

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS-MT
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSEMEIRE APARECIDA CARDOSO CORREIA

**QUEM FORMA O PROFESSOR PARA A ESCOLA DO CAMPO?
AS TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE DE LICENCIANDAS EM MEMORIAIS DE FORMAÇÃO**

Rondonópolis

2012

ROSEMEIRE APARECIDA CARDOSO CORREIA

**QUEM FORMA O PROFESSOR PARA A ESCOLA DO CAMPO?
AS TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE DE LICENCIANDAS EM MEMORIAIS DE FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

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

Rondonópolis

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C824q

Correia, Rosemeire Aparecida Cardoso.

Quem forma o professor para a escola do campo? : as trajetórias da formação e constituição da identidade docente de licenciandas em memoriais de formação / Rosemeire Aparecida Cardoso Correia. – Rondonópolis, MT: UFMT, 2012.

177 f.

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

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

1. Educação do campo. 2. Identidade docente. 3. Memoriais de formação. 4. Licenciatura em Pedagogia. Rocha, Simone Albuquerque da, orient. II. Título. CDU 37.018.51:82-9



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-RONDONÓPOLIS
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep: 78735-901
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO : "QUEM FORMA O PROFESSOR PARA A ESCOLA DO CAMPO? AS
TRAJETÓRIAS DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE
LICENCIANDOS EM MEMORIAIS DE FORMAÇÃO"**

AUTORA : Mestranda ROSEMEIRE APARECIDA CARDOSO CORREIA

Dissertação defendida e aprovada em 02/04/2012.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Simone Albuquerque da Rocha
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Ademar de Lima Carvalho
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) ELIETE ÁVILA WOLFF
Instituição : Universidade de Brasília

Examinador Suplente Doutor(a) Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 20/04/2012.

Dedico este trabalho a todas as pessoas que acreditam que a Educação pode transformar o mundo, especialmente aos profissionais do campo que lutam pela efetivação de uma Educação do/no Campo e que apesar das dificuldades que se deparam, persistem nesse objetivo.

AGRADECIMENTOS

Como agradecer apenas com palavras, tantas pessoas que passam em nossa vida e nos marcam profundamente, auxiliando-nos, principalmente, nos momentos difíceis? Dilema este muito complexo de explicar. Os vocábulos seguintes são apenas parte dos sentimentos que me nutriram e me moveram na caminhada, em busca de consolidar um grande sonho, fazer o Mestrado.

Diversas foram as pessoas que deveriam, neste processo, compor meus agradecimentos. As palavras de ânimo foram inúmeras, as quais me impulsionaram à realização desta pesquisa, associadas ao fato de almejar mostrar que uma professora, oriunda do campo e residindo nesse local, também tem a possibilidade de traçar novos caminhos, de fazer pesquisas, fazer Mestrado, principalmente, diante das poucas oportunidades que se apresentavam.

Assim, por meio das palavras, agradeço:

A Deus, minha luz nesta caminhada.

Aos meus pais, pelos valores que me deram, apesar de terem tão pouco estudo, apresentam uma sabedoria infindável.

Ao Devair, meu esposo, que sempre me apoiou e acreditou que eu conseguiria vencer todas as etapas e dificuldades encontradas. Você foi o pilar, em muitos momentos, em que me sustentei.

Aos meus filhos, Kelly, Priscila e Guilherme, os quais, apesar da ausência, estiveram sempre ao meu lado.

A meus irmãos, em especial à Lucileila, pelo incentivo em continuar persistindo.

À minha orientadora, professora e doutora Simone, um especial agradecimento pelos conhecimentos compartilhados e pela orientação na pesquisa. Seu profissionalismo e suas palavras de carinho e dedicação propiciaram este trabalho.

As colegas do grupo da formação (Tânia, Aurenny, Verondina e Noeli), pela amizade e auxílio nas dificuldades encontradas.

À Anabel, secretária do Curso, pelas gentilezas e pela ajuda recebida.

As quatro licenciandas, Letícia, Juma, Aline e Jane, meus sujeitos, do Curso de Pedagogia, sem as quais esta pesquisa não teria acontecido.

Às professoras Roseli e Juliana, ambas de Escolas do Campo, pela contribuição na pesquisa.

Ao professor Ademar de Lima Carvalho, pelas sugestões e contribuições ao trabalho.

Ao professor Miguel Arroyo, pelos apontamentos na qualificação, que em muito contribuíram para a melhoria do minha pesquisa.

À professora Eliete Ávila Wolff pela disponibilização de ler minha pesquisa e de participar da defesa.

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - *Campus* de Rondonópolis-PPGEDU/UFMT/CUR, e apresentou como objetivo, investigar, nas narrativas expressas em memoriais de formação, de licenciandas oriundas do campo, se o conhecimento proporcionado pelo Curso de Pedagogia lhes possibilitou a constituição da identidade docente de professor para atuar em escola localizada no campo. O desenvolvimento da formação do professor é constantemente questionado, devido às novas exigências demandadas pela sociedade atual, ao estabelecer, desse modo, às instituições de Ensino Superior, o incremento de projetos de formação que possibilitem aos futuros educandos adquirir sólidos conhecimentos teóricos para capacitá-los a exercer, com competência, sua profissão docente neste novo cenário que se projeta. Para tanto, a pesquisa apontou questões mobilizadoras, sendo elas: O que revelam as licenciandas sobre sua trajetória de vida e escolaridade em seus memoriais de formação? Como essas vivências se manifestam na formação de professor? Que percepções e expectativas acerca da docência essas licenciandas descrevem nos memoriais? O que narram a respeito da constituição de sua identidade profissional docente no decorrer do Curso de Pedagogia? Como percebem a possibilidade de formação voltada para a escola do campo, num Curso desprovido de currículo específico para tal propósito? As respostas, para tais questões, busquei em referenciais que tratam sobre a Educação do Campo e também a respeito da constituição da identidade docente em curso de licenciatura, especificamente, o de Pedagogia. O *locus* investigativo constituiu-se em uma sala de aula do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Rondonópolis-MT. Os sujeitos são quatro licenciandas, cuja seleção teve como critério morar no campo e/ ou ter estudado em escola do campo em algum momento de sua vida escolar. A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, sendo que o método adotado foi o (auto) biográfico, e os memoriais de formação foram os principais instrumentos de coleta e análise dos dados. Os resultados da pesquisa apontam para a relevância dos movimentos sociais na formação dessas licenciandas, somados às experiências que tiveram no ambiente do campo, os quais, associados à formação na licenciatura, estão possibilitando constituírem-se educadoras para atuar nesse espaço. Descrevem,

ainda, que o Curso de Pedagogia possibilita construir uma identidade docente, mas não para atuar em escola do campo, diante da ausência de disciplinas a abordarem o assunto, pois, para elas, o campo possui cultura, movimento, apresenta característica peculiar, é um ambiente de vida e formação política, fatores estes não abordados na referida licenciatura. Destacam desse modo, que o professor atuante em escola do campo precisa enfrentar diversos desafios no desenvolvimento de sua função e, por conseguinte, esta deveria lhe possibilitar base teórica sólida a fim de lhe permitir trabalhar com essa realidade bem distinta da zona urbana, exigindo, assim, outra formação para atuar nesse cenário.

Palavras-chave: Educação do campo. Identidade docente. Memoriais de formação. Licenciatura em Pedagogia.

ABSTRACT

This research is linked to the Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso - Rondonópolis-PPGEDU Campus / UFMT / CUR, and presented as investigate the narratives expressed in memorials training of undergraduates from the field, if knowledge provided by the School of Education allowed them the formation of teacher identity as a teacher to work in schools located in the countryside. The development of teacher education is constantly questioned due to the new requirements demanded by today's society by providing, thus enabling higher education institutions, the increase of training projects which will provide future students acquire solid theoretical knowledge to enable them to perform with competence, his teaching profession in this new scenario that is projected. To this end, the survey indicated mobilizing questions, namely: What about the licensees reveal his life story and educational training in their memorials? As these experiences are manifested in teacher training? What perceptions and expectations about teaching undergraduates described in these memorials? What to tell about the formation of teacher professional identity throughout the School of Education? How do they perceive the possibility of training focused on the school field, a course devoid of specific curriculum for this purpose? The answers to these questions, I searched for references that deal on Rural Education and also about the formation of teacher identity in undergraduate program, specifically, of Pedagogy. The investigative locus was in a classroom at the School of Education, Federal University of Mato Grosso, University Campus of Rondonópolis, MT. The subjects are four undergraduates, whose selection criteria was to live in the country and / or have studied in school field at some point in their school life. The research was conducted on a qualitative approach, and the method adopted was the (auto) biographical and memorial training were the main tools for collecting and analyzing data. The survey results demonstrate the importance of social movements in the training of undergraduates, in addition to the experiences they had in the field environment, which, coupled with training at undergraduate level, are to constitute enabling educators to work in this space. The undergraduates also describe the School of Education allows teachers to build an identity, but not to act on the school field, in the absence of disciplines to address the issue because, for them, the field has culture,

movement, presents peculiar feature, is a living environment and political education, factors not addressed in that degree. Out, so that the school teacher active in the field must face many challenges in developing its role and therefore this should enable him sound theoretical base in order to allow you to work with that reality very different from the urban area, requiring Thus, another training to work in this scenario.

Keywords: *Rural education. Teacher identity. Memorials training. Pedagogy.*

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Banco de dados de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CPERA	Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária
EAD	Educação a Distância
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro
EMPAER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENADE	Exame nacional de Desenvolvimento dos Estudantes
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERRA	Instituto Técnico de capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PEE/MT	Plano Estadual de Educação de Mato Gross
PRONASEC	Programa Nacional de Ações Sócio Educativas e Culturais
PSECD	Plano Setorial de Educação e Desporto
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UnB	Universidade de Brasília
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UNICEF	Fundo das nações Unidas para a Infância
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	19
2.1 A Educação do Campo e os Dispositivos Legais em Nível Nacional	20
2.2 Mudanças Sinalizadas Para a Educação do Campo	25
2.3 A Educação e a Formação do Professor do Campo no Estado de Mato Grosso: um olhar sobre os últimos anos	26
2.4 Estudos Sobre a Educação do Campo	30
3 O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	37
3.1 A Trajetória do MST e os Fundamentos que Legitimam a Luta	40
3.2 A Pressão do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra Provocando Mudanças	42
3.3 A Formação do Professor do Campo e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra	45
3.4 Licenciatura em Educação do Campo: algumas análises sobre o Curso de Pedagogia da Terra, uma experiência desenvolvida na UNEMAT de Cáceres em Mato Grosso	52
4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE ...	68
4.1 Algumas Ponderações Sobre a Identidade Docente	74
5 A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E AS POSSIBILIDADES DO USO DE MEMORIAIS COMO PROCESSOS REFLEXIVOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	79
5.1 O Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMT <i>Campus</i> de Rondonópolis-MT, Objeto de Estudo da Presente Pesquisa: breves considerações	86
5.2 Os Memoriais Como Possibilidades de Reflexão e Formação Docente	93
6 CAMINHOS DELINEADOS NA PESQUISA	96
6.1 Situando os Procedimentos Para a Coleta dos Dados	99
6.2 Algumas Palavras Sobre a Análise dos Dados	101
6.3 Breve Apresentação dos Sujeitos da Pesquisa	103
6.4 Os Sujeitos da Pesquisa em uma “Narrativa de Si”	103
6.4.1 Quem sou eu?	104

6.4.2 Como se deu meu percurso escolar?.....	105
7 ANALISANDO OS DADOS: AS LICENCIANDAS E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	108
7.1 Vivências de Vida e de Escolaridade que se Manifestam na Formação Docente	108
7.2 As Percepções e as Expectativas dos Sujeitos Sobre a Docência no Curso de Pedagogia	119
7.3 As Percepções das Licenciandas Acerca da Constituição da Identidade Docente de Professoras do Campo em um Curso Sem Matriz Específica Para Essa Formação	133
8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: O ESTUDO PROSSEGUE.....	157
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICE - Roteiro para entrevista a professoras que concluíram o curso Pedagogia da Terra na UNEMAT de Cáceres-MT	177

1 INTRODUÇÃO

Em uma sociedade marcada por constantes transformações sociais, culturais, econômicas e políticas na qual se vê a influência da globalização sobre o desenvolvimento de todos os setores que a compõem, exigem-se cada vez mais, profissionais capacitados com conhecimentos desse processo que os levem a mudanças repentinas para atender tais exigências.

Desse modo, a atividade do profissional da docência tem sido continuamente questionada e ele próprio passa a refletir acerca de que papel ocupa sua profissão na sociedade, diante de tais transformações, principalmente tendo em vista as contradições sociais existentes.

Perante esse quadro, é perceptível, nos últimos anos, um aumento considerável de produções acadêmicas que têm como foco de discussão o campo da formação docente. Busca-se conhecer desse modo, como o professor é formado nas e pelas instituições escolares, seja na sua formação inicial, seja pela prática profissional. Tomam-se como objeto de estudo os cursos de formação docente, sobretudo, os de licenciatura, e entende-se caber às instituições de ensino superior desenvolver projetos de formação que possibilitem aos futuros educandos adquirir sólidos conhecimentos teóricos que os capacitem a exercer com competência sua profissão docente em meio às novas exigências da sociedade atual.

A formação do professor que atua em Escola localizada no Campo, ambiente marcado por conflitos, por culturas, segregação, opressão, contradições sociais e de indivíduos em lutas junto aos movimentos sociais e políticos, igualmente sofre as referidas interferências, pois a atividade docente também é influenciada pelas mudanças sociais mencionadas.

Assim, o povo do campo, além de viver excluído das atenções das políticas governamentais, vive também um processo de marginalização com as estereis políticas públicas educacionais direcionadas para o setor, nestes últimos anos, além de poucas produções de pesquisas sobre a temática. A marginalidade a que nos referimos é entendida aqui como “Processo no qual as pessoas nele envolvida estão afastadas da fruição dos elementos de uma cultura como sendo a margem da sociedade” (SANTOS, 1978, p.203). Assim, a marginalização que se expõe neste trabalho acerca da educação e formação do professor do campo toma o sentido

daquele indivíduo que está à margem de uma sociedade, da vida pública, e que sofre a ação de alguém ou de algo que o impeça de participar dos acontecimentos e das decisões sociais que ocorrem.

A propósito, vale destacar que mesmo diante desse cenário marcado por uma perversidade e marginalidade, nos últimos anos, sobretudo, a partir da mobilização de diversos movimentos sociais, principalmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), a educação desenvolvida no campo, passa a ser motivo para que os olhares de pesquisadores, bem como dos responsáveis pelas políticas nacionais, comecem a voltar-se para a necessidade de explorar este campo, que passa a ser objeto das atenções para novas produções acerca do assunto, bem como para investimentos em propostas e políticas curriculares para o campo.

Por outro lado, vale enfatizar que as políticas de investimento em propostas de formação dos professores do campo ainda não têm sido consistentes nem atendidas às suas necessidades, principalmente no estado de Mato Grosso, que apesar dos avanços significativos apresentados nos últimos anos, como a inclusão da Educação do Campo no Plano Estadual de Educação- PEE/MT, decênio 2006-2016, ainda enfrenta diversos desafios, sobretudo, em dar continuidade às políticas públicas dessa natureza, como também em por em prática aquilo que as diretrizes propõem enquanto educação e formação do professor do campo.

Talvez a esterilidade das políticas tenha sua origem na concepção de Educação do Campo que apesar do decorrer do tempo, ainda vem sendo adotada pela cultura dominante e elitista, ao compreendê-la como um resíduo do sistema educacional brasileiro urbano. Nesse contexto, por motivos socioculturais, políticos e econômicos a Educação desenvolvida no Campo tem sido historicamente relegada a planos inferiores pela esfera pública, que deveria ser a responsável por implantar políticas públicas direcionadas ao ensino na zona rural.

A resultante não universalização da Educação do Campo tem gerado, contudo, um movimento pela efetivação desse direito envolvendo diversos segmentos da sociedade, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rural Sem-Terra, os quais buscam garantir, além da educação, outros direitos sociais negados aos trabalhadores que vivem no campo.

Assim, compreendendo e vivendo no Assentamento Chico Mendes, situado na zona rural do município de Rondonópolis-MT, há mais de uma década, e por

exercer a docência na Escola Municipal Rural 14 de Agosto, localizada no referido Assentamento, decidi enfrentar o desafio de pesquisar e investir em um olhar mais fecundo sobre a formação do professor para a Educação do/no Campo, focando principalmente, em como se dá a constituição da identidade profissional docente em uma formação que não é voltada para esse ambiente. A pretensão de abordar o assunto deve-se, também à minha trajetória de vida, pois morei por vários anos na zona rural, onde iniciei os meus estudos em sala multisseriada.

Contudo, foi o exercício da docência na mencionada escola do Assentamento e também a função de coordenadora, que ocupei por cerca de cinco anos, que me possibilitaram vivenciar as dificuldades que as escolas do campo enfrentavam, seja por questões de estrutura física, seja por condições pedagógicas e políticas. Na instituição, foi possível me relacionar com diversos professores em diferentes momentos, os quais faziam que me questionasse constantemente sobre a Educação do Campo e a formação do profissional que atua nesse ambiente: Que identidade o professor precisa desenvolver para desempenhar sua função em uma escola do campo, de modo a realizar uma educação que possibilite uma transformação positiva desse local e dos sujeitos que nele vivem?

Tais questionamentos foram progressivamente sendo iluminados com as leituras a respeito da temática, o que decorria, principalmente, da pesquisa de mestrado. Estudar sobre a Educação do Campo e a construção da identidade docente do licenciando proveniente do ambiente do campo, em um curso de Pedagogia, foi um dos mais aprazíveis desafios que pude ter, ao realizar o mestrado em Educação no *Campus* Universitário de Rondonópolis/UFMT, pois me enxergava em todos os momentos do desenvolvimento da pesquisa e no contexto referido pelas licenciandas nos seus memoriais de formação.

Enfim, pesquisar sobre a Educação do Campo foi sempre algo que muito me instigou, principalmente, porque ansiava compreender os motivos que a levaram, em muitos momentos, a se encontrar em um estado de abandono. Ao mesmo tempo, aspirava a entender a dinâmica que envolve a educação e a Educação do/no Campo, para contribuir com a melhoria do ensino e aprendizagem na escola onde trabalho, como também em outros lugares, onde se debate essa modalidade educacional. Portanto, esta pesquisa foi impulsionada, sobretudo, pelo desejo interminável de conseguir propor mudanças positivas para a Educação do Campo.

Assim é que se justifica o estudo realizado, porque, além da relevância que pode ter para a Educação do/no Campo, o mesmo possibilita interpretar o curso de Pedagogia do *Campus* Universitário de Rondonópolis/UFMT a partir do olhar de quem o cursou, ou seja, das quatro licenciandas oriundas do ambiente do campo, podendo assim, motivar novas e importantes pesquisas dedicadas à temática.

O *locus* investigativo consistiu na sala de aula dessa turma do curso de Pedagogia, que no ano de sua entrada, isto é, em 2009 possuía cinquenta e um alunos matriculados, mas atualmente, conta com quarenta e seis. Quanto ao sexo, ela é composta predominantemente pelo sexo feminino, havendo apenas um do sexo masculino. Os sujeitos que trazemos para as investigações são quatro licenciandas, cuja seleção teve como critério morar no campo e/ ou ter estudado em escola do campo em algum momento de sua vida escolar.

