serviço; é necessária uma articulação entre os espaços de formação institucionais docentes como as universidades e as escolas que os professores atuam ou atuarão.

Nóvoa (1995) ressalta que a inovação da formação docente e da prática pedagógica não pode consistir apenas em propósito e intenção. Nesse caso, precisa transformar-se em movimento construtivo contínuo, criador de novos focos de investigação, mobilizador de novas descobertas e propiciador de novas ações para o autor. Assim, formação e práticas pedagógicas devem estimular a criatividade no contexto em que emergem e se concretizam cujo objetivo é possibilitar a geração de propostas inovadoras e contribuir para o processo de mudança (PORTO, 2000).

Nesse sentido, pensar a formação de professores pressupõe investimentos educativos dos projetos da escola, pois mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende, também, da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula (NÓVOA, 1995). Para a formação de professores, o desafio está em transformar a escola num ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades diferentes. A formação deve ser concebida como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e da escola e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

Nesse caso, a formação continuada torna-se importante, pois a partir dela o professor poderá inovar sua prática pedagógica, buscar sua autonomia pedagógica, processo essencial para torná-lo agente transformador do processo educativo, além de o professor rever e construir sua identidade pessoal e profissional.

Assim, faz-se necessário que a formação do professor articule os saberes científicos com os saberes de vida, com o intuito de promover a consciência crítica dele, visto que a identidade do professor não é fragmentada e concluída, mas permeada de experiências e saberes que são construídos e elaborados num espaço/tempo da sua vida pessoal e social.

3 DIMENSÕES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A luta pela educação do sujeito que vive no e do campo inicia-se na década de 1980, com o surgimento e organização do Movimento Social dos Sem Terra (MST), mas o início de uma tentativa de “articulação” por um projeto de educação do campo, que derivaria em um “Movimento por uma Educação do Campo”, deu-se no âmbito da I CNEC – Primeira Conferência Nacional de Educação do Campo, organizada pelo MST, em conjunto com a UNB, CNBB e UNICEF, em Brasília, no mês de julho de 1997 (BRASIL/MDA/SDT, 2007, p. 9).

Nos últimos anos, o Movimento Nacional da Educação do Campo tem conquistado espaços na agenda governamental ao viabilizar, coletivamente, políticas públicas não subordinadas às determinações do mercado, mas aos interesses da classe trabalhadora, na perspectiva de sua emancipação e, valorização da diversidade e especificidades dos povos do campo. Uma educação vinculada aos interesses da classe trabalhadora e na perspectiva da emancipação humana.

Ao longo de duas décadas de existência, o Movimento Nacional da Educação do Campo conquistou marcos legais que legitimam a universalidade do direito à educação desde as suas especificidades, a saber, Art. nº. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96; a Resolução nº 02/2008 que estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Fernandes (2006) aponta que a Educação do Campo originou-se com as demandas dos movimentos camponeses na construção da política de educação para as áreas da reforma agrária. O teórico entende a educação na reforma agrária, como parte da Educação do Campo, “compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo” (p. 28).

A partir dessa afirmação, podemos considerar que esse é um reconhecimento fundamental para os trabalhadores do campo e, sobretudo, evidencia que a concepção de educação discutida e reivindicada pelos movimentos sociais do campo para as comunidades campesinas diferencia-se do modelo proposto pela Educação Rural¹.

¹ A Educação Rural é concebida aqui como uma educação desarticulada dos saberes e identidade dos povos do campo.

A luta desse movimento busca conceber a educação básica do campo voltada ao interesse do campo e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo. Essa proposta atende as diferenças históricas e culturais para que os povos do campo “vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exploração e a expropriação” (KOLLING; NERY; MOLINA 1999, p. 28-29).

Na compreensão de Caldart (2002), os povos do campo devem ser atendidos por políticas de educação que garantam seu direito a uma educação que seja No e Do campo. Conforme esclarece a autora “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (p. 18). Nesse caso, cabe destacar que o trabalho como expressão das necessidades humanas. É concebido como um princípio educativo pela Educação do Campo, assim por meio do trabalho que o ser humano transforma a natureza e se transforma na condição de sujeito de uma história.