As questões mobilizadoras desta investigação foram as que seguem: O que revelam as licenciandas sobre sua trajetória de vida e escolaridade em seus memoriais de formação? Como essas vivências se manifestam na formação de professor? Que percepções e expectativas acerca da docência essas licenciandas descrevem nos memoriais? O que narram elas a respeito da constituição de sua identidade profissional docente no decorrer do curso de Pedagogia? Como percebem a possibilidade de formação voltada para a escola do campo, num curso desprovido de um currículo específico para tal propósito?

A pesquisa objetivou investigar por meio de narrativas expressas em memoriais de formação, de licenciandas oriundas do campo, se o conhecimento proporcionado pelo curso de Pedagogia possibilita a constituição da identidade docente de professor para atuar em escola localizada no campo.

A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa. O método utilizado foi o (auto) biográfico, e os memoriais de formação foram os principais instrumentos de coleta e análise dos dados.

O trabalho está organizado em oito capítulos e inicia por esta parte que é introdutória, seguindo o segundo capítulo- Educação do/no Campo: algumas considerações- no qual apresento uma trajetória histórica da Educação do Campo nas legislações brasileiras, em nível nacional e também estadual, diante da importância de se compreender esse processo para entender o assunto, na

atualidade. Além disso, trago dados que demonstram as poucas pesquisas realizadas pela academia sobre a temática.

O terceiro capítulo - O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra e a Educação do Campo - contempla a importância dos movimentos sociais, em especial o MST, na busca pela Educação e formação do professor do Campo em Mato Grosso. Aborda, ainda, o Curso de Pedagogia da Terra, desenvolvido na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* de Cáceres, com a finalidade de trazer análises para este trabalho, no sentido de mapear quais foram as investidas em políticas públicas demandadas pelo Estado de Mato Grosso para formar o professor do campo, em nível superior, focadamente, nos últimos anos da década de 1990, período compreendido pós-implantação da LDBEN 9394/96, a qual exigiu da esfera pública ações no sentido de formar o docente nesse nível de ensino.

Como esse curso era direcionado aos professores do campo e envolvidos no MST, instigou-me levantar informações se a formação que tais profissionais tiveram atendeu as suas necessidades formativas, no sentido de melhorar suas atividades na escola do campo, já que as entrevistadas para esta pesquisa exerciam suas funções de professoras, antes de adentrarem ao Curso. Para tanto, utilizei entrevista com duas professoras que o cursaram.

Busquei, portanto, ao inserir as discussões sobre o citado Curso neste trabalho, fazer, até certo ponto, uma comparação entre a formação tida pelas duas professoras em um curso destinado, especificamente, aos educadores do campo com o de Pedagogia do *Campus* Universitário de Rondonópolis - UFMT, porque, este último, não é direcionado a educandos oriundos do campo. Assim, sua inclusão nesta pesquisa objetivou, fundamentalmente, recolher informações do mencionado curso da UNEMAT, sob o olhar de duas educadoras que o realizaram, enquanto possibilitador de essas profissionais se constituírem professoras para atuar em escola do campo.

Obviamente, em Mato Grosso, há outros cursos de licenciatura em Educação do Campo que foram e estão sendo desenvolvidos para atender professores do campo, em parceria com diferentes universidades localizadas em outros Estados da Federação, mas procurei focalizar no de Pedagogia da Terra ofertado pela UNEMAT, *Campus* de Cáceres-MT. Isso por ser, talvez, a primeira experiência

desenvolvida no Estado de Mato Grosso, já que as buscas realizadas por mim não lograram êxito no sentido de identificar, nas bibliografias consultadas, proposta anterior a esta. Reside aí, portanto, a relevância em trazer tais dados nesta pesquisa, como o marco inicial de um Curso em nível superior desenvolvido neste Estado e destinado a atender professores do campo.

O quarto capítulo- A Formação do Professor do Campo: reflexões sobre o processo de formação e constituição da identidade docente- busca apresentar algumas ponderações acerca de uma formação específica do professor do campo, subsidiada em pesquisas de diversos autores que apontam para esse fim, de modo a atender as especificidades, as singularidades, a dinâmica e a complexidade que o campo vive. Apresenta ainda, na perspectiva apontada acima, algumas características componentes da constituição da identidade profissional docente.

O quinto capítulo- A Licenciatura em Pedagogia e as possibilidades do uso de memoriais como processos reflexivos sobre a constituição da identidade docente- traz uma breve reflexão acerca dos cursos de licenciatura desenvolvidos no país, com foco no de Pedagogia do *Campus* Universitário de Rondonópolis da UFMT. Aborda ainda, os memoriais enquanto elemento possibilitador de reflexão e formação docente, quando instituídos nas licenciaturas.

No sexto capítulo- Caminhos Delineados na Pesquisa- consta o percurso metodológico, onde optei pela pesquisa de natureza qualitativa, com o uso do método (auto) biográfico e como principal instrumento de recolha e análises dos dados, os memoriais de formação. Contempla ainda, a descrição que cada sujeito da pesquisa fez sobre sua família, sobre si e do percurso escolar, antes da sua entrada na universidade.

No sétimo capítulo- As Licenciandas e suas percepções sobre a constituição da identidade docente de professoras da Educação do Campo- exibo as análises das informações coletadas em torno do objeto de pesquisa, apresentando ao final de cada eixo uma análise parcial acerca dos dados levantados.

E por último, no oitavo capítulo teço minhas considerações finais e apresento um esboço das minhas conclusões acerca da pesquisa, sobretudo, das análises que foram possíveis fazer acerca de que identidade profissional docente os sujeitos da pesquisa descrevem constituírem-se no curso de Pedagogia, para atuar em escola do campo, num curso desprovido de matriz curricular que aborda a Educação do

Campo. Consta ainda, minhas considerações acerca da relevância dos memoriais de formação, enquanto instrumento de recolha e análise dos dados, de licenciandos no processo formativo.

2 EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A educação, por ser um elemento social, apresenta e acaba sendo, também, resultado desse processo. Vê-se que as mudanças sociais interferem substancialmente neste setor, pois as contradições presentes na educação de hoje não são recentes, pelo contrário, têm suas raízes históricas na sociedade colonial, tendo em vista que, a organização socioeconômica e política do modelo então implantado não teve como um dos seus objetivos atender às demandas educacionais, sejam elas da zona urbana ou rural.

Compreendendo, portanto, a educação como um processo que envolve diversos fatores sociais, busco investigar a Educação do Campo no sentido de percorrer e entender sua trajetória ao longo do tempo na legislação brasileira, para posteriormente ampliar os estudos focando a formação do professor para a Educação do Campo, principalmente no sentido de compreender como ele constitui sua identidade docente durante a formação.

Assim sendo, estudar o percurso da educação desenvolvida no campo, no Brasil, é trazer à tona o modo como politicamente ela foi sendo organizada na história deste país, consolidando-se por meio de políticas públicas perversas e compensatórias. Ao recordar a história da Educação do Campo, encontrei, principalmente em Azevedo (2001), Leite (2002), Morigi (2003), Souza (2007), Arroyo (2007), MEC/CNE/CEB (2002), Wolff (2007) a constatação das lacunas e da marginalidade pelas quais passou a Educação do Campo e que, apesar do tempo, ainda são visíveis nas estatísticas atuais. Essa retomada histórica também possibilitou que emergisse a importância que tiveram os movimentos sociais na busca por mudanças que somente há pouco tempo- e ainda muito tímidas- são possíveis de serem percebidas.

Na procura dos dados do Censo Escolar de 2005, observei que o Brasil possuía 205 mil educadores que atuavam na área rural, dos quais, cerca de seis mil tinham apenas o Ensino Fundamental, 154 mil haviam concluído o ensino médio e somente 44 mil apresentavam o ensino superior (MEC, 2005). Deste modo, infere-se que a Educação Rural, que não representava ponto de discussão para as políticas públicas no Brasil Colônia, traz esta realidade até os dias atuais.

A Educação Rural, compreendida como Educação do Campo há pouco mais de uma década, toma nova conotação a partir dos movimentos sociais, passando a ser concebida como a educação desenhada para o atendimento aos povos que residem na zona rural. Nesta concepção, adquire evidência, principalmente, a ação dos movimentos sociais na constituição de uma educação em que o sujeito do campo, passa a ser valorizado na sua cultura e identidade e, sobretudo, como aquele para quem e de onde se projeta a ação, ou seja, o ato educativo.

2.1A Educação do Campo e os Dispositivos Legais em Nível Nacional

O sistema de colonização das terras brasileiras implantado pelos portugueses por meio das Capitânicas Hereditárias e das Sesmarias provocou, de um todo, uma forte concentração de riquezas, pelas elites, e de outro lado, a exclusão social da maioria da população brasileira. Mais tarde, mesmo com a transição do Império para a República, não ocorreram mudanças substanciais na estrutura socioeconômica da maior parte da população; pelo contrário, a exclusão social se acentuou. Investia-se primordialmente, no setor econômico, pois se produzia para atender aos mercados dos países europeus, e nesse contexto, marcado por um modelo agroexportador, educar as massas não era prioridade.

Assim, dispositivos legais criados vinham apenas concretizar aquilo que já estava posto na sociedade, e por isso visavam principalmente à consolidação do poder de uma minoria, a burguesia. Estudos realizados por Azevedo (2001), Leite (2002) e Morigi (2003) assinalam de forma clara como foi sendo tratada a Educação do Campo nos vários documentos legais do país, apontando que o século XIX caracterizou-se pela marginalidade de políticas públicas destinadas às populações do campo, apesar de a origem econômica do Brasil ter estreita ligação com as atividades agropecuárias e extrativistas e do fato de que ainda era na zona rural que morava a maior parte dos seus habitantes.

O século XX, por sua vez, trouxe alguns avanços na construção de políticas públicas voltadas para este setor, as quais tiveram influência direta das mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais vividas no país. As melhorias, portanto, aconteceram a partir das primeiras décadas e foram devidas, segundo Morigi (2003),

ao forte movimento migratório¹ interno que aconteceu nesse período, em virtude do processo de industrialização que ocorria no Brasil; enfatiza Leite que a sociedade brasileira “despertou” para a educação rural somente “por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo” (LEITE, 2002, p.28).

Neste contexto, na época, houve uma preocupação com a Educação do Campo. Acrescenta-se que o despertar dos governantes para com esta educação esteve atrelado muito mais com uma preocupação econômica e social do que política, visto que essa população, ao chegar aos novos centros urbanos que se formavam, agravava os problemas sociais já existentes, em razão das dificuldades econômicas geradas pela chegada de mais pessoas e, também, da precária estrutura de que esses locais dispunham para atender a esse contingente populacional.

Mudanças foram sinalizadas para a Educação do Campo com a promulgação da Constituição de 1934, que, conforme aponta Azevedo (2001), confirmou aquilo que as constituições anteriores negavam: a responsabilidade do Estado pela oferta obrigatória e gratuita do ensino. O financiamento recebeu também tratamento diferenciado, e, desse modo, a Educação no Campo passou a ser considerada um direito social, e não mais apenas uma integração como forma de trabalho.

Esse avanço, conforme indica o Parecer nº 36/2001 do Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE, 2001), pode ser interpretado sob dois vieses. Um deles considera que tal passo poderia expressar a preocupação em interiorizar a educação, enquanto o outro entende que a legislação poderia servir somente para manter sob controle as tensões que ocorriam no campo. Mattos ao comungar com a primeira interpretação lembra que, “O ano de 1930 marca a reativação de uma grande campanha a favor do ensino rural brasileiro” (MATTOS, 2009, p.251). Desse modo, o período em foco propiciou aspectos positivos para a educação desenvolvida no campo, tornando-se um importante marco histórico na luta por políticas públicas para o setor.

¹ Em função da forte migração rural-urbana que existia na época foi implantado o “Ruralismo Pedagógico”; Azevedo (2001) e Morigi (2003) afirmam que o programa tinha a função de assentar o homem do campo na zona rural, ou seja, fixá-lo à terra.

O Brasil vivia na época o início do seu processo de industrialização, e por isso as políticas educacionais então implantadas almejavam atender ao novo contexto econômico². A Educação do Campo ainda não tinha ocupado espaço nas leis até então instituídas, pelo menos a ponto de emprestar-lhe *status* constitucional, como também ocorreu nos anos subsequentes, tanto que, ao avaliar a década de 1950, Leite (2002) aponta que até aquela época a educação rural estava condicionada às intenções capitalistas.

Verifica-se ainda, que a criação de políticas públicas direcionadas à Educação do Campo não caminhou com o passar do tempo, já que havia um descaso e um desinteresse muito grande com a questão, e a morosidade prevalecia. Esta realidade pode ser comprovada com a promulgação da Lei 4.024/61, que, de acordo com a análise de Leite (2002), demorou cerca de 13 anos (de 1948 a 1961) para ser instituída. Quando a referida diretriz ficou pronta, “[...] não passava de uma “colcha de retalhos” (SÁ, 1982, p.56).

Ademais, essa Lei, quanto à Educação do Campo, não trouxe avanços; pelo contrário, levou-a ao abandono mediante desobrigação do Sistema Público Federal e Estadual pela oferta e obrigação da mesma, atribuindo a competência aos municípios, então desprovidos substancialmente de verbas para tal. Assim, a Educação do Campo foi novamente submetida aos interesses urbanos. Leite assinala que a Lei 4.024/61 “preservou os caracteres da educação nacional dentro dos parâmetros dos centros urbanos e das classes dominantes” (LEITE, 2002, p. 24).

Wolff também contribui enfatizando que a política educacional para os trabalhadores do campo, na citada Lei, tinha ainda, como propósito criar novos hábitos culturais para o consumo de produtos agrícolas oriundos dos Estados Unidos, “tornando os agricultores dependentes dos adubos, dos venenos, das sementes e dos créditos agrícolas” (WOLFF, 2007, p.38).

Acrescenta-se a este quadro que, no período militar, a Educação do Campo foi marcada por lacunas de políticas públicas, e as raríssimas conquistas já

² A Constituição instituída em 10 de dezembro de 1937, no artigo 132, segundo o Parecer 36/2001- CNE, ressaltou a importância do trabalho no campo e nas oficinas para a educação da juventude. A Constituição promulgada em 1946 trouxe poucas novidades para a Educação do Campo, como o fato de a União transferir o ensino na zona rural às empresas privadas, inclusive as agrícolas.

adquiridas foram simplesmente silenciadas. E foi no governo dos militares, precisamente na década de 1970, que se instituiu a Lei 5.692/71, a qual fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1^o e 2^o graus, reafirmando que a obrigação de ofertar a educação no campo era dos municípios. Depreende-se do exposto que igualmente não houve a inclusão da Educação do Campo em um projeto social global, que tivesse como protagonistas os povos que vivem no campo.

Com efeito, a Lei 5.692/71, de acordo com Leite (2002) não incorporou as reivindicações do processo escolar rural em suas orientações fundamentais, nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos camponeses. O que realmente ocorreu, com a promulgação dessa Lei ainda segundo Leite foi a “[...] cristalização da dependência da sociedade e do estado brasileiro em relação ao modelo econômico internacional” (LEITE, 2002, p.25-26). Neste cenário, a educação não foi pensada a partir de objetivos próprios de sua população, mas exteriores e alheios à sua problemática específica. Mais uma vez, predominou uma educação que atendia ao mercado econômico da época.

Desse modo, evidencia-se que a educação era apenas o reflexo do grau de subdesenvolvimento e dependência econômica em que o país vivia. Sendo assim, no período de 1967 a 1976, o ensino na zona rural, como também na zona urbana, servia como instrumento da capacitação mínima do cidadão para sua futura inserção no mercado de trabalho e conseqüente elevação da sua qualidade de vida.

Por outro lado, em contraposição às condições socioeconômicas então existentes, ganhavam repercussão e também muitos adeptos o método de alfabetização de adultos e as ideias de Paulo Freire que propunham uma educação libertadora. Baseadas nesse método, diversas comunidades rurais desenvolveram tal educação, que contava com a participação e “[...] o apoio de grupos progressistas, partidos políticos e pessoas engajadas em ideologias socializantes” (LEITE, 2002, p.44).

É oportuno salientar que as ideias de Paulo Freire influenciaram o meio educacional, permanecendo até os dias atuais, ao apresentarem uma educação voltada para a cidadania plena, para a humanização do sujeito. Seus conceitos provocaram uma revolução na educação, ao indicarem a dicotomia vivenciada pela escola brasileira nesse período. Tal mudança deveu-se também, ao fato de propor

uma educação libertadora que se contrapusesse ao modelo econômico, social e político excludente da época. Porém, tais ideias foram abafadas pelo regime militar.

Ainda nos últimos anos do governo dos militares, outros programas³ educacionais foram implantados na zona rural, como III PSECD- Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-85), e ainda, através das proposições contidas nesse Plano, o governo brasileiro criou o PRONASEC- Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural.

O PSECD propunha, entre outras situações, segundo Leite (2002), a expansão do Ensino Fundamental no campo, a melhoria do nível de vida e de ensino, e a redução da evasão e da repetência escolar. Recomendava, também, um ensino ministrado de acordo com a realidade da vida campesina e entendia a unidade escolar rural como agência de mudanças e transformações sociais. Apesar disso, relativamente à formação dos educadores que atuavam em escolas do campo, o Plano sequer analisou a problemática. Vê-se com Leite que enfatiza que eram insignificantes os momentos em que se discutia o assunto, por se considerar

[...] como inadequado ao projeto a formação urbana dos professores que atuavam no ensino rural, os quais demonstravam pouco interesse pelas atividades campesinas e pelos padrões sócio-culturais e produtivos da zona rural [...] Também não foi motivo de preocupação, do referido plano, a presença do professor leigo, das salas multisseriadas, da inadequação do material didático e das instalações físicas da escola [...]. (LEITE, 2002, p.50)

Neste ponto, entendo estar claro que no governo dos militares, tal qual também em momentos anteriores, a Educação do Campo restringiu-se aos ensinamentos mínimos necessários para a garantia do modelo capitalista e dos elementos principais de segurança nacional. Assim, o período de redemocratização iniciado no país em meados da década de 1980, que será discutido no próximo

³ Um deles foi o EDURURAL com vigência de 1980 a 1985 e implantado na região Nordeste do Brasil, com financiamento do BIRD - Banco Interamericano de Desenvolvimento, sob a orientação do Governo Federal e da Universidade Federal do Ceará. Seu principal objetivo, conforme destaca Leite (2002), era a implantação de um currículo apropriado à realidade sociocultural-produtiva das minirregiões onde se localizavam as unidades escolares atendidas pelo programa. Trazia forte crítica aos currículos urbanos introduzidos na zona rural e enfatizava a necessidade de um trabalho pedagógico baseado na realidade campesina. Outro programa implantado foi o MOBREAL, que envolvia grupos urbanos e rurais e procurava repassar o projeto do governo federal, com foco nas questões econômicas e política do regime.

tópico, enfrentava, entre tantos desafios, o de universalizar e garantir a educação aos povos do campo.

2.2 Mudanças Sinalizadas Para a Educação do Campo

No final dos anos de 1980, as mudanças sociais, a busca pela redemocratização no país e as transformações que ocorriam no campo, entre outros acontecimentos, exigiam outro modelo de sociedade, bem como outra educação. Nesse contexto, a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 provocou relevantes modificações, principalmente no setor educacional, já que passou a garantir a universalização do ensino, e este, portanto, se tornou direito de todos, independentemente da localidade onde residissem.

E foi a partir dessa Constituição que novos e importantes avanços começaram a sobrevir para a Educação do Campo, como a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, inspirada nos artigos 208 e 210 da Carta Magna de 1988 e que propôs outra concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo integrado no conjunto da sociedade. Assim, essa Diretriz apresentou um importante passo ao abordar sobre o campo como um local singular que necessita de um tratamento específico. O artigo 28 versa sobre tal assunto, com a seguinte ação:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à 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 às adaptações climáticas;
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Morigi considera que nas referidas diretrizes “não há o reconhecimento do trabalho e da cultura rural, apenas se transfere a escola da zona urbana para a zona rural” (MORIGI, 2003, p.49). Por sua vez, o Parecer 36/2001/CNE defende que a LDBEN provocou, sim, positivas mudanças para a Educação do Campo, ao reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, o que,

por seu turno, possibilitou a construção de outras diretrizes que envolvam um projeto global de educação para o país. Igualmente, Leite apontou outros avanços; segundo o autor,

[...] o contexto das unidades escolares passa a ser o parâmetro maior da aplicabilidade da lei em si mesma, isto é, o contexto traz os paradigmas e parâmetros necessários para justificar e legitimar a ação pedagógica que, agora, é ato político enquanto cognição consciente e intimamente ligada à práxis. (LEITE, 2002, p.55)

Patenteia-se, com isso, que há divergências quanto às melhorias promovidas pela LDBEN a favor da Educação do Campo. No entanto, é possível afirmar que, mesmo que esse documento legal tenha efetivamente provocado avanços para o setor, a situação de marginalidade das políticas públicas destinadas à Educação do Campo ainda é fato presente, pois muitos são os obstáculos a superar, tanto os que se referem aos últimos anos do século XX quanto os herdados neste início de século. Tais desafios têm se dado no sentido de não apenas resistir, como também de buscar superar o modelo dominante imposto pela liberalização e globalização dos mercados.

2.3 A Educação e a Formação do Professor do Campo no Estado de Mato Grosso: um olhar sobre os últimos anos

No cenário nacional, conforme se expôs até a legislação de 1996, raros foram os progressos no que diz respeito à Educação do Campo, e isto se refletia também em cada estado da nação brasileira. No estado de Mato Grosso, conforme demonstram os dados apresentados a seguir, tal situação também se evidenciava.

Mato Grosso está localizado na região Centro-Oeste do país, e segundo dados do IBGE, contava com uma população total de 3.033.991 de habitantes, sendo a urbana composta por 2.484.838 e a rural por 549.153 (IBGE, 2010). O percentual de população urbana do estado está representado por 81,90%, e a população rural por 18,10%, dado que demonstra o quanto o número de pessoas na zona urbana é superior ao da zona rural, mas que por outro lado, evidencia igualmente, que há ainda um número significativo de habitantes residindo na zona rural.

Vale ressaltar que a superioridade de habitantes da zona urbana em relação a rural se deve, primordialmente, ao processo de migração rural-urbana que ocorreu com maior intensidade na década de 1990. Apesar disso, era na zona rural que os dados sobre a educação e formação docente se apresentavam mais graves. Em uma pesquisa feita por Preti e Alonso (1997), viu-se que no ano de 1984, na zona rural, apenas 15,1% dos professores tinham o 2º grau completo. A situação da formação do professor da área rural era um dos desafios postos ao setor público.

Os dados seguintes, como os do ano de 1991, levantados a partir de pesquisa dos autores citados acima mostraram um aumento nos índices na formação do docente da zona rural, contudo, ainda insignificante, pois existiam muitos professores leigos atuando nas escolas do campo.

Ainda sobre os anos de 1990, enfatizou Rocha (2010) ter havido, nos últimos anos, um decréscimo do número de professores leigos atuando na zona rural, embora no final dessa década ainda existisse um contingente de profissionais sem a devida qualificação no estado de Mato Grosso. Portanto, ofertar uma formação a esses profissionais era uma tarefa urgente e necessária, pois mais de 95% dos profissionais⁴ não tinham curso superior para exercerem a docência no campo.

Sobre a grande quantidade de professores leigos no estado de Mato Grosso, tomando como base a citada década, Gentil (2002) a partir de pesquisa de mestrado intitulada: Formação Docente- Balanço da Rede Entre Políticas Públicas e Movimentos Sociais, aponta no seu estudo um minucioso levantamento acerca dos investimentos em políticas públicas, oriundas do citado estado, no sentido de qualificar o professor tanto em nível médio, como também em nível superior.

Tais investidas provocaram uma significativa melhora verificada em meados da década de 1990, pois segundo Rocha (2010), dos 4.927 professores, 76,1% já havia concluído a Licenciatura para o exercício da profissão, ainda assim, muitos foram os programas⁵ voltados à formação docente que a esfera pública teve que disseminar com o fim de superar as baixas estatísticas em relação à formação profissional do educador do campo.

⁴ Segundo Rocha (2010), havia no estado, na década de 1990 aproximadamente 3.200 professores leigos.

⁵ As pesquisas de Rocha (2001, 2010) abordam diversos programas (Inajá, Crescer, gerAção, Proformação) implantados pelo governo estadual com o objetivo de qualificar o professor leigo do campo.

No intuito de atender ao que determinava o artigo 62 de LDBEN 9.394/96 sobre a formação do professor em licenciatura para o exercício do magistério, ocorre no estado de Mato Grosso um movimento, nos últimos anos, direcionado a qualificar esse profissional. A oferta de licenciatura no estado ficou a cargo das universidades públicas e privadas aqui instaladas; todavia problemas como a distância geográfica de muitos municípios em relação aos locais onde tais cursos eram ofertados dificultavam em parte, o acesso e a permanência dos professores. Sendo assim, a modalidade Educação a Distância (EAD) tornou-se uma alternativa na formação do pedagogo e, conforme ressalta Rocha (2010), Mato Grosso foi o primeiro estado no cenário nacional a investir na formação docente em nível superior a distância.

Já no final da década de 1990, cerca de 280 professores da zona rural, ainda segundo Rocha (2010), haviam concluído o curso nessa modalidade de ensino. Máximo e Carvalho (2009) também apontam que, no período de 2000-2005, foi possível atender⁶ a mais de 100 municípios mato-grossenses e envolver mais de cinco mil professores.

Mesmo com esses dados, porém, ainda são muito recentes as medidas relativas à educação e formação do professor da zona rural. Foi somente no ano de 2003 que se regulamentou a Educação do Campo no estado, por meio da Resolução nº 126/CEE/MT/2003, que passou a definir, de acordo com Reck (2007), o papel da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) no processo de implantação da Educação do Campo em Mato Grosso.

A instituição desse documento representou um marco histórico para as mudanças subsequentes voltadas à Educação do Campo, ao desencadear importantes acontecimentos como, por exemplo, o Primeiro Seminário Estadual da Educação do Campo⁷, ocorrido em Cuiabá, em 2004 e posteriormente em fevereiro de 2006, em Sinop-MT. Este último encontro, segundo lembra Reck (2007), possibilitou incluir metas direcionadas à Educação do Campo no Plano Estadual de Educação (PEE), que já estava sendo construído, mas que, até aquele momento, em nada contemplava o assunto.

⁶ As instituições envolvidas nesse processo foram a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT).

⁷ O encontro ocorreu nos dias 28 e 29 de outubro do ano de 2004 numa parceria entre Seduc e Mec.

Este conjunto de episódios provocou, no ano de 2006, a criação do Comitê Interinstitucional de Educação no Campo em Mato Grosso, com a participação de diversos órgãos⁸. No mesmo ano, ocorreu outro seminário⁹, desta vez na capital do estado, Cuiabá. Tais acontecimentos levaram a um importante avanço para a Educação do Campo no estado, que, conforme Reck (2007) possibilitou em 2007, a criação e oficialização da gerência¹⁰ da Educação do Campo. Assim, esta Educação em Mato Grosso, a partir dessa data passou a ter um setor específico, incumbido de acompanhar e coordenar as atividades ligadas ao assunto.

O Plano Estadual de Educação do decênio 2006-2016 (PEE/MT) está permitindo novas perspectivas para a educação e formação do professor do campo, ao incluir, pela primeira vez, uma redação sobre o tema e ao formular uma política estadual de educação, que teve como objetivo fazer um retrato do estado, apontando suas necessidades e intenções, através da participação democrática de diversos segmentos da sociedade que possuem compromisso com a educação no âmbito da Educação do Campo. Em seu capítulo XI descreve como deve ser esse processo:

Uma política Pública de Educação do campo deve respeitar todas as formas e modalidades de educação que se orientem pela existência do campo como um espaço de vida e de relações vividas, e ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui como um espaço de criação do novo e do criativo, e não quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não-cultura. O campo é acima de tudo um espaço de cultura. (MATO GROSSO, 2006, p. 70)

É possível perceber na composição do Plano uma preocupação em contemplar as bases culturais dos povos do campo, sem, contudo levá-los a uma posição de inferioridade relativamente aos povos da cidade. Quanto aos princípios orientadores na concretização dos objetivos concernentes à Educação do Campo, o PEE/MT 2006-2016 considerou a qualidade, o respeito às organizações e aos

⁸ Órgãos participantes desse Comitê: SEDUC, UNDIME, SINTEP, MST, INCRA, SEDER/EMPAER, UFMT, UNEMAT, MPA, MAB, MMC, CEE, FETAGRI, CEEI, CPT e AL.

⁹ Ainda naquele ano e também no mesmo local, aconteceu a primeira formação dos Educadores do Campo de Mato Grosso, de 13 a 15 de setembro.

¹⁰ Esta gerência foi criada por meio do Decreto nº 09, de janeiro de 2007.

movimentos sociais e seus saberes, a identidade e a localidade da formação dos sujeitos.

No que diz respeito à formação dos professores que atuam no campo, consta em tal Plano que é dever do Estado assegurar a esses profissionais o ingresso aos cursos de graduação e especialização, tornando possível o acesso a informações e conhecimentos necessários para sua vida profissional, garantindo, assim, a obrigação do poder público para com a oferta da educação aos povos do campo. Tal formação deveria objetivar, fundamentalmente, oportunizar aprendizagem significativa a todos os envolvidos no processo.

O PEE/MT 2006-2016, ao tratar como prioridade a formação específica dos professores do campo, deu abertura para que o Estado buscasse parcerias de outras instituições de ensino para fazer tais qualificações. Nessa perspectiva, Mato Grosso firmou, no mês de julho de 2006, com a Universidade de Brasília (UnB), uma Portaria criando o Comitê Interinstitucional de Educação do Campo em Mato Grosso, formado por diversas instituições que segundo lembram Reck *et al.* tinham como tarefa “discutir, propor, acompanhar e avaliar as políticas públicas da Educação no Campo em Mato Grosso” (RECK, *et al.*, 2008, p.2).

No entanto, observam os autores citados acima que ainda é pequeno o número de professores no estado que fazem o Curso de Licenciatura em Educação do Campo em parceria com a UnB. Mas mesmo assim, em Mato Grosso o curso tem se constituído em uma referência prática para políticas e pedagogias de Educação do Campo.

Depreende-se, enfim, que embora o PEE-MT 2006-2016 se mostre significativo nas alterações que estão ocorrendo na Educação do Campo, principalmente quanto à formação do professor que atua nesse espaço, tais mudanças ainda precisam ser universalizadas de modo a atender com qualidade a todos os profissionais que ali exercem suas funções.

2.4 Estudos Sobre a Educação do Campo

A evidenciada marginalidade de políticas públicas voltadas à Educação do Campo, como também àquelas direcionadas à formação do professor que atua nesse ambiente, também ocorreu na esfera da produção de trabalhos sobre o tema

na academia, pois escassos eram estudos que tratavam da Educação do Campo no país. Pesquisas realizadas sobre o assunto, por diversos autores e em diferentes momentos na história do país, têm obtido como resultado números insignificantes de tais trabalhos.

Diante de tal fato, investi em pesquisa do tipo estado do conhecimento no intuito de levantar, qual o volume das produções empreendidas nesta área. Vale ressaltar que, o levantamento empreendido não envolveu a totalidade das pesquisas desenvolvidas no país, sobre o tema, contudo, possibilitou uma radiografia do que foi produzido nos últimos anos a respeito do mesmo.

No entanto, permitiu identificar as tendências dos trabalhos acadêmicos nos últimos anos, e, ainda, as “lacunas” que podem ser preenchidas com novos trabalhos tais como as referentes à identidade do professor do campo, a organização da matriz curricular das escolas desses espaços e à concretização de tais currículos.

Os dados que foram possíveis de levantar legitimam sobre as pesquisas e evidenciam a marginalidade com que o assunto foi tratado na academia, isto é, raras pesquisas denotando o desinteresse em investigar sobre a educação em tal cenário- o campo.

A partir do estado da arte feito por Damasceno e Beserra (2004) nas décadas de 1980 a 1990, com o objetivo de apresentarem um quadro da produção científica sobre o assunto, ficou evidente essa marginalidade: o levantamento permitiu verificar que, de 1000 produções para a área de Educação, apenas 12 se referiam à Educação Rural.

Segundo o estudo em foco, em 1980 a produção de dissertações e teses sobre a Educação Rural era de 2,1%, e na década de 1990 ocorreu uma queda nas pesquisas que abordavam a temática, ficando esse período com 0,9%. Quanto aos artigos em revistas científicas, a quantia era de apenas dois trabalhos por ano sobre o tema.

As estatísticas, a partir da década de 1990, começam a apresentar números mais significativos sobre a quantidade de produções que tratavam do assunto. Um estudo realizado por Souza (2007) evidenciou um relativo aumento nas produções sobre a Educação do Campo, sem, no entanto, indicar um acréscimo relevante se comparado ao rápido avanço das pesquisas em outras áreas da Educação.

A pesquisa de Souza (2007), cujo objetivo era levantar a incidência de trabalhos a respeito da Educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação no país, revelou a expressiva atuação do MST na proposição por políticas públicas voltadas ao campo e também à educação nesse local, na década de 1990. Esta situação desencadeou um aumento considerável de pesquisas nesta área, conforme demonstra o estudo.

Interessada em procurar por mais dados sobre as produções científicas na área de Educação do Campo, investi em buscas nos *sites* de diversas instituições de ensino, no Banco de Dados da Capes e no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT), e ainda, em várias revistas eletrônicas, com o intuito de capturar produções que abordassem a construção da identidade docente do professor do campo. Tal atividade estava associada aos trabalhos da disciplina Metodologia da Pesquisa, do curso de mestrado do *Campus* Universitário de Rondonópolis da UFMT, a qual foi realizada no primeiro semestre de 2010 e tomou como periodicidade para levantamento das produções os anos de 2005 a 2009.

As buscas confirmaram a pouca expressividade das produções sobre Educação do Campo (Quadro 1): foram encontrados, ao todo, 49 trabalhos, sendo 32 dissertações, 06 teses e 11 artigos publicados em periódicos.

O quadro 1 tem o propósito de relacionar em ordem temporal o número de teses e dissertações sobre educação e formação do professor do campo.

Quadro 1 Distribuição por ano das teses e dissertações sobre educação e formação do professor do campo no período de 2005-2009

Ano da produção	Quantidade	%
2005	03	8%
2006	08	21%
2007	08	21%
2008	05	13%
2009	14	37%
Total	38	100%

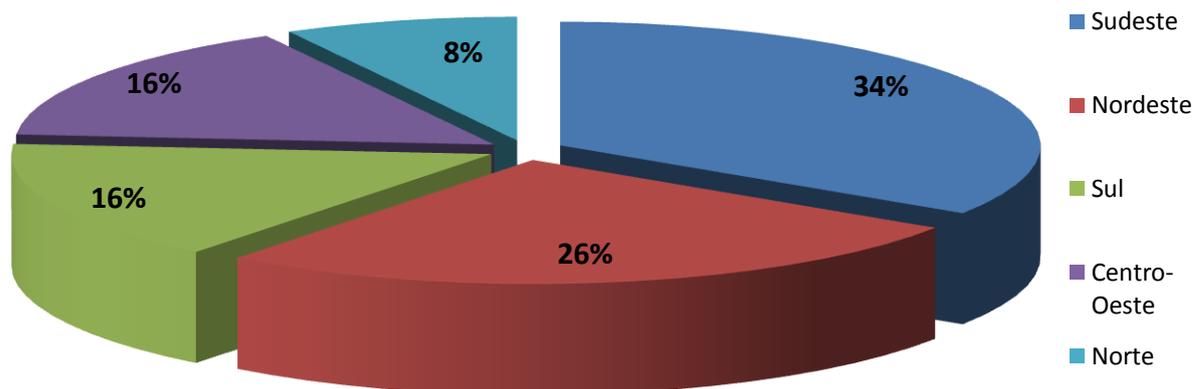
Fonte: (CORREIA; ROCHA, 2010)

Observa-se, pelo quadro acima, que houve no período pesquisado oscilações na quantidade desses trabalhos, pois no ano de 2005 eles representavam 8% dos estudos; e já nos anos de 2006 e 2007, mais que o dobro, ou seja, 21% das teses e dissertações produzidas no período. No ano seguinte, novamente ocorre

diminuição nas produções, ficando o ano com 13% dos trabalhos produzidos. Porém, no ano de 2009, há um significativo aumento nesses estudos, representando 37% das pesquisas sobre a temática.

É possível inferir, a partir desses dados, que, apesar da referida oscilação quanto à produção de teses e dissertações sobre o tema em foco, no período acima mencionado, que se projeta um novo olhar dos pesquisadores ao abordar a Educação do Campo. As produções acessadas encontram-se espalhadas por todo o país, em instituições localizadas nas cinco regiões brasileiras. No gráfico 1 a seguir demonstra-se a distribuição dessas produções que abordam a educação e formação do professor do campo de acordo com as regiões brasileiras.

Gráfico 1 Distribuição das teses e dissertações sobre educação e formação do professor do campo, entre 2005 e 2009, por região brasileira



Fonte: (CORREIA; ROCHA, 2010)

A distribuição dos trabalhos segundo a região do país ficou assim disposta, em ordem crescente: região Norte com 8% dos trabalhos, Centro-Oeste e Sul cada uma 16% das produções, seguidas do Nordeste com 26% e, finalmente, a região Sudeste, concentrando 34% das teses e dissertações. O gráfico em pauta mostra a supremacia da região Sudeste nessas produções acadêmicas, e, pelos dados, pode-se afirmar que esse domínio se deve ao fato de essa área abranger a maioria das Instituições de Ensino Superior do país.

Sobre a região Nordeste ocupar o segundo lugar em produções sobre a temática, esta posição pode estar relacionada segundo Damasceno e Beserra (2004), a fatores como a importância do meio ambiente rural nessa região, e, em

decorrência disso, à formação de grupos de pesquisa dedicados ao tema, com trabalhos desenvolvidos por professores da Universidade Federal do Ceará.

Em terceiro lugar, conforme demonstra o gráfico 1 ficaram as regiões Sul e Centro-Oeste. A posição desta última merece algumas reflexões e maiores discussões acerca dessa colocação, o que me proponho delongar um pouco mais nesta parte do trabalho, devido ao fato de que o programa de pós-graduação em que realizo a pesquisa localizar-se em um estado dessa região.