Desse modo, as políticas de educação rural/campo não são referências relevantes constitucionalmente na historicidade da educação brasileira e até 1988 a expressão evidenciada nos textos constitucionais caracteriza o termo rural e adquire outro significado a partir 2002 com aprovação da Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril; as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, na qual vale lembrar que a mesma define também sobre a formação de professores para atuar no campo.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CAMPO

A formação de professores para o campo pauta-se numa formação realizada mediante políticas públicas em que os movimentos sociais possam participar em sua elaboração. Assim, defende-se que “A Educação do Campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político pedagógico específico para as suas escolas” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 162-163). É nesse sentido que outros teóricos destacam:

Quando dizemos Por Uma Educação do Campo, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade: uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido (KOLLING; CERIOLI e CALDART, 2002, p. 13).

Para Molina (2006) uma das formas de dar conta de uma educação específica para o campo é privilegiar o protagonismo dos movimentos sociais ligados a ele, pois um dos objetivos da educação popular “é contribuir para criar condições de o povo ser sujeito do processo de produção do conhecimento e de sua própria vida” (p. 12). Sob essa ótica, é fundamental que a escola do campo valorize os saberes construídos em cada comunidade, mas precisa também ter foco os saberes necessários para a produção e o trabalho, para emancipação, para justiça, para a realização plena do ser humano.

Para Arroyo (2006), a educação do campo tem de levar para a academia a teoria da formação dos profissionais do conhecimento, de professores e professoras todas as discussões sobre modos diversos de produção do conhecimento, “não só sobre os produtos do conhecimento, mas sobre os próprios modos de produção do conhecimento, sobre os diversos paradigmas” (p. 116).

Nesse contexto, uma das bases legais que garante a demanda de formação dos educadores é o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. No Art. 5º, inciso 2, do Decreto temos a formação do professor do campo como uma questão garantida em suas demandas locais. § 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive, a pedagogia da alternância e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Posto isso, a política de formação de professores do campo constitui-se um processo no país que exige repensar e redefinir a relação entre o Estado, as instituições e os movimentos sociais. Consequentemente, repensar também os currículos dos cursos de formação de professores do campo, visto que um dos objetivos da política é propor diretrizes específicas para a formação dos povos do campo, com vistas à superação dos paradigmas da educação rural, muitas vezes, preconizados ainda na escola do campo.

5 HISTÓRIAS DE VIDA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Trabalhar com pesquisa sobre histórias de vida na formação de professores é algo recente no campo da pesquisa educacional. O caminho que se abriu para a utilização da subjetividade através do método autobiográfico começou a ser construído e a tornar-se

conhecido em 1988, quando António Nóvoa, em parceria com Mathias Finger, publica a obra “O método (auto) biográfico e a formação”. Posteriormente, no prefácio da segunda edição do livro “Vidas de professores” de Nóvoa.

Nóvoa (2000) diz que no ano da publicação do livro a utilização das abordagens biográficas não tinha qualquer significado na educação. Somente a partir de 1992, quando da publicação da primeira edição de “Vidas de professores”, o autor assevera “a situação já tinha mudado consideravelmente, o que me leva a alertar contra a existência de práticas pouco consistentes e de metodologias sem qualquer rigor” (NÓVOA, 2000, p. 7).

Sobre isso, Sousa (2006) trata a história de vida e formação como arte de contar e trocar experiências, em que as relações entre as histórias de vida do professor e a história de vida do pesquisador confrontam-se, negam-se, confirmam-se, convergem-se, na verdade é apenas uma troca de experiência que dá vida e credibilidade à pesquisa educacional. Como, afirma:

As histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e de formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica de formação do adulto, a partir dos saberes tácitos e experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metareflexão do conhecimento de si. (SOUSA, 2006, p. 25).

Para o autor, o pensamento reflexivo, os saberes da experiência, o autoconhecimento e a autorreflexão são elementos indispensáveis nos relatos pessoais de professores. Esclarece que, nas histórias de vida, eles decidem o que deve ou não ser contado do personagem-autor, a quem cabe falar da sua história, a subjetividade e os percursos de sua vida.

Catani, Bueno e Souza (2000, p.168) elucidam que ao "abordar a identidade implica, necessariamente, falar do eu, bem como das formas pelas quais o sujeito rememora suas experiências e entra em contato consigo mesmo". Destacam, ainda, que as recordações mais significativas são aquelas que carregam significados adquiridos em sua vida prática, na maioria das vezes, nas relações de interações com os outros. Segundo os autores, esses outros são: “referências imprescindíveis das nossas lembranças”.

Para Nóvoa (1992, p.16), a identidade do professor se apresenta como “um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, portanto, é um processo longo e dinâmico, construído num processo complexo de troca entre seus pares. Ou seja, a identidade do professor é algo que se constrói no processo da sua vida pessoal e profissional, da revisão permanente do ser e está na profissão docente.

Tardif (2002) argumenta que o saber profissional está de certo modo na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação. Para o autor, a vida do professor é formada de saberes sejam eles da experiência, sejam da vida profissional. Assim, o teórico afirma que professor não possui apenas uma concepção de sua prática, mas muitas outras concepções que utilizam em sua prática, em função de sua realidade cotidiana e biográfica e suas necessidades, recursos e necessidades.

Tardif (2002) destaca, ainda, outro fator que deve ser considerado são as dimensões temporais do saber profissional, isto é, sua inscrição na história de vida do professor e sua construção ao longo de sua carreira. As experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes que a pessoa tenha um desenvolvimento cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências. As pessoas dispõem de referenciais de tempo e de lugares para registrarem na memória. Com base nessas ideias é fundamental conhecer a pessoa e o profissional do professor, pois são duas instâncias indissociáveis, uma vez que a maneira como cada professor ensina está diretamente relacionada àquilo que ele é como pessoa e ao momento histórico que viveu (NÓVOA, 1992).

6 CAMINHO METODOLÓGICO

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu na Escola Municipal Madre Gabriela, localizada na fazenda Poções no Município de Arraias - TO. A estrutura física da escola é composta por 04 (quatro) salas de aulas; 01 (uma) sala que funciona como biblioteca, sala de professores e sala de informática; 01 (uma) cozinha; 02 (dois) banheiros e 01 (uma) área coberta na frente.

A escola possui um quadro de 10 (dez) funcionários, desses 06 (seis) são professores, com curso superior, sendo: 03 licenciados em Pedagogia, 02 licenciados em Biologia e 01 em Matemática, 03 (três) Auxiliares de serviços gerais e 01 (um) motorista. Atende aproximadamente 63 (sessenta e três) alunos distribuídos nas turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental 1ª e 2ª fase. A pesquisa contou com a colaboração de seis professores que exercem a docência nesse espaço. Os critérios para escolha dos colaboradores foram definidos a partir da origem, atuação profissional, formação e vivências na escola do campo.

No que diz respeito à abordagem metodológica, o estudo pautou-se no método de pesquisa qualitativa. De acordo com Groulx (2008), na pesquisa qualitativa os sujeitos

envolvidos não podem ser meros produtos dos fatores sociais, mas atores em constante aprendizado. Em colaboração com essa ideia, Minayo (1994) aponta que por meio da abordagem qualitativa o pesquisador consegue responder a questões particulares e trabalhar com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes de indivíduos ou comunidades.

Para geração dos dados da pesquisa foram utilizados as seguintes técnicas e instrumentos: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e memorial descritivo. Segundo Vergara (2000), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos. A pesquisa de campo é compreendida como aquela realizada juntos aos sujeitos inseridos no cenário de investigação (GIL, 1999).

O memorial para Catani, Bueno e Souza (2000) é instrumento de formação-investigação que estimula à construção de narrativas (auto) biográficas que favoreçam a explicação das formas pelas quais se vivencia e se concebe a própria história de formação. Além é claro, das múltiplas relações da história de vida do sujeito com as pessoas e os espaços que habita ou habitou ao longo da sua trajetória. Assim, para os autores o memorial pode constituir um recurso inestimável às reflexões acerca da natureza dos processos formadores e das intervenções que neles se fazem.