A propósito, tal posição provoca-nos sobre a questionar a importância que os programas de pós-graduação das universidades localizadas na citada região, vêm apresentando, nos últimos anos, acerca da Educação do Campo. Apesar de tais programas serem mais recentes, e em número menor, se comparados a região Sul, com a qual teve a mesma porcentagem de pesquisas levantadas sobre o assunto em foco, tal incidência de pesquisas é um dado interessante.

O resultado permite afirmar que a região Centro-Oeste, quando se trata das produções de teses e dissertações, no período compreendido para o levantamento dos dados aqui discutidos, ocupa uma posição significativa em relação a Região Sul e as demais que tiveram maiores produções sobre o tema, tais como as Regiões Sudeste e Nordeste. Que fatores foram determinantes para que a região Centro-Oeste ocupasse essa posição? Que papel ou que lugar ocupa a Educação do Campo e a formação do professor do campo nos programas de pós-graduação localizados na região Centro-Oeste? Tais questionamentos são interessantes, embora não se constituam em objeto da presente pesquisa, por isso não serão explorados.

Em relação à vinculação institucional, as universidades públicas concentram a maior parte das teses e dissertações levantadas na pesquisa, perfazendo cerca de 92,10% das produções, com predomínio das instituições federais, que agrupam em torno de 84,20 % desses trabalhos. Assim, os dados demonstraram a supremacia das instituições públicas nas produções sobre a educação e a formação de professor para a escola do campo.

Quanto à finalidade, as teses e dissertações apresentaram objetivos variados, e, a partir de uma análise minuciosa, pôde-se verificar que os focos das pesquisas se dirigiam para dois objetivos principais: para os saberes e as práticas pedagógicas dos professores que atuam no campo e para o estudo sobre a organização dos

cursos de Pedagogia da Terra. A maioria desses trabalhos tratou, portanto, da formação dos professores do campo no Curso de Pedagogia da Terra, oferecido por algumas universidades do país, e/ou dos saberes e práticas desses profissionais a partir dos cursos de formação inicial ou continuada.

Evidencia-se, pelos dados, que apesar dessa tendência em estudar os saberes e a prática cotidiana do professor tendo como ponto de partida os cursos de formação inicial e contínua, por outro lado, visualiza-se a ausência de produções direcionadas a registrar como ocorre a construção da identidade desse professor ao longo da vida acadêmica e em suas práticas nas escolas do campo. Assim, torna-se possível inferir, a respeito do objeto de estudo desta pesquisa, a qual está voltada para a constituição da identidade docente do licenciando oriundo do ambiente do campo, que não houve nenhuma tese ou dissertação produzida especificamente dedicada a esse tema.

Passo, agora, a apresentar os dados coletados nos periódicos. Nestes, foram encontrados 11 artigos sobre a temática. Apesar de as buscas terem envolvido um número considerável de revistas eletrônicas¹¹, apenas duas delas abordavam o assunto: as revistas Educação e Sociedade (CEDES) e Educação e Pesquisa (USP) apresentaram, cada uma delas, apenas um artigo sobre a temática em pauta. Os outros nove artigos foram acessados em uma biblioteca digital¹², na qual estão disponíveis artigos sobre a educação do campo e também a respeito de outros temas diversos, como quilombolas, indígenas, etc. Essa biblioteca digital facilitou as buscas sobre a temática; inclusive, os artigos encontrados nas duas mencionadas revistas, se encontravam disponibilizados nesse local.

Apesar de os temas das pesquisas apresentadas nos periódicos serem variados, para facilitar a análise dos dados, agrupei os artigos de acordo com três eixos temáticos, conforme se visualiza no gráfico 2.

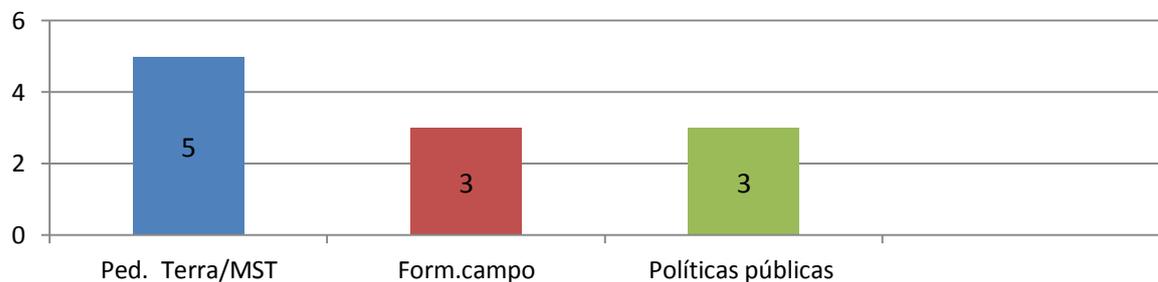
Evidencia-se nesse gráfico que, dos onze trabalhos, cinco fazem referência a estudos de como está organizado o curso Pedagogia da Terra, que oferece

¹¹ Revistas pesquisadas: Revista Educação e Sociedade- CEDES; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP) –Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas; Ciência e Educação-UNESP; Educação em Revista-UFMG; Educação e Pesquisa -USP; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista Pátio-ARTMED e Revista Brasileira de Educação- ANPED.

¹² Disponível em: <<http://educacaodocampo-bibliotecavirtual.blogspot.com/>>.

formação a professores que participam ou estão envolvidos com o MST; três artigos remetem especificamente à formação docente e à Educação do Campo, e procuram evidenciar a prática pedagógica desses docentes e, por fim, três abordam as políticas públicas para a Educação do Campo, sendo que os autores destes últimos tecem críticas à quase ausência de políticas públicas para este setor, principalmente as voltadas à formação do professor do campo.

Gráfico 2 Eixos temáticos nos artigos sobre educação e formação do professor do campo, encontrados nos periódicos de 2005 a 2009



Fonte: (CORREIA; ROCHA, 2010)

Foi possível constatar, ainda pela análise do mesmo gráfico, que a quantidade de trabalhos produzidos evidencia a relevância do MST na busca da formação de educadores que atuam em escolas do campo ou que irão futuramente trabalhar nesse espaço.

Para finalizar esta abordagem dos dados coletados, observa-se que, em se tratando especificamente do objeto de estudo deste trabalho, foi encontrado apenas um artigo. O mesmo se propõe discutir os saberes que o profissional em pauta acumula e que vão além dos conhecimentos formais. Em relação às teses e dissertações, não houve sequer uma produção particularmente dedicada a compreender como se dá o processo de construção da identidade docente de licenciandos provenientes do campo, em curso de Pedagogia, no período e nos locais pesquisados.

Mostra-se de grande valia realizar uma pesquisa sobre o estado do conhecimento, tomando como visão em nível macro as produções sobre a Educação do Campo e, em específico, os trabalhos produzidos no estado de Mato Grosso como foco de interesse a construção da identidade docente do professor do campo.

3 O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os processos de construção e afirmação histórica dos direitos têm vindo basicamente dos movimentos sociais, do esforço persistente, da teimosia de seus sujeitos. (ARROYO, 2004a, p. 111)

As palavras do autor citado acima refletem com propriedade o papel que vêm desempenhando os movimentos sociais na busca pela materialização de direitos negados à classe trabalhadora, entre eles a Educação do Campo. O processo de marginalização que se expôs no capítulo anterior e pelo qual passou a Educação do Campo e também a maioria da sociedade, expropriada pelo capitalismo, acarretou a mobilização e organização dessas pessoas na busca por mudanças. Nesse contexto, repercutem com muita força pelo país as ações dos movimentos sociais, que passaram a influenciar na “nova” organização social tão almejada pela classe popular, por serem justamente os trabalhadores destituídos pelo capital os protagonistas dos movimentos dessa natureza que ocorreram no século XX, bem como dos que estão em curso neste século.

Gohn (2005) assinala que a década de 1990 delineou um novo cenário para tais movimentos e para a sociedade de um modo geral, que passaram a se organizar e a reivindicar seus direitos de cidadãos. Incluía-se na pauta o direito à educação, pela centralidade que esta desempenha na consolidação e formação da sociedade, visto que conforme lembra a autora, “A educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isto porque ela se constrói no processo de luta que é em si próprio, um movimento educativo” (GOHN, 2005, p.16).

A propósito, é digno de nota que os movimentos sociais ocorridos no campo representaram nas últimas décadas do século XX, ainda na análise do mesmo autor, um grande salto para a sociedade, o qual deverá interferir na cultura política do país pelos próximos anos. Estes movimentos sociais tiveram suma relevância nas poucas, porém significativas alterações que se observam na atualidade, principalmente as relativas à Educação do Campo. Nesse aspecto, salienta-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) ao propor outro tipo de educação a ser desenvolvido no campo.

O citado Movimento, a partir das últimas décadas do século XX iniciou um importante processo de mudança para a Educação do Campo, que paulatinamente está ocorrendo, ao colocar em pauta a luta pela universalização da educação como direito social e dever do Estado. Este capítulo, portanto, tem como objetivo lançar um breve olhar sobre as ações dos movimentos sociais, particularmente do MST, na efetivação de conquistas relacionadas à educação do campo e à formação do professor para atuar nesse espaço, tendo em vista às demandas, proposições, atuações e discussões do movimento na área educacional.

Vale ressaltar que, o MST tem um propósito de sociedade sem classe e subjacente a este projeto, está além de outros direitos sociais, a educação, que tem papel fundamental na consolidação dessa sociedade, no sentido de que esta não seja excludente. A educação, portanto, proposta por esse Movimento vai além do simples fato de construir uma escola no campo, ou mesmo de ocupar a terra, fato este que é determinante na sua composição. A Educação do Campo requerida pelo MST não se esgota com a realização da reforma agrária no campo, pelo contrário, com ela tem-se o início de outras tantas lutas por direitos sociais. Morigi (2003) afirma que, para esse Movimento investir na educação é tão importante quanto ocupar a terra. Por que a educação tem esse papel essencial nas ações do MST?

Para entender um pouco sobre essa centralidade apresento, a seguir, os princípios filosóficos norteadores que regem a Educação do Campo para esse Movimento. Vale lembrar, que tais princípios estão profundamente interligados às práticas, às experiências que foram acumuladas ao longo dos anos de existência do MST. Morigi (2003) afirma que os princípios filosóficos dizem respeito à visão do mundo, às concepções mais gerais de sociedade. Ao todo, segundo aponta o autor, há cinco princípios que dizem respeito à:

- 1) Educação para a transformação social, princípio que se vincula aos processos sociais que buscam a transformação da sociedade atual e a construção de uma nova ordem social.
- 2) Educação para o trabalho e a cooperação, que defende uma relação entre a escola e os desafios do seu tempo histórico.
- 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana, o que poderia ser dito usando a expressão omnilateral, significando uma reintegração das diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar.
- 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas, que ajudem na construção do novo homem e da nova mulher.
- 5) Educação como um processo permanente de formação/

transformação humana, o que revela a crença no ser humano e na sua capacidade de transformação. (MORIGI, 2003, p. 59-61)

Observa-se que, a educação é um aspecto fundamental para o MST. Tal centralidade, sobretudo, segundo aponta os estudos de Souza (2006), se deve em virtude da necessidade de formar pessoas comprometidas com a transformação social, como também para o exercício da militância¹³ direta nas lutas populares, capaz de pensar e de agir com autonomia¹⁴. Assim, a educação também deve contribuir na formação de pessoas com o propósito de que estes sujeitos tenham consciência organizativa.

Nessa perspectiva, ao analisar os princípios filosóficos anteriormente mencionados é possível deduzir igualmente que a proposta do MST para Educação do Campo, está fundamentalmente relacionada com “a preocupação com uma educação que tenha o sujeito como o centro do processo educativo”. (SOUZA, 2006, p.37). A centralidade do sujeito no processo educativo, apontado pela citada autora, evidencia que a proposta de educação e de escola que esse Movimento propõe é aquela que possibilite à classe trabalhadora a processos de esclarecimentos e emancipação diante da opressão vivida no modo de produção capitalista.

Fica evidente que suas ações direcionam na busca pela transformação socioeconômica e política, compreendendo o sujeito como um ser social caracterizado pela sua situação de classe, identificado com a classe trabalhadora. Assim, tal Movimento busca outro modelo de sociedade, que tenha por finalidade igualmente a distribuição equitativa da terra.

Do mesmo modo, a proposta de Educação do Campo do MST contempla a identidade sociocultural dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Souza (2006) afirma que, ao valorizar o humano, esse Movimento evidencia a necessidade de que os conhecimentos científicos construídos socialmente e culturalmente pela sociedade sejam trabalhados na escola, na formação do sujeito. Assim sendo, sua proposta de educação afirma a identidade sociocultural e valoriza as matrizes

¹³ Militância compreendida a partir de Freire “é a de quem se prepara e se organiza para a prática, é a de quem luta por direitos e protesta contra as injustiças.” (STRECK, *et al.*, 2008, p.266.)

¹⁴ Autonomia compreendida também na perspectiva de Freire, como sendo o processo de “libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades”.(STRECK, *et al.*, 2008, p.56)

culturais¹⁵ significativas para os sujeitos, ao dar destaque para as trajetórias sociais como fonte de aprendizagem.

Para finalizar as discussões acerca dos princípios que orientam a Educação do Campo, segundo propõe o MST, enquanto elemento na formação do trabalhador rural, vale lembrar que, as propostas pedagógicas desse Movimento acabam por conduzir os educandos à busca de conhecimentos que sejam significativos, partindo do princípio de que é preciso entender as relações contraditórias e de oposição de classes na sociedade. Sobre isso, Souza afirma que o MST tem uma concepção de educação, a qual é “sustentada na prática social coletiva, sendo a escola uma das instâncias de aprendizagem”. A escola é vista deste modo, “como local de apropriação de conhecimentos e de valorização dos saberes sociais dos sujeitos do processo pedagógico: alunos e professores” (SOUZA, 2006, p.85).

Tem-se pelo exposto, que a luta pela ocupação da terra pelo MST é acrescentada à luta pela ocupação da escola, “conferindo a ambas um novo sentido, o do trabalho e o da apropriação do conhecimento socialmente acumulado” (MORIGI, 2003, p.91).

Ademais, muitas são as discussões que poderiam ser tratadas quando se aborda o MST na luta por garantir direitos sociais, e em específico, neste caso, a educação a classe trabalhadora. Para aqueles que se interessam em aprofundar sobre o papel do Movimento na busca por direitos há um significativo quadro de produções, que podem ser observadas.

3.1 A Trajetória do MST e os Fundamentos que Legitimam a Luta

A gênese deste movimento segundo aponta Caldart (2004c), ocorreu entre os anos de 1979 e 1984¹⁶, motivada, primordialmente, pelas mudanças econômicas e sociais que ocorriam na época, sobretudo aquelas voltadas ao espaço rural, neste

¹⁵ Caldart (2004c) aponta que é do processo de formação dos Sem-Terra que podemos extrair as *matrizes pedagógicas básicas* para construir uma escola preocupada com a formação humana e com o movimento da história.

¹⁶ Segundo Caldart (2004c), o MST foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que aconteceu de 20 a 22 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná.

caso, à agricultura. O MST surgiu, portanto, justamente para se contrapor ao modelo de exclusão imposto pelo Estado e pelos latifundiários.

O país vivia naquele período muitas transformações que aconteciam tanto na zona urbana quanto na rural. Caldart (2004c) afirma que havia no campo um aumento elevado da concentração da propriedade da terra e, como consequência, muitos trabalhadores rurais desempregados. Desse modo, o MST passava a fazer parte do cenário brasileiro na luta por melhores condições para essa população, apresentando-se como um forte movimento por mudanças e, ainda mais, configurando-se como uma mobilização nacional, atingindo diversos locais do país. Caldart aponta ainda, que o eixo principal que define o MST “é a luta pela terra [...]” (CALDART, 2004c, p. 240). Porém, no seio do movimento, além da busca pela terra para os expropriados pelo capital exploratório, outros direitos, gradativamente, vão sendo acrescentados, devido ao próprio processo em que está inserido. Direitos estes que também foram negados ao camponês, como, por exemplo, a saúde, a educação, moradia; enfim, pode-se deduzir que a luta do MST é pela garantia de direitos sociais imprescindíveis para a formação do sujeito.

No tocante à relevância desse movimento, Bezerra Neto ressalta que ele “tem trazido para a discussão tanto o problema agrário quanto o problema educacional, considerados por seus líderes os dois principais instrumentos de transformação da classe trabalhadora deste país” (BEZERRA NETO, 2009, p. 4). Assim, cabe a esse movimento social, que tem na educação um instrumento para a defesa do projeto de desenvolvimento para o campo, na perspectiva do compromisso com as mudanças sociais no meio rural, uma posição de centralidade, inclusive, no desenvolvimento desta pesquisa. A propósito da busca por mudanças direcionadas à educação, o autor em foco assegura que esse movimento foi

[...] fundamental para o despertar e o desenvolver do ensino no campo, tendo em vista o fato de esse movimento reunir milhares de pessoas e deles cobrar maior participação na vida política do país. Essas atitudes servem para ajudar a melhorar tanto a qualidade da escola como o nível de escolaridade daquele que é mais marginalizado pela sociedade em termos de acesso à educação, qual seja, o trabalhador rural de nosso país. (BEZERRA NETO, 2009, p.19-20)

Observa-se, portanto, que o MST se apresentou como um movimento social de suma importância, ao introduzir em sua pauta a discussão sobre a Educação do Campo. Desse modo, conforme destaca Alves, ele é “[...] o mais incisivo protagonista de um discurso que clama por uma educação diferenciada pretensamente requerida pelo campo” (ALVES, 2009, p.107). Importa enfatizar que, além de pressionar por políticas públicas de Educação do Campo, ele exigiu a escola pública como direito social e humano e como dever do Estado. Mas, onde se encontra o vínculo¹⁷ entre MST e educação? Muitos afirmam que este movimento passou a ocupar também a escola; Caldart, por sua vez, aponta os motivos que o impulsionaram a se preocupar com a Educação do Campo:

[...] se no Brasil a escolarização do povo fosse uma prioridade e se as discussões pedagógicas incluíssem como preocupação a realidade específica dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, tratando-os efetivamente como sujeitos da educação no país, talvez o MST não tivesse tomado para si a tarefa de garantir escola para as famílias que o integram e nem de entrar na discussão específica sobre pedagogia escolar. Ou pelo menos talvez tivesse demorado um pouco mais a perceber essa tarefa também como sua. (CALDART, 2010, 228)

Assim é que tocou ao MST e aos seus componentes, excluídos pelo sistema capitalista, procurar fazer transformações relativas ao campo, como também na educação que ocorre nesse espaço. E foi, portanto, esse o contexto em que as mudanças educacionais no campo tiveram seu início de alteração.

3.2 A Pressão do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra Provocando Mudanças

A movimentação em busca de uma Educação do Campo começou a ganhar novos espaços a partir do envolvimento dos professores e trabalhadores do meio rural. Como exemplo, pode-se mencionar que o I Encontro Nacional dos Professores

¹⁷ Caldart (2010) sugere pelo menos três significados da ligação do MST à escola: 1. a mobilização das famílias por uma escola que fizesse diferença em suas vidas; 2. a própria organização do MST que resolveu organizar e articular por dentro de sua organicidade uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas e formar educadores (as) capazes de trabalhar nessa perspectiva; 3. através desse processo, o MST incorporou a escola em sua dinâmica.

da Reforma Agrária¹⁸ (ENERA)¹⁹, realizado em julho de 1997, segundo explica Kolling; Nery e Molina (1999), reuniram vários profissionais que atuavam em escolas do campo, os quais puderam nesse momento discutir e refletir sobre uma Educação do Campo que incluísse os conteúdos produzidos na dinâmica social do movimento e uma metodologia de trabalho apropriada ao desenvolvimento de tais conteúdos, específicos para o campo.

Este evento assinalou também o começo das discussões que marcaram a I Conferência Por uma Educação do Campo, ocorrida no mês de julho do ano seguinte, em Luziânia-GO e promovida pelo MST em conjunto com a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e outros órgãos. O objetivo desta Conferência, conforme ressalta Caldart foi “[...] desencadear um grande debate nacional sobre a situação da educação no campo, discutindo alternativas de vinculação entre estratégias de expansão e qualificação da escolaridade dos povos do campo e estratégias de desenvolvimento social do país como um todo” (CALDART, 2004c, p.147-148).

Igualmente, a Conferência colocava em pauta não só a discussão sobre a Educação do Campo, mas também outros direitos cerceados durante longos anos da nossa história, como o desenvolvimento social do país. Ora, este desenvolvimento, necessariamente, passava pela melhoria das condições econômicas dos povos do campo e de toda a sociedade excluída pelo capitalismo imposto no Brasil. Assim, transformar essa realidade tornava-se tarefa desses sujeitos, apesar de se encontrarem na condição de marginalizados desse processo. Sobre o assunto, pondera Freire:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 2005, p.41)

¹⁸ Este encontro teve como parceiros de acordo com Souza (2006), o Grupo de Trabalho sobre Reforma Agrária da Universidade de Brasília, o MST e o Fundo das Nações Unidas para a Infância.

¹⁹ Segundo Caldart (2010), o encontro reuniu delegações de 19 estados e do Distrito Federal, totalizando 700 participantes.

Outro expressivo acontecimento na área consistiu na promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através da Resolução 1, de 3 de abril de 2002 (MEC/CNE/CEB, 2002) que representou para os povos do campo o seu reconhecimento e a sua valorização. Um passo importante, até então ainda não mencionado em nenhum outro documento, foi a definição da identidade das escolas do campo e da denominação escola do campo ao invés de escola rural. Quanto à identidade, esta passou a ser definida conforme o artigo 2º, parágrafo único da referida resolução:

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

Deste modo, o campo passou a ser visto como um lugar de múltiplas culturas, um ambiente onde as pessoas que ali residem precisam ser respeitadas nos seus direitos e nas suas necessidades. Entretanto, as determinações desse documento ainda precisam ser colocadas em prática na sua integridade, por meio de outras políticas públicas que não venham ferir os direitos ali conquistados e, acima de tudo, que somem novos direitos aos anteriormente adquiridos, pois, apesar da instituição dessa Diretriz, ainda persiste a omissão do poder público no concernente à Educação do Campo.

Tanto é verdade que foi realizada em Luziânia-GO a segunda²⁰ Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em 2004, entre cujos objetivos se encontrava a efetivação da Diretriz em foco, bem como a criação de novas políticas públicas para o setor. Wolff destaca que a perspectiva desse evento foi a de reafirmar para o país e o Estado “a necessidade de uma política de educação específica, que fosse capaz de penetrar no campo, fortalecer suas instituições e escolas, e estabelecer critérios para uma elaboração curricular, condizente com a realidade de seus trabalhadores” (WOLFF, 2007, p. 37-38).

²⁰ A primeira Conferência foi realizada em 1988, no mesmo local.

Esta Conferência, conforme destaca Munarim (2009), exerceu importante influência sobre as ações do MEC, tendo sido criada, no período de realização do evento, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECAD, assistindo a Educação do Campo. Evidencia-se, portanto, que foi mediante esses acontecimentos que a Educação do Campo passou a fazer parte das discussões no cenário nacional como direito de todos e dever do Estado, apesar de, ainda, não se ter atingido esse patamar.

3.3 A Formação do Professor do Campo e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

É relevante o papel que desempenharam os trabalhadores do campo e alguns movimentos sociais e entidades como a CNBB, UNICEF, UNB e MST na busca por uma educação que fosse desenvolvida no campo e construída pelos sujeitos que ali residem. Isto demonstra a preocupação com o fato de que os sujeitos residentes no campo têm sua cultura e saberes que precisam ser levados em consideração pela esfera pública ao formularem políticas referentes a este setor. Entre estas políticas situa-se a formação do professor que atua nesse espaço, a qual para o MST deve estar voltada para o desenvolvimento e à mudança no campo, já que a luta desse movimento se vincula ao propósito de instituir uma educação básica do campo, focada nos interesses e no desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham nesse ambiente. Estar-se-á, com isto, atendendo às suas diferenças históricas e culturais, para que vivam com dignidade e que, organizados, resistam à expulsão e à expropriação impostas pelo capitalismo.

Em relação ao assunto, Morigi (2003) enfatiza que esse movimento reivindica para o professor do campo uma formação que vá além da transmissão de conteúdos, envolvendo outros conhecimentos, principalmente os relativos à formação humana do sujeito e às questões ligadas ao ambiente do campo. A dimensão humana na educação a que me proponho delinear é aquela em que o educador no desenrolar do processo educativo se constitua e possibilite ao sujeito (educando) constituir-se também enquanto ser social, responsável e livre. Processo este, que perpassa pela capacidade de refletir sobre sua atividade docente, de ver e corrigir erros cometidos, de cooperar e de relacionar-se eticamente nas relações que mantém com os outros, sobretudo, com seus educandos.

Na perspectiva apontada acima, a formação do professor para atuar em escola do campo precisa ser aquela, em que o educador tenha, além disso, uma sólida formação para contribuir na busca por realizar a tão almejada transformação no campo.

É possível observar que, ao requerer uma formação específica para o educador do campo, o MST procura garantir uma identidade social, política e cultural para esse espaço. Bezerra Neto (2009) considera políticas desta natureza como de fundamental importância para que os filhos de trabalhadores do campo ali permaneçam, que deem continuidade à luta pelo acesso à terra, partilhando as tradições e o projeto social do movimento. Nesse processo, a educação torna-se relevante para que possam as estruturas atualmente existentes no campo, ser modificadas.

Esta outra formação, que prepare o docente para a dimensão que existe no campo, atendendo aos direitos dos sujeitos que ali vivem, é crucial para o MST, para quem a primeira grande tarefa social da escola e dos profissionais que nela atuam, segundo Caldart, “[...] é dar-se conta de que é preciso fazer mudanças e seus sujeitos assumirem o comando da sua transformação” (CALDART, 2010, p.68).

Souza (2006), por sua vez, afirma que a educação proposta por esse movimento é aquela que tenha como ponto de partida e como base as contradições sociais existentes e que esteja inserida num processo de reflexão sobre as características capitalistas que envolvem, principalmente, a classe trabalhadora. Assim, o MST procura mostrar que a educação do campo existe, e ainda que há nesse espaço milhares de crianças, jovens, e adultos que precisam ser escolarizados e que, portanto, os professores que atuam nesse local necessitam de uma formação para desenvolverem suas atividades. Ainda sobre a questão Arroyo especifica:

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa [...] conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... Um

projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadores e educadores do campo. (ARROYO, 2007, p.167)

Além destes saberes, Arroyo aponta que tais programas de formação devem conhecer a “construção histórica das escolas do campo, do sistema escolar, a especificidade de sua gestão no campo [...] os conhecimentos das formas específicas de exercer o ofício de ensinar, educar no campo” (ARROYO, 2007, p. 168).

Vê-se, ainda com Arroyo (2007), que esses acontecimentos já fazem parte dos projetos dos cursos de Pedagogia da Terra, mas também que esses conhecimentos, saberes, valores deveriam compor toda e qualquer proposta destinada a formar um profissional que trabalha ou que irá trabalhar na Educação do Campo.

Pode-se concluir que, diante da evidenciada necessidade de uma formação peculiar a esse professor, os movimentos sociais, em especial o MST, representam uma contribuição significativa na busca e consolidação por cursos superiores que atendam a essa proposta.

E foi diante da organização desse movimento e com base no art.28 da LDBEN 93.94/96 que se tornou possível a oferta de cursos em nível superior- Pedagogia da Terra- voltados aos professores do campo, fundamentados em um ensino adequado à diversidade sociocultural dos povos daquele espaço e com metodologias também diferenciadas.

Neste cenário, os envolvidos na preocupação de qualificar esses profissionais foram para as universidades públicas reivindicar dessa importante instituição a oferta de cursos destinados aos professores do campo que tivessem como proposta de formação dos mesmos a especificidade da educação e da docência que ocorre nesse ambiente, pois, na perspectiva dos movimentos sociais e, neste caso, do MST, é fundamental que o professor do campo atue em escola do campo. Exigiam que, em tais cursos o projeto de escola do campo estivesse inserido também no projeto de sociedade em que vivemos.

Colocaram ainda em pauta que os cursos fossem assumidos como legítimos e periódicos, no conjunto dos cursos oferecidos nas universidades públicas brasileiras.

Neste processo, as Instituições de Ensino Superior (IES) tornam-se co-responsáveis pela consolidação do projeto social e educacional proposto pelo MST aos professores do campo, fato a que Arroyo (2007) se refere enfatizando que, tal como o Movimento aprendeu a ocupar a terra, também o fez em espaços políticos, neste caso, a universidade pública. Contudo, registre-se que essa relação Movimento e universidade não foi consolidada tão facilmente. Muitos foram os caminhos, os embates entre os envolvidos para que o oferecimento de curso em nível superior ao educador do campo fosse implantado, pois o projeto social e educacional proposto por esse movimento social “mexe” com as estruturas rígidas das universidades ao sugerir um novo olhar, um novo tratamento em relação ao processo educacional.

Tendo em vista a não garantia de educação a todos os povos do campo, o MST buscou dessa forma a efetivação desse direito, como resultado têm-se a conquista de muitos cursos de graduação no âmbito da formação de educadores, em diferentes universidades do país. O marco inicial deste acontecimento é o fim da década de 1980, conforme apontado por Ghedini (2007) e Marques (2010), que assinalam esse período como o início dos cursos direcionados à formação do professor do campo, em nível de magistério²¹, organizado pelos movimentos sociais. De acordo com Ghedini (2007), tais cursos eram oferecidos, especificamente, àqueles profissionais de áreas da Reforma Agrária que não tinham a titulação necessária, sendo que essa formação lhes possibilitava participar de concursos públicos para trabalhar nas escolas dos assentamentos.

No entanto, embora para esses autores, diante do papel que o MST desempenha, o mesmo trabalha com formação de educadores desde sua fundação. Marques (2010) ressalta que, em se tratando de cursos formais, foi somente a partir de 1990 que o MST começa a dar maior importância à sua implantação.

²¹Segundo Souza (2006), a primeira turma do magistério teve início em 1990, no município de Braga-RS, na Escola “Uma Terra de Educar”, ligada ao Departamento de Educação Rural (DER) da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa (Fundep), curso atualmente localizado em Veranópolis-RS.

O processo desencadeado na busca por criar um curso em nível superior voltado aos educadores do campo, conforme lembra Marques (2010) foi pontuado por várias audiências e reuniões, no período de 1995 a 1997, entre os membros do MST e diversas universidades federais e estaduais, sobretudo as localizadas no centro-sul do país. Posteriormente, ocorreu a implantação da primeira turma de Pedagogia, em janeiro de 1998, com a parceria entre o MST, a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e com apoio financeiro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Vale salientar que tal acontecimento contribuiu para colocar na agenda política do país a educação e a formação do professor do campo, visto que, nesse mesmo ano, aconteceu também a Primeira Conferência Por Uma Educação do Campo, em Luziânia-GO. Marques (2010) destaca, ainda, como episódio desse processo que vivia a Educação do Campo, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), possibilitando maior negociação entre MST, governo e universidades. Entretanto, adverte a autora que a instituição do Programa atendeu também a interesses políticos, o que não pode ser desconsiderado.

Pode-se considerar, portanto, a década de 1990 um estágio embrionário no que tange à formação do professor do campo, dado que, a partir da concepção da primeira turma de Pedagogia, outras foram sendo implantadas em diferentes universidades²². Estas instituições, ao se incorporarem gradativamente nesse processo, demonstram a significativa influência do MST na busca por qualificar os professores do campo em nível superior. Antunes-Rocha (2009) observa, acerca de tais cursos, que até o ano de 2004 já existiam 16 turmas de Pedagogia da Terra em parceria com distintas universidades públicas.

A implantação dos cursos fazia emergirem, todavia, os desafios na materialização de uma proposta pedagógica que possibilitasse contemplar a dinâmica provocada pelo movimento social existente no campo. Levando em conta

²² Marques (2010) aponta que a partir de 1999 outras universidades passaram a oferecer cursos de Pedagogia aos educadores do campo, entre elas a Universidade Federal do Espírito Santo, a Universidade do Estado de Mato Grosso, a Universidade Federal do Pará, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

um contexto mais amplo, que também abrange esta problemática, Caldart constata que

Um dos grandes desafios do MST no campo da educação é transformar sua Pedagogia do Movimento, ou seja, transformar a intencionalidade formativa que produziu na sua dinâmica de luta social e organização coletiva em um projeto de educação das famílias e das comunidades dos acampamentos e assentamentos que constituem sua base social, buscando transformar a visão de mundo e o modo de vida subordinado à lógica de reprodução dos sistema-capital, que ainda predominam nas próprias áreas da Reforma Agrária. (CALDART, 2010, p.64)

Isto significa que não só a formação do professor do campo, mas de todos os envolvidos no e com o MST deve trazer para a escola, para a universidade essa riqueza e transformá-la em conhecimento sistematizado. Partindo desse princípio, Arroyo destaca que “[...] que a educação se tornará realidade no campo somente se ela ficar colada ao movimento social” (ARROYO, 2004a, p.69), pois, segundo o mesmo autor “O movimento social é mais exigente porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana” (ARROYO, 2004a, p. 72-73).

Nessa perspectiva, para o MST, conforme adverte Caldart, a matriz formativa da escola do campo e da Educação do Campo é aquela que abrange diferentes dimensões, todas voltadas à formação de um sujeito com um “projeto histórico, de sociedade, de humanidade” (CALDART, 2010, p. 75). A educação idealizada nos princípios pedagógicos e filosóficos do MST é a educação das minorias, dos trabalhadores, do povo, isto é, aquela que ainda não existe realmente consolidada, mas que precisa acontecer.

Por sua vez, Antunes-Rocha também aponta que o tipo de escola que os movimentos sociais demandam é aquela que tenha como projeto a articulação “com os projetos sociais e econômicos do campo, que crie uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político” (ANTUNES-ROCHA, 2009, p. 40).

Diante de tais princípios é que as universidades tiveram muitos desafios em construir suas propostas pedagógicas dos cursos em nível superior voltados aos

docentes do campo. Antunes-Rocha (2009), em um estudo feito sobre o curso oferecido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), retrata em parte estas situações. Molina também o faz, em uma pesquisa sobre o referido curso, na qual apresenta os desafios ao desenvolvimento da Licenciatura na instituição, contudo ressalva que esse curso demonstra “potencialidade de romper com o padrão tradicional de atuação de educadores rurais, incapazes de perceber a realidade vivida por seus educandos” (MOLINA, 2009, p. 192).

Já no concernente à função da universidade ao implantar esses cursos Antunes-Rocha e Martins (2009) entendem que essa instituição tem três papéis: o de cumprir com sua função educativa do ponto de vista inclusivo e democrático; o de conhecer e dialogar com diferentes modos de organização desses povos, tendo por base a terra, como local de produção, de vida, de cultura, porém também de conflito; finalmente, o de investigar e conhecer esses sujeitos, suas práticas, sua organização, enfim, construir conhecimentos acerca desse ambiente, mas tendo como referência final a humanidade.

As autoras em pauta evidenciam com isso o papel relevante que desempenha esta instituição na formação do professor do campo, ao buscar incluir em sua proposta a riqueza cultural que existe nesse ambiente. Ter formação é um direito e uma necessidade do educador que vive nesse espaço, pois, assim como não é mais concebível que este profissional desempenhe sua atividade sem apresentar essa formação, também não é aceitável que profissionais oriundos da cidade trabalhem em escola do campo, nesse ambiente apenas desenvolvendo suas atividades, não provocando aí mudanças positivas.

Muitos, ainda, são os fatores que interferem na precariedade da Educação do Campo, mas a qualificação do professor que atua nesse espaço talvez seja o elemento fundamental no referido aspecto. Segundo Arroyo um dos determinantes dessa precariedade consiste na “ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo” (ARROYO, 2007, p.170).

Percebe-se que o autor ora em foco tece uma forte crítica ao fato de os professores que residem na cidade desenvolverem suas atividades profissionais em escola do campo, já que eles, em sua maioria, diariamente vão à escola e retornam

à cidade, não mantendo um contato maior com as pessoas do local. Não possuindo raízes na cultura do campo, tampouco criam raízes nesse lugar. Neste sentido, conclui-se que, apesar de a oferta de cursos em nível superior aos docentes que residem no campo, constituir-se em uma alternativa para modificar tal situação, cabe aos profissionais das instituições que os oferecem, os quais são os formadores dos educadores do campo, conforme alerta Arroyo, terem “preparo específico sobre a realidade do campo [...]” (ARROYO, 2007, p.170).

Estas afirmações evidenciam que a proposta curricular de tais licenciaturas deverá ter outra organização, que venha contemplar essa peculiaridade. Apesar disso, é possível identificar cursos que foram oferecidos aos professores do campo e que não tinham como base teórica a Educação do Campo: como será analisado a seguir, o curso de Pedagogia da Terra, desenvolvido na Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* de Cáceres-MT, segundo asseveram duas professoras que fizeram o referido curso e foram entrevistadas para esta pesquisa, não contemplava disciplinas que abordassem a Educação do Campo. Este fato pode ser evidenciado também na matriz curricular do curso, que se encontra no corpo do texto.

3.4 Licenciatura em Educação do Campo: algumas análises sobre o Curso de Pedagogia da Terra, uma experiência desenvolvida na UNEMAT de Cáceres em Mato Grosso

A implantação do curso de Pedagogia da Terra no *Campus* da Unemat de Cáceres decorreu de um longo período de conversas²³ com os dirigentes do MST, que articulavam a possibilidade da instalação de um curso em nível superior voltado ao atendimento dos professores do campo que atuavam nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Assim sendo, MST e UNEMAT passaram a desenvolver profundos diálogos para a criação do curso pretendido, tanto que a proposta curricular do curso de Pedagogia foi discutida por pessoas envolvidas no Movimento e por membros da universidade. Ao MST, segundo relata Costa, cabia a tarefa de

²³ Costa (2005), em sua pesquisa de Mestrado sobre o citado Curso, apontou que as relações entre MST e UNEMAT, aos poucos foram se estreitando, principalmente, depois da realização da II Jornada Pedagógica dos professores do MST, realizada entre os dias 11 e 16 de maio de 1997, em Cáceres-MT.

extrair informações sobre a dinâmica da organização educacional do Movimento, principalmente no que se referia “ao seu método de ação, princípios orientadores e os trabalhos de educação já desenvolvidos e em movimento [...]” (COSTA, 2005, p.100). Essas informações seriam posteriormente repassadas aos membros da universidade responsáveis por elaborar a proposta pedagógica do curso.