Diante disso, a construção do parâmetro de análise da nossa pesquisa deu-se com base na história de vida, conhecer as narrativas de vida dos professores atuantes na Escola Municipal Madre Gabriela, localizada na fazenda Poções no Município de Arraias - TO. Além disso, a sistematização e análise de dados foram realizadas com base nas respostas dos professores, algumas questões foram analisadas e discutidas de maneira individual e outras foram coletivas e têm como base os sentidos e as experiências relevadas (GONÇALVES, 1992).

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao analisar os dados percebemos que os professores² pesquisados têm em média 28 a 52 anos de idade. A maioria mora no campo, em especial na Fazenda Poções. Em relação ao

² Em respeito aos princípios éticos da pesquisa os professores receberam nomes fictícios conforme demonstramos a seguir: Professora A, Professor B, Professor C, Professor D, Professor E e F. Além disso, foi respeitado o uso e estilos de linguagem de cada professor conforme as respostas apresentadas, ou seja, não houve alteração nas normas linguísticas dos textos recebidos, apenas a seleção de respostas mais completas emitidas pelos participantes do estudo.

local de origem, 02 (dois) nasceram na cidade de Monte Alegre, 01 (um) em Aguiar Paraíba, 01 (um) em Conceição e 02 (dois) na cidade de Arraias-TO. Sobre o estado civil, 04 (quatro) tem união estável, 01 (um) solteiro e 01 (um) divorciado.

Acerca da formação acadêmica, os professores são todos formados em cursos de licenciatura, 03 (três) em Pedagogia, 01 (um) em Matemática, 02 (dois) em Biologia, e apenas 01 (um) com curso de especialização, porém não mencionou no memorial a área de formação dela.

No que diz respeito ao curso de aperfeiçoamento e extensão 02 (dois) professores responderam que já realizaram cursos nesse nível, um na área da educação do campo e outro na área da matemática para as séries iniciais. Sobre bolsa de estudo na universidade, 01 (um) dos professores responderam que recebeu a bolsa permanência os demais afirmaram que não receberam bolsa durante o período da faculdade.

Acerca da participação em eventos científicos, 01 (um) dos professores afirmou que participou, nesse caso, na Semana Acadêmica Biologia na instituição em que estudou. Os demais não responderam. Sobre a produção científica 06 (seis) responderam que não houve trabalhos publicados em anais de eventos ou artigos publicados. Desse modo, percebemos que a maioria dos professores ainda é jovem e apresenta algumas dificuldades no que diz respeito à formação acadêmica, em especial, na participação em eventos científicos.

Realidade essa vivenciada na maioria das vezes no contexto da educação da educação básica. Somado a isso, os problemas financeiros e familiares que tornam dilema na vida de muitos professores quando se refere à formação continuada (ARROYO, 2006).

Assim, é necessário que essa formação de professores aconteça de maneira contínua, com base na atividade cotidiana da sala de aula, tendo como referência central a formação e profissionalização do professor, além disso, é preciso inserir a docência no bojo da categoria profissional (GARCIA, 1995), a fim de promover uma educação para além do capital.

Ou seja, é preciso maior investimento do governo em ações de formação dos professores atuantes no campo, principalmente para os professores afastados dos grandes centros de formação. Além disso, é fundamental a compreensão da docência enquanto processo dialético, em que a teoria e prática dialogam na formação e prática educativa dos mesmos.

Em relação, como o professor se via na condição de docente do campo, percebemos que apenas (01) um menciona sobre a dificuldade da profissão, como a falta de incentivo, de

remuneração e gratificação. A satisfação dos demais professores advém do gosto pelo trabalho e dos resultados obtidos com o retorno das crianças; existe a preocupação de buscar novos conhecimentos para ensinar cada vez melhor (NÓVOA, 1995).