Tal processo viabilizou que o MST começasse a exigir a participação da universidade em cumprir seu papel na sociedade e do Estado, por seu turno, em atendimento específico aos professores de áreas de Reforma Agrária, com a criação de políticas públicas direcionadas a este sentido. O Movimento, deste modo, colocava em pauta, além da oferta de escolas nos assentamentos, a necessidade da formação em licenciatura do professor do campo.

Em se tratando de questões educacionais, ressalta-se que o Curso de Pedagogia da Terra foi criado, sem adentrar no mérito das discussões, em um contexto, até certo modo, propício a sua instituição, quando se considera a legislação, pois, na época, a LDBEN 9394/96 demandava formação em nível superior a todos os professores. Contudo, a concretização do citado Curso partiu, fundamentalmente, de ações do MST e não da esfera pública, por buscar, nas universidades públicas, a oferta de cursos em nível superior destinados aos professores de assentamentos e acampamentos no campo.

A turma, inicialmente, era composta por 65 professores dos quais 35 eram do estado de Mato Grosso; porém, conforme demonstra Costa (2005), em virtude de diversos problemas²⁴ internos e externos, apenas 45 profissionais concluíram a licenciatura. Esta contou com diversos parceiros, que tinham funções definidas. Foram eles: o MST²⁵, a UNEMAT²⁶ de Cáceres-MT, o INCRA²⁷, a SEDUC/MT²⁸, a

²⁴ Como por exemplo: doença de professores, problemas financeiros, incompatibilidade da proposta do curso com as ideologias do MST, atraso nos repasses advindos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, entre outros. Esses fatores alongaram o curso em mais seis meses.

²⁵ Ao MST, maior interessado em realizar o curso, atribui-se a função de selecionar os sessenta e cinco professores leigos, entre os vários que existiam em áreas da Reforma Agrária.

²⁶ À UNEMAT coube a função de formar o quadro docente para desenvolver as atividades previstas no curso.

²⁷ Ao INCRA tocava a tarefa tal qual ao PRONERA, de viabilizar os recursos para o funcionamento do referido curso, cabendo, principalmente a este último, a função de custear as passagens dos alunos, a hospedagem, a alimentação e a de adquirir os recursos

EMPAER²⁹ e o PRONERA. Em sua dissertação de mestrado, a autora em pauta descreve a organização do curso, as dificuldades que os educadores tiveram que enfrentar para realizá-lo, enfim, traz informações relevantes para aqueles que pretendem se aprofundar no assunto.

A finalidade em discutir, nesta pesquisa, o citado Curso, deveu-se à necessidade de recolher informações sobre ele, a partir do olhar de duas professoras que o realizaram, no sentido de investigar como essas profissionais relatam as contribuições do mesmo à sua formação de professoras para atuar em escola do campo. A propósito, por ser direcionado a professores do campo envolvidos no MST, esse fato me instigou a levantar informações sobre os objetivos do Curso e se estes foram atingidos.

Tal escolha se deveu ainda, ao fato de que este curso representou a primeira experiência desenvolvida no estado de Mato Grosso, no sentido de formar professores do campo, especificamente de assentamentos.

Assim, com o intuito de levantar dados acerca do citado curso, realizei entrevista com duas egressas que concluíram a referida licenciatura. As professoras entrevistadas são assentadas pelo Programa da Reforma Agrária neste município de Rondonópolis-MT e desenvolvem suas atividades em escolas do campo, o que já faziam antes mesmo de realizarem o curso de Pedagogia da Terra. As entrevistas foram realizadas com a professora Roseli Aparecida Correa, que reside no Assentamento Chico Mendes, e a professora Juliana Gomes Melo, residente no Assentamento São Francisco ambos, localizados neste município citado. As docentes entrevistadas permitiram que mencionassem seus nomes na pesquisa.

Como essas professoras, ao responderem aos questionamentos feitos na entrevista trouxeram à tona a organização do curso, o papel das disciplinas na sua formação e outros componentes que acharam necessário acrescentar acerca do mesmo, apresento, antes de adentrar na exposição e discussão de fragmentos das entrevistas, o objetivo do curso e a sua matriz curricular, segundo consta no Projeto

materiais de consumo necessários para o andamento das atividades. Porém, os atrasos constantes nos repasses dos recursos inviabilizaram realização do curso.

²⁸ Cabia a esta a tarefa de pagar os professores do curso e comprar alguns materiais permanentes.

²⁹ Este órgão deveria ceder salas de aula e laboratórios necessários à execução do projeto. Todavia, este espaço ficava distante cerca de 10 quilômetros da cidade de Cáceres-MT.

do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária (CPERA) - Manual do aluno, de 2002 (UNEMAT, 2002).

Quanto ao objetivo dessa licenciatura, o art. 2º do Regimento Escolar assim versava:

Objetiva a formação de professores para o exercício nas quatro primeiras séries (1º e 2º ciclos) do Ensino Fundamental e em Supervisão Escolar do Ensino Fundamental e Médio, possibilita uma dinâmica curricular que contempla uma visão ampla do saber, resgatando as raízes culturais do graduando e viabilizando a construção de sua autonomia em relação contínua com o grupo e seu ambiente. (UNEMAT, 2002)

Além desse objetivo, Costa assinalou que o Curso em foco procurou reservar “um espaço para o chamado ‘tempo comunidade’ destinado aos estudos específicos do MST” (COSTA, 2005, p. 108). A propósito, vale ressaltar que tais momentos não ficaram, segundo a autora, oficializados na proposta pedagógica. Havia, apenas, uma sugestão pedagógica informal desse Movimento, composta por diversos tempos, denominados de Tempos Educativos, os quais tinham a finalidade de discutir questões ligadas aos seus princípios e, por isso, o curso deveria contemplá-los, tendo em vista serem fundamentais na formação desses educadores sob a perspectiva do MST. A seguir, recorro novamente ao estudo de Costa (2005) para apresentar os citados Tempos Educativos que tinham objetivos diferentes e perfaziam um total de onze. São eles: Tempo Aula³⁰; Tempo Reflexão-Escrita³¹; Tempo Estudo Coletivo³²; Tempo Trabalho³³; Tempo Programa de Leitura Dirigida³⁴; Tempo Comunidade³⁵; Tempo Seminário de Avaliação³⁶; Tempo Assembléia³⁷; Tempo Formatura³⁸; Tempo Cultura³⁹ e Tempo Crítica e Autocrítica Coletiva⁴⁰.

³⁰ Admitia no mínimo oito horas-aula por dia.

³¹ Era reservado um horário semanal para o registro das reflexões de cada um, com o objetivo de tirar lições do dia para a vida e para a militância.

³² Reservava duas horas por semana para estudo de temas políticos nos Núcleos de Bases.

³³ Inseriu cada membro do grupo em um setor em que era responsável.

³⁴ Incluía a leitura de livros encaminhados pela coordenação política do Movimento.

³⁵ Incluía a realização de seminários sobre os livros lidos no Tempo Escola.

³⁶ Deveria ocorrer quinzenalmente para avaliação interna do processo pedagógico da turma.

³⁷ Também deveria ocorrer quinzenalmente para aprovações ou ratificações das decisões internas na instância máxima de decisão daquele coletivo.

³⁸ Acontecia no início das atividades de cada dia, aproximadamente 10 minutos, com toda a turma e incluía informes, socialização, mística etc. Cada dia uma pessoa era a responsável

O desenvolvimento dessas atividades demandou, aos coordenadores do Curso de Pedagogia da Terra, que tivessem a preocupação com a organização temporal e com as práticas previstas para essas atividades, tendo em vista que, segundo apontou a citada autora, a pesquisa era o eixo metodológico na organização dos saberes.

Acerca dos objetivos dos denominados Tempos Educativos, é possível observar que o MST apresentava uma proposta pedagógica informal de formação para esses educadores a qual ia muito além dos estudos em sala de aula. Uma breve análise apresenta a dimensão da base filosófica e pedagógica do Curso, de acordo com os princípios educativos desse Movimento. Apesar disso, muitos foram os problemas a impedirem que todos esses momentos fossem materializados na prática, no decorrer do Curso. A pesquisa de Costa (2005) aborda, de forma minuciosa, os desafios que o MST encontrou para desenvolver a programação dessa proposta, além de outras dificuldades muito bem discutidas no trabalho realizado pela autora.

Este estudo não objetiva detalhá-los, tendo em vista não ser o foco desta pesquisa, mas apenas apontar que o Curso tinha toda uma dinâmica que vinha ao encontro dos interesses do MST. Talvez, também coincidissem com os anseios daqueles que o cursavam na época, por serem professores oriundos de acampamentos e assentamentos do Programa de Reforma Agrária, o qual tinha como principal agente desse processo o referido Movimento.

A matriz curricular do Curso Pedagogia da Terra desenvolvido pela UNEMAT, *Campus* de Cáceres-MT (Quadro 2) era organizada por semestre, num total de oito. As disciplinas apresentam entre si uma similaridade em relação à carga horária, sendo que em sua maioria, constituíam-se de 60 horas.

Uma breve análise do quadro evidencia também não haver qualquer disciplina direcionada especificamente à Educação do Campo, apesar de o curso ter sido

por ler um texto seu, no sentido de incentivar os demais a produzirem e também a ler em público.

³⁹ Ocorria nos primeiros 15 minutos das atividades do período vespertino para a apresentação do momento cultural.

⁴⁰ Objetivava avaliar as práticas individuais e coletivas, sendo de responsabilidade da Coordenação Política e Pedagógica organizar e coordenar esse tempo.

destinado aos professores de assentamentos e acampamentos do Programa da Reforma Agrária.

Acrescente-se que o curso foi desenvolvido em duas etapas intensivas, modulares e presenciais: uma de sessenta dias nos meses de janeiro e fevereiro, e outra de trinta dias no mês de julho, a cada ano. Portanto, vê-se que ocorreu nos períodos do recesso escolar dos professores.

Quadro 2 Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da Terra desenvolvido na UNEMAT/ Campus de Cáceres, no ano de 1999

Disciplinas	Carga horária
1º semestre	
Iniciação à Metodologia Científica	60
Produção de Texto e Leitura I	90
Introdução à Psicologia	60
Introdução à Sociologia	60
Introdução à Filosofia	60
Matemática Aplicada	60
Recreação e Jogos	30
Subtotal	420
2º semestre	
Produção de Texto e Leitura II	90
Sociologia da Educação I	60
Psicologia da Educação I	60
Filosofia da Educação I	60
Antropologia e Educação	60
Economia Política e Educação	60
Subtotal	390
3º semestre	
Sociologia da Educação II	60
Psicologia da Educação II	60
Filosofia da Educação II	60
Cultura Brasileira	60
Etnomatemática	60
História da Educação I	60
Estudos Linguísticos	60
Subtotal	420
4º semestre	
Didática das Séries Iniciais	90
História da Educação II	60
Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico	60
Estatística Aplicada a Educação	60
Fundamentos da Educação Infantil	60
Educação Ambiental	60
Subtotal	390

Continua

Continuação

5º semestre	
Metodologia do Ensino	90
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	60
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	60
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Educação Física	60
Princípios e Métodos de Supervisão Escolar II	60
Iniciação à Geografia	60
Iniciação à História	60
Subtotal	450
6º semestre	
Planejamento Educacional	60
Biologia Educacional	60
Fund.Met. Ensino de Ciências Naturais	60
Fund. Met. Ensino de Ciências Sociais	60
Princípios e Métodos de Supervisão Escolar II	60
Prática de Ensino I (Estágio Supervisionado em Magistério de 1ª a 4ª séries)	60
Prática de Ensino I (Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar)	60
Subtotal	420
7º semestre	
Informática Aplicada à Educação	90
Fundamentos da Educação Especial	60
Currículo das Séries Iniciais	60
Prática de Ensino II (Estágio Supervisionado em Magistério de 1ª a 4ª séries)	60
Prática de Ensino II (Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar)	60
Subtotal	330
8º semestre	
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	60
Prática de Ensino II (Estágio Supervisionado em Magistério de 1º a 4º séries)	60
Prática de Ensino III (Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar)	60
Monografia	60
Subtotal	240
Atividades complementares	60
Total	3.120

Fonte: Organizada pela autora/2011 com base em UNEMAT (2002)

A seguir, lanço à tela dados das entrevistas desenvolvidas com as duas mencionadas professoras, instrumentos estes que seguiram um roteiro para sua escrita, que se encontra em apêndice no final deste trabalho.

Como essas docentes já exerciam a profissão antes de realizarem o referido curso - conforme frisado anteriormente-, já conheciam na prática, as dificuldades no desenvolvimento de suas atividades. Desse modo, questionadas sobre o que mudou em relação ao exercício da docência após a realização do curso, ambas apontaram que ele possibilitou crescimento e mais conhecimento *acho que deu mais embasamento, ajudou entender melhor os alunos que estudavam na época e [...]*

também na minha profissão, na minha prática como professora, aprendi bastante coisa, voltada mais pra terra, pra questão da educação mesmo, voltada pro campo (ROSELI, entrevista/ 2011); Após terminá-lo minha prática docente era outra, mais clara, transparente e de muita valia para a aprendizagem de meus alunos [...] (JULIANA, entrevista/2011).

Patenteia-se que essa licenciatura permitiu avanços para atuar com os alunos e auxiliou no desenvolvimento da prática, conforme narra Juliana; e no caso de Roseli, o curso possibilitou mais conhecimentos sobre Educação do Campo. No entanto, apesar de afirmarem isso, quando interrogadas se os referenciais do curso lhes permitiram melhorar sua formação docente para o campo, Roseli salientou a ausência de disciplinas direcionadas ao campo e o fato de que seu aprendizado sobre esse espaço se deveu aos momentos de conversas em que experiências eram relatadas por outros profissionais de outros assentamentos que também participavam da formação conforme se observa em sua resposta: *Na própria licenciatura houve [...] comentário sobre a escola do campo, [...] troca de experiências com os outros professores de outros assentamentos, então isso ajudou bastante, mas deveria ter algumas disciplinas voltadas pra questão agrária, voltada mais para o campo (ROSELI, entrevista/2011).*

Já a professora Juliana relatou que *No início, até meado do curso sim, depois essa formação foi se dispersando [...]* (JULIANA, entrevista/2011). A afirmação de que, no início, havia mais formação sobre a Educação do Campo e, no decorrer do curso, isto foi aos poucos se tornando algo disperso, pode-se deduzir que Juliana se refira ao que Costa (2005) apresentou sobre os diversos problemas que o curso enfrentou para ser desenvolvido, principalmente o de ordem financeira, referente aos atrasos constantes dos repasses oriundos do Pronera e destinados à instituição. Se dependesse do citado programa, segundo identificou a autora, os estudantes sequer, teriam concluído a licenciatura.

A professora Roseli, ao enfatizar que, no início do Curso, houve comentários sobre a Educação do Campo, fato este confirmado também por Juliana, admite que sua organização, permitia espaços de discussões sobre a temática, tanto entre os licenciandos quanto também pelos professores que desenvolviam as aulas. Ao trazerem tais informações, deduz-se que essas professoras estivessem se referindo aos denominados Tempos Educativos propostos pelo MST e já descritos

anteriormente, os quais possibilitavam maior contato com os demais professores cursistas.

Ao ressaltar tais momentos, essa professora demonstra que, apesar de todos os empecilhos para o funcionamento do Curso, esses sujeitos tiveram profunda e riquíssima experiência acerca do assunto, necessitando ter sido mais bem aproveitados na universidade.

Os dados corroboram que esses professores não deixaram de representar o Movimento, nem de serem acampados, assentados, coletivos, ou seja, de serem sujeitos que possuem toda uma dinâmica, uma vida, que lutam e que buscam seus direitos sociais, os quais lhes foram negados historicamente. Sujeitos que possuem um novo jeito de ser, de estar, de estudar na universidade, por possuírem uma organização coletiva, que é parte integrante de suas vidas.

Observa-se também pela fala de Juliana e comprova-se no estudo realizado por Costa (2005), que existia, por parte do poder público, um descaso profundo para manter o funcionamento do Curso, demonstrando pouco interesse em formar tais profissionais. Ficam evidentes, mais uma vez, a marginalidade e a perversidade pelas quais passaram a formação e a Educação do Campo no Estado de Mato Grosso.

Por que havia esse atraso? A quem interessava a fracasso do Curso? Vale ressaltar que os recursos financeiros também eram destinados ao custeio das despesas de passagens, alimentação e estadia dos professores cursistas e o seu descumprimento comprometeu o estudo desses trabalhadores, os quais não tinham condições de custear as despesas de deslocamento de sua residência até a universidade, devido à carência de recursos.

Todavia, indigna-nos o fato, pois a responsabilidade em manter o Curso era da esfera pública e não do professor cursista, embora muitos professores tenham desistido, em virtude, principalmente, de tais problemas. Onde e como estão esses professores? Será que, em algum momento, já concluíram o nível superior ou abandonaram a carreira docente, diante do descaso como foram e são tratados pelo poder público?

Sobre a ausência de disciplinas destinadas a abordar a Educação do Campo, provoca-nos a indagar: Por que não foram incluídas, no Curso, discussões acerca da Educação do Campo? Será que tal ausência se deveu às questões de ordem

pedagógica, no tocante à formação dos docentes que ministravam as aulas no Curso?

Convém destacar que os professores das disciplinas do Curso eram os mesmos que atuavam no Curso de Pedagogia desenvolvido na instituição. Não se pretende, aqui, colocar em discussão a formação profissional desses educadores. No entanto, fica evidente que a ausência de engajamento, de envolvimento, enfim, de compromisso político desses professores com aqueles sujeitos que ali estavam, acabou resultando em uma licenciatura que não atendeu às necessidades dos licenciandos, tampouco refletindo um Curso em nível superior, voltado a acolher assentados e acampados participantes do MST.

Gadotti afirma que “O papel do pedagogo é um papel político. Não acredito numa educação neutra: ou fazemos uma pedagogia do oprimido ou fazemos uma pedagogia contra ele.” (GADOTTI, 2004, p.71). Prossegue o autor, evidenciando que se mede o educador “pelo grau de consciência crítica que tiver, pois, por educador, no seu sentido amplo, entendo o intelectual capaz de transmitir uma ideologia que organize e cimente os homens entre si, um grupo, uma pequena comunidade, uma categoria social, etc.” (GADOTTI, 2004, p.87).

Esse autor cita características, as quais um educador deve ter, mas que não se refletiram nas expectativas das licenciandas desse Curso, ao afirmarem o não desenvolvimento de assuntos sobre a Educação do Campo, tendo sido, inclusive, fonte de muitas críticas, conforme se evidencia nos dados da entrevista realizada com a professora Roseli, ao enfatizar que a inclusão de tais disciplinas a ajudaria a melhorar a prática com seus alunos; vejamos seu depoimento: *faltou as disciplinas voltadas mais pra questão agrária, questão da terra mesmo [...] teve comentário, mas não teve em si a disciplina voltada para isso* (ROSELI, entrevista/2011). Por que não houve essa inclusão? Será que faltava mais conhecimento daqueles que fizeram a matriz curricular?

É sabido que produções acerca da Educação do Campo são recentes e ainda poucas, se consideradas outras publicações na área da Educação. Mas, em se tratando de problemas agrários, de questões ligadas à terra, à luta para conquistá-la, não se justifica tal ausência na matriz curricular desse Curso, tendo em vista serem questões que fazem parte da história desses trabalhadores/

licenciandos. Assim, também é injustificável que o tema Educação do Campo não tenha sido contemplado.

Acredito que um Curso de Pedagogia da Terra precise, minimamente, desenvolver disciplinas voltadas a discutir problemas que estejam ligados à terra. Isso se estiver compreendida na perspectiva de um organismo vivo, de geração de vida, de renda, de trabalho, de dignidade, de construção, de existência, numa dimensão coletiva da vida, embora, ainda, não seja um bem comum, sobretudo, para a classe trabalhadora, pois é grande a concentração de terras neste país. Tal fato tem ocasionado graves problemas no campo, tanto os de ordem ambiental e econômica, quanto social, pela posse da terra, os quais urgem por soluções.

É possível deduzir, também, que Roseli, ao apontar a necessidade de serem estudadas questões ligadas à terra, sugere isso pelo fato de que, quando retornasse à escola, teria maior conhecimento em tratar do assunto, também com seus educandos, pois estes igualmente vivenciam o problema da questão agrária. Urge discutir a questão agrária neste país. É necessário, porém, que esses sujeitos conheçam sua própria história, história marcada por muita luta, história esta que ajudaram a construir, mas que ainda é pouco tratada e materializada nos livros e, muito menos, discutida nos Cursos de formação docente.

Arroyo (2011) ressalta que os professores pouco sabem sobre suas histórias, suas lutas, nos Cursos de licenciatura. Tais Cursos não desenvolvem, segundo ele, estudos sobre essas temáticas e tampouco sobre os movimentos sociais. Diante dessa ausência, prossegue o autor enfatizando que os “Movimentos pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos para o campo dos currículos e da docência” (ARROYO, 2011, p.11).

Não deveriam esses professores, pelo menos, estudarem o apontado pelo autor no citado Curso?

Por sua vez, Juliana também analisa o curso ressaltando a necessidade de se oferecerem disciplinas direcionadas à formação de professores do campo, com propostas educacionais voltadas para a realidade desse ambiente, mas que, na prática, de acordo com o que demonstram os seguintes fragmentos de sua entrevista, ocorreu que [...] *a UNEMAT não se preocupou com os nossos objetivos e, nos ofereceu uma aprendizagem de professores com a visão voltada para a cidade, e o que sabemos de profissional do campo já estava impregnado no interior*

de cada um de nós, pois lá não aprendemos nada sobre educação do campo (JULIANA, entrevista/2011). Perante estas palavras, busco em Molina de que há uma confirmação da “inadiável necessidade da formação de educadores capazes de compreender e trabalhar processos educativos a partir das especificidades dos modos de produção e reprodução da vida no campo” (MOLINA, 2009, p. 185).

Ao afirmar sobre o que sabia em relação à Educação do Campo, estava impregnado nela o poder e a força formadora que possuem os movimentos sociais na consolidação do sujeito, enquanto um ser social e político. A exposição de Juliana me remete às palavras de Arroyo (2004a), ao descrever sobre a relevância da formação do sujeito quando este participa de um movimento social, tendo em vista que, sobretudo, os movimentos sociais lutam por direitos.

Depreende-se do exposto que o curso de Pedagogia da Terra desenvolvido pela UNEMAT não atendeu às expectativas e necessidades dos educandos/professores, ao não incluir em sua matriz estudos sobre a Educação do Campo. Apesar disso, o estudo realizado por Costa (2005) apontou terem sido o MST e a UNEMAT que se envolveram para implementar e manter o Curso e se empenharam pela sua conclusão. No entanto, os desgastes provocados por atrasos no repasse dos recursos financeiros, associados às diferenças ideológicas existentes entre MST, que agitavam as estruturas rígidas da universidade, contribuíram para que muitos dos professores desistissem. Teria sido esse o motivo de não ter havido outro Curso de Pedagogia da Terra na citada instituição?

A afirmação de Juliana sobre a ausência de disciplinas que tratassem da realidade do campo, local em que desempenhava e iria cumprir sua função de educadora, corrobora ser mister que se ofereçam cursos específicos direcionados à formação do professor do campo, que qualifiquem este profissional para o desempenho de sua atividade em escolas daquele ambiente, já que muitos dos educadores que trabalham em escola do campo são da cidade, não apresentando, portanto, vínculo nem com a instituição, nem com os sujeitos ali residentes e seus projetos de mudança que favoreçam o local. Enfatizaram que *a escola do campo está localizada no campo [...] mas os professores são urbanos, vem da cidade, então a prática é totalmente urbana [...] teria que ter uma formação mesmo para os professores do campo, voltada para o campo* (ROSELI, entrevista/2011). *E que esse professor que vive no campo, conhece melhor os [...] seus alunos, sabe da*

importância que essas experiências de vida tem no cotidiano de cada um. Desse modo, esse profissional transmitirá melhor seus conhecimentos para a formação de seus educandos com qualidade (JULIANA, entrevista/2011).

Os fatos evidenciados por Roseli me fizeram retomar as palavras de Arroyo (2007) sobre a necessidade de se direcionar políticas públicas voltadas à formação de educadores do campo, formação esta que requer a especificidade do campo e leve em consideração as peculiaridades existentes nesse local. Tanto uma como outra são compreendidas, aqui, como pré-requisitos para o atendimento ao que é diferente, mas que não deve ser considerado desigual, nem inferior em relação à escola urbana.

A partir da declaração de Juliana a respeito da importância de tal professor conhecer seus alunos, suas experiências, vivências, pode-se inferir que alude à necessidade de se inserir a cultura desses sujeitos na matriz curricular da escola, como norteadora do processo ensino- aprendizagem dos educandos. Arroyo também aponta a relevância de incluir os saberes dos povos do campo na proposta pedagógica dessa escola:

[...] incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano [...] saberes escolares têm que estar redefinidos, têm que vincular-se às matrizes culturais do campo, aos novos sujeitos culturais que o movimento social recria. (ARROYO, 2004a, p.82-83)

Apesar desse fato, Juliana salienta a conveniência de haver uma harmonia entre cidade e campo, já que estes locais são interdependentes: para ela, o ensino deve ter como objetivo *construir consciência de que somos capazes de sobreviver com respeito e dignidade em qualquer um desses lugares* (JULIANA, entrevista/2011). Suas colocações me remetem para Caldart (2010), que observa ser necessário se educar os trabalhadores do campo para que tenham condições de escolher onde querem ficar viver no campo ou ir para a cidade, visto que permanecendo no campo ou saindo dele, o que realmente se torna imperativo é que seja possível a cada sujeito contribuir na construção de um projeto social em que todos possam produzir com dignidade suas condições materiais de existência.

As professoras do campo apontam algumas críticas a esse Curso, entre elas, as que seguem: Uma é a de que o mesmo não atendeu as expectativas das professoras entrevistadas, como também a suas necessidades de educadoras que viviam e trabalhavam no campo, ao não delinear conteúdos que abordassem a Educação do Campo, algo que precisavam conhecer para melhor desenvolverem suas atividades da docência.

Esta afirmação deve-se às respostas obtidas ao serem questionadas sobre o que as levou a interessar-se pelo curso. Roseli argumentou: *Foi porque eu já estava trabalhando [...] na escola localizada no assentamento [...] participava da questão da educação do MST [...] e eu precisava além da licenciatura, fez com que eu se interessasse por esse curso, por ser mais voltada para a questão da terra. É possível afirmar, portanto, que esta docente almejava ter uma formação que lhe possibilitasse compreender questões que envolvessem “a terra”, bem como aspirava a ter nível superior.*

Tal anseio também é expresso por Juliana, que já estava, na época da implantação da licenciatura em pauta, cursando Pedagogia na UFMT, *Campus* de Rondonópolis-MT, formação que abandonou em busca de conhecimentos sobre a Educação do Campo, os quais supunha que o curso de Pedagogia da Terra tivesse, ou deveria ter na proposta curricular, por ser destinado exclusivamente aos professores do campo. No entanto, não foi o que ocorreu, conforme lembra Juliana: *no decorrer do curso toda essa dinâmica foi se perdendo e voltando a ter as mesmas propostas das outras faculdades, e a minha decepção foi grande [...] mas tenho certeza que algo de bom voltado para a educação do campo irá acontecer* (JULIANA, entrevista/2011).

Apesar de o curso não ter correspondido às suas expectativas e necessidades, Juliana mostrou ser esperançosa em acreditar em mudanças positivas para a Educação do Campo. Nesse sentido, comungo com Juliana em sua expectativa de que haja mudanças significativas para a Educação do Campo, local em que vivo, constituí família e desenvolvo minha profissão de professora.

Os dados extraídos sobre o Curso aqui em foco evidenciaram que ele possibilitou mudanças na postura pedagógica dessas duas educadoras no exercício de suas atividades, visto que passaram, a partir dele, a visualizar aspectos mais importantes ligados à educação e à prática docente. No entanto, quando se trata da

Educação do Campo, demonstram com clareza que, no início, até havia atividades a abordarem o assunto, mas até isso foi se perdendo no decorrer do Curso.

Em relação à formação de professores (as) nos Cursos de Pedagogia da Terra, Wolff (2007) observa que a formação desse educador deve direcionar-se para o trabalho cooperativo e agroindustrial e para outras atividades que surgem nesse local. Tal fato, portanto, acaba desafiando as tendências econômicas desenvolvimentistas como as pedagógicas individualistas, tão presentes no modelo de sociedade que vivemos.

Os dados analisados, nesta parte do trabalho, evidenciaram que a proposta curricular do Curso de Pedagogia da Terra oferecido em Mato Grosso foi falha, ao não incluir disciplinas que tratassem sobre a Educação do Campo, não atendendo, assim, às expectativas e necessidades dessas duas educadoras que viviam e trabalhavam nesse ambiente. Apesar disso, afirmaram os sujeitos terem obtido muitos conhecimentos com o citado Curso, mas no que concerne à Educação do Campo, houve um vácuo, um grande vazio. As informações adquiridas acerca do assunto ficaram, exclusivamente, reservadas às trocas de experiências entre os licenciandos/professores, ressaltaram as duas professoras.

O estudo, ora aqui realizado com essas duas educadoras, denunciou o enorme descaso da esfera pública com a Educação do Campo e com a formação do professor para atuar em escola do campo. Muitos eram os problemas que impediam o bom funcionamento desse Curso na UNEMAT. As dificuldades ocorriam tanto no repasse dos recursos do governo à Universidade, quanto também na constituição de uma matriz curricular dessa Universidade direcionada a professores do campo. Por que não foram incluídas no Curso discussões acerca da Educação do Campo? Será que tal ausência era devido às questões de ordem pedagógica e/ou de formação dos docentes que ministravam as aulas no Curso ou havia outros motivos? Ou, é possível, ainda, que a Universidade ao propor a matriz curricular não estivesse atenta de que precisaria de docentes ligados aos movimentos sociais, de forma a fornecer discussões mais profundas sobre a Educação do Campo, a vida no campo e a vida dos professores do campo- cotidiano, formação e profissão?

As “lacunas” dessa formação foram “preenchidas” com as experiências que tais sujeitos tiveram no campo e a partir do envolvimento nos movimentos sociais,

confirmando, desse modo, que a formação do professor do campo perpassa com certa intensidade, pela sua inclusão no movimento social que supre esse vazio.

Para finalizar esta parte do texto, remeto às palavras de Costa (2005), ao apontar no seu estudo, o fato de ter havido, por parte dos professores, preocupação muito grande em estudar teorias que possibilitassem o subsídio de suas práticas e contemplassem igualmente a realidade em áreas de assentamentos e acampamentos, preparando-os à prática de Educação do Campo. A pesquisa realizada pela autora, com os professores que fizeram o citado Curso, confirmou a “necessidade de maior preparação da universidade para trabalhar com movimentos populares” (COSTA, 2005, p.158).

Em suma, fica evidente ser imprescindível que, sobretudo, as universidades públicas mantenham aproximação e diálogo profícuos com os sujeitos envolvidos no processo educativo para, a partir daí, direcionarem suas ações à oferta de cursos de licenciaturas com propostas curriculares que atendam às reais necessidades dos educandos da classe trabalhadora do campo.

Por fim, também merece destacar o papel que a SEDUC/MT deve ter na implantação e acompanhamento desses Cursos, uma vez que o estudo de Costa (2005) demonstrou faltar, desse órgão, empenho, dedicação e acompanhamento. Fatos estes que, se tivessem ocorrido, talvez, o Curso, marcado por vida tão curta, poderia ter tido existência mais duradoura e estaria atendendo aos professores do campo, os quais, juntamente com o MST, travaram tantas lutas, tantas mobilizações para sua implantação. A história poderia ter sido diferente se todos os órgãos envolvidos tivessem realizado eficientemente as suas funções.

4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A sociedade atual passa por um conjunto de transformações de ordem social, política, econômica, cultural e tecnológica que incidem diretamente na educação e, especificamente na vida e na profissão do professor, por sofrer este, as interferências desse processo na sua formação e na constituição de sua identidade profissional docente. Sua atividade é cada vez mais questionada frente a tais mudanças, que acabam por exigir desse profissional, outros conhecimentos para desempenhar sua função em uma sociedade a cada dia mais globalizada. A propósito, Esteve avalia que a situação dos professores em função da referida mudança social, “é comparável à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pando de fundo, no cenário anterior” (ESTEVE, 1999, p.97).

Tais acontecimentos provocam nos docentes uma contínua reflexão acerca do papel de sua profissão na sociedade, levando-os a uma crise de identidade profissional, ou àquilo que Esteve (1999) denomina de “mal-estar”, e que pode ser definido como um conjunto de sentimentos que esses sujeitos experimentam diante das novas dificuldades com que se debatem no exercício de sua profissão, nesse novo cenário social. Contudo, mesmo em face desses episódios, que acabam interferindo no desenvolvimento da função docente, conforme alerta o autor, as autoridades responsáveis pela formação dos educadores ainda não se preocuparam em implantar estratégias de adaptação, sobretudo em nível de programas de formação docente.

Nesse contexto, também se discutem os cursos de formação inicial, que constituem os futuros professores, por se pressupor que devem as instituições de ensino superior desenvolver projetos de formação de professores que lhes possibilitem adquirir sólidos conhecimentos teóricos durante esta formação. Efetivamente, a licenciatura, como ressaltam Rocha e André constitui-se no “espaço específico do desenvolvimento profissional das aprendizagens docentes, pois é nesse *locus* formativo que aprender para ensinar e ensinar para aprender o ofício de ser professor se dá num *continuum*” (ROCHA; ANDRÉ, 2010, p.78).

Nessa perspectiva, defende-se com Imbernón (2006) caber à formação inicial a tarefa de fornecer as bases para o professor construir o conhecimento acerca da atividade profissional. Assim, pergunta-se: Que identidade profissional docente licenciandas oriundas do ambiente do campo necessitam desenvolver para desempenhar suas funções nesse local? São perceptíveis, na atualidade, muitos questionamentos acerca de que tipo de formação o futuro professor do campo precisa ter para exercer sua profissão em escola do campo, já que seu ambiente de trabalho apresenta características distintas do ambiente urbano. Neste sentido, há autores que postulam uma proposta pedagógica diferenciada para as escolas do campo, diante da qual uma nova escola e outra formação do professor do campo precisam acontecer para que ele desempenhe sua função nesse local. Podem-se citar como defensores dessa ideia Arroyo (2004a, 2007); Caldart (2004a, 2004b, 2010); Fernandes; Cerrioli e Caldart (2004); Molina (2009) e Kolling (1999), entre outros.

Molina, por exemplo, enfatiza que a formação do professor do campo precisa ser aquela que proporcione a este sujeito atuar para muito além do papel da educação escolar, em razão da “centralidade dos diferentes tempos e espaços formativos existentes na vida do campo, nas lutas dos sujeitos que aí vivem e que se organizam para continuar garantindo sua reprodução social nesse território [...]” (MOLINA, 2009, p.191).

Na perspectiva de Fernandes, Cerrioli e Caldart (2004), que abordam o tema do próprio processo educativo no campo, a Educação nesse local deve ser uma educação alternativa, mas ao lado dessa especificidade, precisa desempenhar seu papel de educação no sentido geral: “sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 23).

Já Arroyo chama atenção para a necessidade do desenvolvimento de uma formação humana na escola do campo, que seja um espaço de formação de sujeitos comprometidos com as transformações sociais; enfatiza:

Quando situarmos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam sujeitos- sujeitos de direitos, não direitos abstratos-, que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de luta, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo. (ARROYO, 2004a, p.74)

Pode-se concluir, a partir dessas colocações, que o licenciando oriundo do ambiente do campo necessariamente precisa ter, no currículo do curso que o forma, disciplinas direcionadas para a temática do campo. No entanto, conforme Souza (2006) observa, ainda na academia pouco se fala sobre Educação do Campo. As disciplinas curriculares dos cursos de licenciatura estão voltadas para discussões do contexto urbano-industrial, deixando à margem o debate sobre a realidade brasileira e, nela, as relações sociais que caracterizam o campo. Enfatiza ainda autora que não se trata de se estabelecer uma dicotomia entre campo e cidade, mas sim de trazer para debate os problemas que atualmente afetam a zona rural e os trabalhadores que nela residem.

Incluir nos currículos das licenciaturas conteúdos sobre a identidade e a cultura dos camponeses e dos trabalhadores rurais possibilita riquíssimas reflexões, já que o campo é um ambiente dinâmico, que possui uma diversidade cultural, social e econômica. Assim, tais elementos precisam fazer parte das discussões dos cursos que formam o professor, no sentido de desfazer a imagem que a sociedade mantém acerca da Educação do Campo, já que este ainda é visto como um local desprovido de cultura, de vida, de movimento, de sujeitos, considerando-se, portanto, que o modelo de educação nesse espaço pode ser atrelado ao da zona urbana, não necessitando, de um projeto próprio, que contemple as reais necessidades das pessoas que vivem no campo.

A Educação do Campo vem se mostrando, nos últimos anos, como um dos desafios que é preciso discutir, ao exigir que a dinâmica que ocorre nos movimentos sociais, na escola do campo, nos currículos sejam colocados em pauta. A imagem ainda tradicional de um campo passivo, arcaico, já não corresponde à realidade. Pelo contrário, o movimento que o campo vive requer outro olhar, estabelece ações da sociedade, demanda que Educação do Campo e uma nova escola do campo,

com outra organização, sejam implantadas, visualizando-se o campo como espaço pedagógico.

Neste sentido, compreende-se que Educação do/no Campo não é somente um conjunto de palavras, mas sim uma expressão que carrega um forte significado. Ela possui um valor simbólico e, ao mesmo tempo, legítimo para aqueles que buscam uma educação voltada a esse espaço. Caldart assim define o termo:

O nome ou a expressão Educação do Campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se constituir um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo. (CALDART, 2004b, p.154)

Assim, deve-se levar em conta o fato de que o campo é um local rico, cheio de vida, de cultura, de sujeitos que possuem histórias e fazem histórias, de vivências ainda pouco traduzidas nas propostas pedagógicas das escolas que funcionam nesse espaço.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), por sua vez, apontam as diferenças que existem entre os termos: escola no campo e escola do campo. Segundo eles, o primeiro é consequência de um modelo pedagógico estruturado e ligado a uma tradição ruralista de dominação que a sociedade viveu por longos anos, enquanto o segundo contém uma proposta de edificação de uma pedagogia que toma como alusão as distintas experiências dos povos do campo. É com base neste último termo que a sociedade organizada, os movimentos sociais, diversos pesquisadores, povos e educadores do campo buscam alcançar e concretizar uma Educação do Campo que seja diferente dos modelos até então desenvolvidos.