Em relação à questão sobre o que motivava o professor atuar nas séries iniciais ou finais do ensino fundamental da escola do campo, foi possível perceber que a maioria dos professores respondeu o que mais emociona na sala de aula é o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, bem como a satisfação de ministrar aula nas turmas da 1ª e 2ª fase do Ensino Fundamental.

Em outra parte do memorial, pedimos aos professores para narrarem sobre qual o significado de ser professor na educação básica na escola do campo. O professor A ressaltou que desenvolve seu trabalho com dedicação e responsabilidade; o professor B mostra que o aluno do campo traz consigo muitas experiências do seu convívio; o professor C enfatiza que procura dar o melhor ensino para os alunos. O seguinte fala que trabalhar no campo é relembrar a sua própria infância e o último diz que trabalhar no campo hoje é formar sujeitos conscientes de seu papel de agente transformador da sociedade, ideia que Carldart, (2009, p. 58) assevera:

A formação dos sujeitos não poderá ser fragmentada, homogênea, particularizada demais. Os sujeitos serão obrigados a reconhecer as complexas relações que engendram a sua vida e a reflexão sobre os conhecimentos que a sustentam em um território epistemológico e social.

Ou seja, papel que os professores apesar de todo desafio buscam superar e oferecer aos alunos uma oportunidade do desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e emancipação. Em outro ponto, salientamos como e em que circunstância o professor aprendeu ou foi aprendendo a ser professor nessa etapa de ensino e como aprendeu atuar no contexto do campo. Diante dos trechos narrativos obtidos, a questão da escolha de ser professor pode ser identificada na medida em que a vocação surge como uma das principais justificativas pela escolha, bem como a influência de ex-professor, estágios de curso de formação inicial, fica expresso um discurso de contexto, realidade em que vive.

Realidade justificada por Tardif (2002) quando discorre sobre a mobilização dos saberes dos professores, enquanto elementos de referência para ingresso e permanência na docência, visto que é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54). Por outro lado, vale ressaltar que a questão da vocação vem sendo superada nos

estudos da formação docente, visto que a vocação não exige o desenvolvimento de políticas públicas e a visão profissional da docência (NÓVOA, 1995). Desse modo, não negamos a vocação, apenas sinalizamos que o professor deve ter uma formação pedagógica e condições fundamentais no desenvolvimento do seu ofício docente. Questão que exige maior investimento público e formulação de políticas públicas.

Quando solicitamos aos professores para refletir sobre seus sonhos, desejos, medos e projetos de vida relacionados à docência, que fatores foram importantes para a sua opção (ou contingência, circunstância, falta de opção) em ser professor da educação básica na escola do campo, foi possível perceber que alguns desempenham a função docente na escola do campo por falta de opção de emprego, já outros pelo interesse da docência. Em outra reflexão, indagamos aos professores por que se tornou professor, em especial da escola do campo, por que permanecia na atividade docente nesse contexto, como dados obtivemos as seguintes afirmações:

Professor A: Sou professora porque acredito no que faço, gosto de lidar com pessoas principalmente crianças. Ser professor do Campo é um privilégio, pois vejo necessidade de buscar muito mais, assim não tem como trabalhar no campo sem estar inserido na movimentação urbana.

Professor B: Porque é a profissão, onde muitos alunos reconhece. Porque desde pequeno vivi no campo, então pra mim, não troco o campo pela cidade, nisso que muitos colegas arrependeram. Hoje eu gosto, sinto falta quando estou de férias. Não troco o alunado do campo, tem mais aluno indisciplinado é por isso.

Professor C: Ser professor é um desafio é aprender a cada dia, a cada momento, pois a cada instante temos coisas novas para aprender. Se faz necessário que estas mudança também chega para campo. Permanecer na educação você precisa gostar de que faz abraçar a causa.

Professor D: Sou professor porque mesmo sem intenção de ser formei na área, quando formei a primeira opção de trabalho foi a escola do campo, comecei a trabalhar por necessidade, e aos poucos fui criando gosto pela profissão, as vezes gosto de ser professor, melhor ainda no campo, pois e tranquilo, por mim trabalharia o resto da vida no campo.

Professor E: Aos quinze anos ofertaram a vaga de professora, mas atuei na indústria, me tiravam da indústria e colocava na sala de aula. Assumi ser professora. E ser professora na escola do campo é muito prazeroso.

Professor F: Surgiu a oportunidade aceitei e comecei a gostar do trabalho, hoje tem orgulho da minha profissão, gostaria de estar sempre junto a minha família, estou estudando para passar num concurso na cidade.

É notório, nas narrativas da maioria dos professores, que muitos encaram a profissão como um desafio, pois gostam do que fazem, pelas experiências que vivenciam no campo e, além disso, pelo prazer de ensinar e aprender ao mesmo tempo, uma vez que atuar hoje na educação tem que primeiro gostar do que faz. Desse modo, apesar de todos os desafios vivenciados pelo professor o mesmo encontra no seu trabalho docente um espaço/tempo para

promover e contribui com a justiça social e qualidade social da educação (FERNANDES, 2006).

Em outra parte do memorial, perguntamos aos professores o que faz deles professor, e professor da escola do campo, obtivemos as seguintes respostas: professor A disse que a necessidade de buscar a transformação da sociedade camponesa; o professor B ressalta o compromisso pela função; o C fala que ensinar no campo a aprendizagem é recíproco; o D professor diz que ser professor no campo é colocar em prática os conhecimentos adquiridos na graduação; o E relata que o que move na função docente é a construção do processo ensino e aprendizagem e o F mostra que ser professor é ser um mero pesquisador.

Em relação ao sentido da escola, interrogamos aos professores qual o lugar e o significado da escola e outros espaços de formação, na vida pessoal, acadêmica e profissional. De acordo com as respostas foi possível observar que a escola é o espaço onde se constroem conhecimentos tanto para a vida pessoal quanto para a profissional. Assim, Almeida (2001) aponta que a formação em serviço pode ser um espaço/tempo de formação, porém essa formação não pode ser desvinculada de uma proposta crítica e reflexiva referente ao papel social e político da educação na prática do professor. Além disso, os professores mencionaram que a escola tem a função de tornar todos os cidadãos cômicos de seus direitos e deveres, como afirmam os professores em suas próprias palavras:

Professor A: Em todos os lugares que circulo eu tento carregar os valores, as condutas, a moral e ética profissional que aprende e estou aprendendo em minha pessoal , acadêmica e profissional.

Professor B: De modo geral é um espaço onde se deve formar cidadãos reflexivos, capaz de lutar pelos seus direitos.

Professor E: A escola mais completa que é a base de tudo. Faculdade após conclusão me tornei uma pessoa mais reflexiva e mais segura nas escolhas.

Professor F: A escola é um espaço geográficos a onde as pessoas da comunidade se comunica, se encontra tosos os dias e lá também que conhecimento surge.

Questionamos aos professores também sobre o que movia todos os dias até a escola e percebemos que a maioria deles refere-se ao compromisso com a aprendizagem dos alunos, a fim de formar pessoas conscientes de seu papel social, principalmente, na transformação da comunidade onde estão inserida. Sobre isso, Arroyo; Caldart; Molina (1998), afirmam que o próprio movimento da educação do campo surge no contexto rural a partir do engajamento social dos movimentos sociais em busca de uma educação que responda as necessidades sociais e humanas dos povos do campo. Portanto, o desejo por uma educação Do e No campo narrados pelos professores, advém do próprio histórico dessa política. Em outra parte do

memorial, perguntamos aos professores sobre o que os levaria desistir da profissão e obtivemos as seguintes respostas:

Professor A: A falta de Políticas Públicas para transporte, **formação de professores, salários melhores e relação humana**, a indisciplina familiar de nossas crianças.

Professor B: O que mais desestimula é a falta de investimento na educação, **a falta de valorização dessa profissão** que faz, prepara cidadão para tantas outras profissões existente, local de trabalho precário.

Professor C: Desistir talvez não, mas se faz necessário a **valorização do profissional da educação**. Em toda profissão existe problemas e desafios que nos faz seguir em frente para vencer cada obstáculos com coragem, como otimismo e com compromisso.

Professor D: Injustiças, **o modo como são tratados os profissionais da educação (professor)**, desrespeito, falta de recursos, e falta de apoio de pessoal da SEMED. .

Professor E: Repudio qualquer tipo de discriminação alguns momentos convivemos com injustiça.

Professor F: Já mais pretendo desistir da profissão pretendo mesmo e ampliar o meu conhecimento da continuidade em estudo mestrado, doutorado. (grifo nosso)

Assim, as narrativas dos professores direcionam para alguns aspectos relacionados ao contexto social que se mostraram relevantes para a insatisfação com o trabalho docente. Primeiramente, por gerarem uma sobrecarga de trabalho; depois, a falta de apoio dos pais dos alunos, um sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam e os baixos salários.

Outro aspecto enfatizado pelos professores como fonte de insatisfação com o magistério é o modo pelo qual está organizado o sistema educacional e, mais especificamente, a escola como instituição pública de prestação de serviços e como local de trabalho. Desse modo, um dos fatores destacado pelos professores como elemento da desistência da profissão diz respeito à falta de incentivo e valorização, seja no campo da formação, seja no campo do desenvolvimento profissional.

Percebemos que esse dilema tem permeado o campo da formação de professores e o ingresso na docência nos últimos anos, principalmente após a década 90, onde a educação e o professor tornam-se elementos fundamentais para o desenvolvimento social do país e o estabelecimento da ordem econômica na revisão dos reformistas nesse contexto (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011), sem apresentar condições de trabalho e políticas efetivas de valorização e formação do professor enquanto pessoal e profissional de um saber plural. Logo, as narrativas dos professores alertam para um descanso do governo federal com a educação e seus profissionais, em especial os professores.

Nesse sentido, acreditamos que essa realidade apontada na pesquisa, desperta para o não interesse pela docência dos professores nos cursos de formação e o abandono da profissão dos docentes em serviço, principalmente para os professores atuantes no campo, que

encontram ainda no cenário da política educacional um respaldo inicial de investimentos públicos. Embora, alguns dos pesquisados apesar das dificuldades encontradas ressaltam o interesse de permanecer na docência.

A última questão do memorial ficou em aberto para os professores comentar outra informação que não foi mencionada no memorial. No entanto, não mencionaram nenhum outro elemento para a pesquisa. É válido destacar que todos os professores possuem nível superior, parte de suas narrações foram claras que os maiores desafios de formar os alunos diante de tantos percalços mencionados, esbarram – se na ausência de políticas públicas específicas para o atendimento das demandas da população do campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo apresentar os dados de uma pesquisa que teve como questão norteadora compreender a trajetória do processo de formação e o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores no contexto da educação do campo.

A pesquisa apresentou resultados nos quais demonstraram que os docentes apesar das dificuldades narradas como falta de incentivo salarial, de recursos pedagógicos, de subsídios financeiros, precariedade do espaço físico, ausência de políticas públicas para a educação do campo, boa parte busca novos conhecimentos como forma de proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos no campo. O perfil dos professores é de profissionais, com habilitação específica para a docência. Alguns professores desenvolveram cursos de formação continuada e aperfeiçoamento, nenhum dos pesquisados possuía especialização, mestrado ou doutorado no momento da pesquisa.

Os dados apontaram que o processo de escolarização e desenvolvimento da prática pedagógica dos professores é um desafio que enfrentam todos os dias, principalmente pela falta de incentivo de materiais didáticos e condições de trabalho. Embora eles, na sua maioria, tenham narrado na pesquisa que gosta da profissão de professor da educação básica, considerando as experiências, os costumes, a vivência dos povos do campo. Isso porque a maioria compreende que o interesse pela docência surgiu por questão de vocação, outros por razões familiares e/ou financeiras.

A maioria dos pesquisados tornou-se professores do campo devido sua história de vida no campo, somado do interesse de promover e contribuir com a transformação social e

emancipação de vida dos alunos nesse contexto, que encontram constantemente a exclusão de investimento público. Os dados da pesquisa apontaram também para a falta de valorização e investimento na educação e formação dos professores, o que torna na visão dos professores fatores complexos de permanência na docência e melhoria da prática pedagógica no campo.

Desse modo, os dados do estudo retomam as ideias apresentadas no referencial da pesquisa, principalmente sobre o contexto histórico de esquecimento que a educação do campo passou no país durante um período. Apresenta também a luta constante dos atores sociais que buscam promover uma educação pública e de qualidade social para os povos tradicionais do campo. Por outro lado, revisita o debate necessário sobre a formação do professor e sua prática pedagógica, como uma ação social, ideológica e complexa. Os dados alertam para a necessidade de compreender a formação docente para além de uma perspectiva técnica e instrumental, é fundamental promover a formação e desenvolvimento dos professores enquanto elemento histórico, político e humano.

Sendo assim, a pesquisa direciona para a necessidade de traçar novas diretrizes para as pesquisas sobre formação de professores, conseqüentemente, maior foco na história de vida e formação docente como ponto de partida para compreender o desvendar da prática pedagógica em sala de aula e, o aperfeiçoamento dos professores atuantes nas escolas do campo, contexto esse silenciado nas políticas educacionais.

FORMATIVE TRAJECTORY AND EDUCATIONAL PRACTICE: NARRATIVES FROM TEACHERS IN RURAL EDUCATION CONTEXT

ABSTRACT

This article aims to present a survey that aimed to understand the trajectory of the process of formation and development of pedagogical practice of teachers in the context of rural education. The methodological approach of the study was qualitative through literature and instrumental memorial as a source and data collection. The subjects were six teachers of the school Escola Municipal Madre Gabriela, located at Fazenda Poções in the municipality of Arraias – Tocantins, Brazil. The theoretical framework was based on Almeida (2001), Catani (2000), Garcia (1995), Nóvoa (1995), Tardif (2002), Molina (2006), Caldart (2002), which the writings on teacher training stand out. The research data showed that despite all the challenges that teachers face in teaching activity, in the context of rural education, believe in education as a means of transformation and construction of identity and knowledge.

Keywords: Rural education; Teacher Training; Life History; Pedagogical Practice.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. V. de et al. Entre o sonho e a realidade: comparando concepções de professores de 1ª a 4ª séries sobre ensino de ciências com a proposta dos PCN. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, UNESP, v. 1, n. 2, 2001.

ARROYO, M. G. et all. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____, CALDART, R. S., MOLINA, M. C. (Orgs.). **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Documentos Finais. Luziânia, GO, 27 a 31 jul. 1998;

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, dezembro de 1996.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, MEC.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, J. E; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: DF, 2002.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R, S. Sobre a educação do campo. In: SANTOS. C. dos Santos (Org.). **Educação do campo: Campo – políticas públicas – educação**. Brasília, DF: MDA, 2008.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Terra: escola é mais do que escola. São Paulo, Expressão Popular, 2009.

CATANI, D. B; BUENO, B. A. O; C. P. SOUSA, C. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**. n. 111, p. 151 - 171, 2000.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M, C. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto 1992.

GROULX, L. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: Poupart, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KOLLING, E. J; NERY, I. J; MOLINA, M. C. (Orgs.). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. **Coleção Por Uma Educação Básica do Campo**, n. 1. Brasília: UnB, 1999

KOLLING, E. J., CERIOLI. P. R., **Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas, Articulação Nacional por uma Educação do Campo**, Brasília, v. 4, 2002.

MOLINA, M (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

NÓVOA, A. Formação de professores: **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995. p. 13-33.

PORTO, Y. da S. **Formação continuada: a prática pedagógica recorrente**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUSA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22 – 39, jan./abr., 2006.

SOUZA, M. A. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas no MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: 4. ed. Vozes, 2002.

Recebido em 10 de maio de 2016. Aprovado em 20 de outubro de 2016.