Para isso, a formação do futuro professor que vai atuar nesse ambiente, conforme ressalta Molina (2009), precisa se vincular a práticas educativas que possam contribuir com os processos de promoção da emancipação dos sujeitos camponeses. Por conseguinte, é imprescindível que a formação desse educador tenha outra base epistemológica, visto que esse profissional deve ter a capacidade de:

[...] trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo... prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade. (CALDART, 2004b, p.157)

Torna-se evidente, portanto, que a formação do professor do campo deve ser uma formação ampla, totalizante, global, ou seja, não diferente das demais formações que os outros professores precisam receber na academia, para fazer a transformação tão almejada das condições sociais atualmente existentes, contudo, precisa ser, também, uma formação que lhe possibilite, conforme destaca Arroyo, inserir no currículo escolar do campo os saberes escolares redefinindo-os e vinculando-os às matrizes culturais do local, “aos novos sujeitos culturais que o movimento social recria” (ARROYO, 2004a, p. 83).

Pode-se inferir que, ao defender educação diferenciada para os povos do campo, está-se reivindicando o pagamento de uma dívida pública e histórica para com a formação desse profissional, que durante anos foi negada. Neste sentido, requer-se um processo formativo que leve em consideração os aspectos locais, mas situando-os e problematizando-os num âmbito global, de forma que as pessoas que no campo vivem possam construir conhecimentos que não estejam descolados dos demais que acontecem no planeta.

É preciso, contudo, atentar para o alerta de Arruda e Brito (2009) de que os autores que assim pensam, ao se referirem à apreensão da realidade e à inserção desta no contexto escolar, estão se reportando ao momento que a sociedade vive atualmente, portanto, marcado por um sistema dominante, o sistema capitalista, que a si tudo subordina, inclusive, o produtor rural. Neste sentido, considera-se que a formação do professor do campo precisa se constituir em uma formação que conteste tal sociedade e busque formas alternativas de superar a contradição social.

Ainda em relação às peculiaridades existentes no campo e à formação específica do profissional que atua nesse espaço, Martins enfatiza que “as demandas de Educação do Campo são culturalmente mais complexas do que na cidade [...]” (MARTINS, 2001, p.5). Por conseguinte, o ensino nesse local, como

também na zona urbana, segundo o mesmo autor, requer uma flexibilidade e um diálogo constantes.

Deduz-se da argumentação apresentada que é urgente recolocar-se a Educação do/no Campo no cenário das discussões, desmistificando-a como sendo algo simples, coisa que ela não é, dado que a formação do professor que atua no ensino básico em escola situada no campo ou localizada na zona urbana deve ser pautada em uma formação “sociológica e antropológica”, de modo a dar conta da complexidade social que vivemos (MARTINS 2001, p.9).

Se o educador do campo apresentar esses conhecimentos, terá condições de atuar nesse espaço de modo a levar à tão almejada transformação social requerida por milhares de pessoas que vivem naquele contexto. Buscar libertar-se da opressão imposta pelo capitalismo torna-se o papel fundamental da formação e do trabalho do professor, independentemente de onde ele atue. Sua ação deve direcionar-se, conforme ressalta Freire, ao intuito de libertar a si e aos outros da opressão imposta pelo opressor. Contudo, essa liberdade, adverte o autor não acontecerá por acaso, “mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 2005, p.34).

Neste ponto, é possível explicitar que a formação profissional do professor deve

[...] partir de uma *concepção de educação* comprometida com a construção de uma nova sociedade, formar uma juventude que pretenda lutar pelas transformações sociais que produzam uma sociedade com outras relações sociais, portanto, não capitalistas, e formá-los no sentido de que tal luta inclui a construção desta nova sociedade desde já, nos limites das restrições de nosso momento histórico. (FREITAS, 2010, p.166; grifo do autor)

Nesta perspectiva, nas palavras de Giroux, “A meta fundamental da educação é criar condições para que os estudantes se fortaleçam e se constituam como indivíduos políticos” (GIROUX, 1997, p.203). O que se objetiva, portanto, é uma formação profissional docente que seja capaz de transformar essa realidade, apontando para novas perspectivas de melhorias em favor da maioria excluída e uma educação que seja universalizada, alcançado, também, a todos os que vivem no campo.

Não é demais enfatizar que “a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão [...] é reconhecer [...] que há toda uma forma diferente de viver, a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas” (FREITAS 2010, p. 166).

Para finalizar esta discussão sobre uma formação específica para o professor do campo, concluo esta parte do texto com base em Arroyo, asseverando que tal formação “[...] não é mais para ser questionada, mas garantida” (ARROYO, 2007, p.164).

4.1 Algumas Ponderações Sobre a Identidade Docente

As palavras dos autores referidos evidenciam a necessidade de uma formação específica ao professor do campo, ante as singularidades que existem nesse espaço. Assim, este profissional, bem como os demais educadores, é fonte de discussão nas pesquisas produzidas na academia acerca de que identidade ele deve apresentar perante as mudanças sociais que estão ocorrendo, principalmente na atualidade, tendo em vista que sua identidade profissional tem sido frequentemente discutida como elemento fundante desse processo educativo.

Tal contexto requer, portanto, desse “novo” educador, a formação de uma identidade profissional docente para essa “nova” sociedade que se projeta, na perspectiva apontada por Franco, de que:

A sociedade humana precisa, urgentemente, encontrar caminhos para humanizar a convivência entre os homens; precisa criar espaços e condições para que cada homem possa conhecer-se e saber-se capaz de ser o criador de sua existência, podendo, assim, tornando-se consciente de que pode e deve transformar essa realidade, na direção incorporada pelo coletivo. (FRANCO, 2008, p.111).

A autora assinala, assim, a necessidade de um repensar acerca daquilo que se projeta para o que se deve constituir a “nova” identidade profissional docente dos futuros professores, demandando, do mesmo modo, aos cursos de licenciatura,

novos rumos, novas tarefas, mas tendo como centralidade a perspectiva humanizadora.

No terreno da identidade da pessoa, no sentido geral, Ciampa elucida que “[...] uma identidade nos parece como a articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo-se constituída por- uma história pessoal” (CIAMPA, 2005, p.163). A identidade do ser humano ocorre na interação com outro ser humano, mediada pelas condições sociais que estes vivem. Condições estas que mudam constantemente, requerendo também uma mudança de identidade e de postura desse ser.

Tratando, ainda, da identidade, Bogo esclarece que ela “está primeiramente ligada à categoria dialética ‘unidade e luta dos contrários’. Uma coisa não pode existir sem que haja o seu oposto, e somente pode se chegar à verdade, quando se conseguir encontrar o seu contrário assim como vida e morte, senhor e escravo, burguesia e proletariado, etc” (BOGO, 2010, p.27).

Bogo contribui, ainda, observando que a identidade manifesta-se “pela unicidade entre natureza e cultura em oposição à outra identidade. [...]” (BOGO, 2010, p.36). Prossegue o autor, apontando, além disso, que as identidades

[...] estarão presentes, neste século, nas lutas sociais, nas lutas de classe, entre “os povos” e na formulação do projeto para a superação do capitalismo. Eliminando a exploração do homem pelo homem, as diferenças serão reafirmadas com o propósito de serem ultrapassadas. (BOGO, 2010, p.36)

Isso permite inferir que a identidade profissional docente do futuro professor para atuar em escola do campo, marcada igualmente pelas contradições geradas pelo capitalismo, busca a afirmação social do seu papel nessa sociedade, na perspectiva de um projeto de ruptura e transformação da lógica do capital.

Bogo afirma, além disso, que “todo ser social é um ser cultural incompleto. Vive em sociedade e nela desempenha funções preestabelecidas ou criadas por ele, através de sua imaginação e ação.” Assegura também o autor que o resultado do comportamento desse ser social “é a expressão da consciência social que adquiriu nessa convivência, mas esse existir não se dá desligado do concreto, como se ele pudesse estar desligado do meio em que vive” (BOGO, 2010, p.58).

As palavras do citado autor demonstram que tratar da identidade consiste em algo complexo, amplo e variável, pois o ser humano é envolvido por diversos fatores que influenciam sua vida, seu modo de ser, suas atitudes. O resultado de sua identidade é o que ele vive (u) na sociedade, caracterizado pela experiência já feita e pelas perspectivas que se abrem a partir da interação do sujeito coletivo na história. Tais fatos possibilitam a configuração de uma identidade pessoal, na expectativa de uma concepção que negue o projeto de sociedade dominante, porém, sem ignorá-lo, buscando, além disso, ultrapassar os limites por ele impostos.

Assim, o profissional docente, inserido nesse mundo de contrastes e transformações cada vez mais rápidas, muda também de identidade conforme os eventos e momentos por ele vivenciados, pois o indivíduo não pode ser visto de maneira isolada, desconectado do mundo onde vive, mas, fundamentalmente, e conforme enfatizam Placco e Trevisan (2010), a partir da relação que mantém com o outro. Desse modo a identidade profissional docente deve ser entendida como o resultado de um processo relacional que o sujeito mantém com outras pessoas ao longo de sua vida, a qual é construída/reconstruída historicamente, não se pressupondo, conseqüentemente, uma única identidade durante toda a vida do sujeito.

Partindo dessa premissa, identidade profissional docente é aqui compreendida com base na definição dada por Marcelo de que “A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida” (MARCELO, 2009, p.112). E mais, para este autor, o referido desenvolvimento profissional acontece “[...] no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto” (*Ibidem*, p. 112).

Observa-se, portanto, que, para compreender como se desenvolve o processo de construção da identidade profissional docente, devem-se considerar também os processos históricos vividos pela sociedade, pois estes influenciam diretamente na constituição desse processo. Sobre este aspecto, entende-se com Pimenta que enfatiza que a identidade profissional docente “é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as

demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades [...]” (PIMENTA, 2000, p.18).

Lima e Reali por seu turno, verificam que “A aquisição/formação de convicções, teorias, conhecimentos, julgamentos sobre o ensino [...] é delineada pelos contextos sócio-históricos nos quais os professores estão inseridos” (LIMA; REALI, 2002, p. 221).

No bojo dessas considerações, as transformações sociais adquirem relevância na constituição da identidade profissional docente, ao deliberarem o papel a ser desempenhado pelo professor na sociedade e lhe ordenarem outras informações para que ele possa lidar com as novas situações presentes na sua profissão, prescrevendo, segundo Imbernón (2006), a criação de novos conhecimentos e exigindo, assim, uma formação profissional docente voltada para a mudança. Convém lembrar que se trata de uma formação que envolva a complexidade e a dinâmica social que existe tanto no campo como na cidade, mas que tenha como principal função, segundo adverte Caldart (2004b), a formação humana do sujeito.

Também nessa visão, a formação profissional do educador precisa possibilitar a busca por melhores condições de vida para o conjunto da população marginalizada socialmente, e por uma educação que tenha como princípio a qualidade e a inclusão e que esteja, conforme ressalta Freire (1996), a serviço da humanização e libertação do sujeito. Humanização é aqui compreendida na perspectiva do respeito aos direitos humanos, direcionada para a participação igualitária de toda a sociedade numa conjuntura democrática. E o processo de libertação que cabe igualmente ao educador do campo, enquanto sujeito de mudanças, é concebido por Vasconcelos e Brito (2009), com base nos Conceitos de educação em Paulo Freire, como sendo um “movimento interno; um sair de um mundo fechado, limitado e escuro. O exercício da liberdade é um constante êxodo, um movimento que surge de dentro do ser e que, no caso, deve partir dos próprios oprimidos” (VASCONCELOS; BRITO, 2009, p.133).

Na perspectiva apontada acima, humanizar e libertar torna-se tarefa fundamental do licenciando, oriundo do campo, que deve se constituir e um educador que compreenda a complexidade dessa sociedade e que possa, a partir

dos seus conhecimentos, intervir na mesma e modificá-la, tornando-a menos excludente.

Para tanto, requer-se uma formação inicial que tenha a competência de dotar o futuro profissional de conhecimentos nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico, capacitando-o a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade.

5 A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E AS POSSIBILIDADES DO USO DE MEMORIAIS COMO PROCESSOS REFLEXIVOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A trajetória da Educação no Brasil ao longo da história confirma que, em se tratando da formação de professores em licenciatura, essa tal temática ficou relegada a segundo plano. As discussões acerca da formação do professor em nível de licenciatura têm sido até mesmo extremadas neste novo cenário que se projeta, caracterizado por mudanças sociais, pois este sujeito ora é visto como o responsável pelo fracasso da educação, ora é tomado como o “salvador” de todas as mazelas que afetam o sistema educacional e a aprendizagem dos alunos. Assim, a formação desse profissional é cada vez mais pesquisada pela academia, que procura, através dos estudos, respostas possíveis para os problemas educacionais hoje existentes.

Neste capítulo tendo em vista que a relevância assumida pela temática aborda-se sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia em âmbito nacional, apresentando algumas alterações que o mesmo tem sofrido a partir de sua criação. Segundo aponta Brzezinski, embora o curso de Pedagogia⁴¹ tenha passado por diversas modificações, desde sua criação, isso não o impediu de ocupar um “lugar periférico no contexto das licenciaturas que já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, porque percebidas como cursos de segunda categoria” (BRZEZINSKI, 1996, p. 46).

O percurso da licenciatura em Pedagogia tem sido estudado por diversos autores que tratam da temática, inclusive Damis (2002), Lima (2002) e Scheibe (2002). Em estudos realizados sobre o assunto, Lima (2002) apresenta o curso de Pedagogia dividido em três fases distintas. A primeira fase se estende da criação do curso, em 1939, até a Reforma Universitária, que ocorreu em 1968. A segunda verificou-se desse ano até 1996, quando foi instituída a LDBEN 9394/96, e a terceira é esta que estamos sofrendo desse momento até hoje.

⁴¹ O curso de Pedagogia, segundo relata Brzezinski (1996), foi criado nos anos de 1930, mas somente a partir de 1939 é que foi regulamentado como curso. Em sua obra Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores (BRZEZINSKI, 1996), traz as modificações e reestruturações pelas quais passou essa licenciatura desde sua criação até meados da década de 1990.

A formação dos professores nesses três períodos também apresentava características específicas. Lima ressalta, por exemplo, que na primeira fase ela era “inspirada nos primórdios da racionalidade técnica e no conceito de conhecimento a ela subjacente”, enquanto que a segunda fase caracterizou-se como a da formação de “especialistas” em áreas diversas do trabalho escolar (LIMA, 2002, p. 210).

Vê-se, por conseguinte, que a formação do professor esteve principalmente, ao propósito de atender as demandas internas geradas pelo processo de industrialização que o país vivia. Também se encontra em Scheibe (2002) que nas décadas de 1960 e 1970 era perceptível o vínculo entre educação e mercado de trabalho, com ênfase na modernização de hábitos de consumo.

Importantes diretrizes foram instituídas nesse período, como a 4.024/61 e a 5.692/71. Também foi realizada a Reforma Universitária, em 1968, através da Lei nº 5.540/68, que acabou não trazendo as mudanças de que os cursos de Licenciatura precisavam, pois observa Damis que o Parecer nº 627/69, o qual regulamentou os cursos de licenciatura, também, “mais uma vez, não conseguiu ir além do redimensionamento de algumas disciplinas” (DAMIS, 2002, p. 117). Com isto, se torna lícito afirmar que, até a instituição da LDBEN 9394/96, as reformas curriculares introduzidas nos cursos de licenciatura não conseguiram sequer operacionalizar uma proposta que garantisse a coerência entre a formação pedagógica e a formação nos conteúdos específicos do ensino.

Diante deste cenário, os anos que antecederam a promulgação dessa nova LDB foram marcados por diversos debates acerca da identidade do curso de Licenciatura em Pedagogia. Foi, portanto, nesse contexto, de acordo com Lima (2002), que aconteceu o encontro de educadores, em 1983, por iniciativa da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE)⁴², quando mudanças acerca na compreensão da profissão de professor começaram a emergir, trazendo para os debates uma concepção mais ampliada, na qual docência, gestão e pesquisa estivessem aliadas.

Desse modo, é com a LDBEN/1996, que se inicia nas palavras de Damis, “a implantação de um modelo que distingue a formação ministrada nas universidades da formação dos institutos superiores de educação” (DAMIS, 2002, p. 115).

⁴² A partir de 1989, essa Comissão foi transformada na Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação-ANFOPE.

Determinava a referida Lei que o profissional incumbido de atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, além do pedagogo, poderia ser, também, segundo estudo de Lima (2002), aquele que fizesse o curso denominado Normal Superior, vinculado a um Instituto Superior de Educação (ISE), com direito de receber o mesmo título daquele que realizasse o curso em uma universidade. Lima registra sua indignação contra essa titulação com a seguinte frase: “Mesmo título concedido a profissionais oriundos de tão diferentes formações” (LIMA, 2002, p. 213).

Ao analisar a LDBEN 9394/96, também é possível constatar que escassas são as referências que essa diretriz faz sobre o curso de Pedagogia. Somente o artigo 64 é que alude explicitamente à formação de professores nesse curso, com a seguinte redação:

Art.64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, art.64)

Observa-se nessa LDB, ainda, uma contradição no tocante à formação do professor em nível superior, pois a mesma diretriz que determinou que esta formação ocorresse também cria os Institutos Superiores de Educação como locais preferenciais para tal formação. Sobre essa questão, há diversas críticas, formuladas por diferentes autores; Lima (2002) inclui-se nesse posicionamento, conferindo ao curso de Pedagogia alguns traços específicos que permitem ao professor uma formação que lhe possibilite melhor atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais características se ligam aos fatos de que esse curso é o *locus* privilegiado para a formação, em pauta, a docência é a base da sua identidade universitária e, finalmente, a instituição universitária também é o *locus* preferencial para a formação de todos os profissionais da Educação.

Pode-se inferir, pelos dados já apresentados, que apesar das modificações introduzidas na licenciatura em Pedagogia, esta carece, ainda, de muitas outras mudanças para que, efetivamente, possa cumprir o seu papel de formar profissionais competentes para o exercício da docência, diante da complexidade

social em que atualmente vivemos. Este novo cenário, com efeito, acaba por exigir do pedagogo ainda mais amplos conhecimentos sobre a profissão de professor, dada a importância do seu trabalho para a melhoria da educação neste país. Por conseguinte, entende-se que o referido curso deve ter como preocupação central

[...] a formação do pedagogo como profissional crítico e reflexivo, que saiba mediar as diversas relações inerentes à prática educativa e as relações sociais mais amplas, bem como articular as práticas educativas com a formalização de teorias críticas sobre essas práticas, sabendo detectar as lógicas que estão subjacentes às teorias aí implícitas. (FRANCO, 2008, p.110)

Defende-se com isto que o pedagogo deverá ter uma formação que lhe possibilite mediar as relações que afetam diretamente sua atividade docente, pautando-se numa educação comprometida com a construção de um projeto político voltado à emancipação dos educandos, na busca por significativas relações sociais desejadas por esses sujeitos.

Assim, compete a esta formação inicial favorecer a investigação e compreensão de uma série de problemas práticos e relevantes, inerentes ao contexto escolar e às situações específicas de sala de aula. Espera-se do pedagogo assim formado um profissional que investigue a educação como prática social e que, a partir desse trabalho, possa criar meios de superar os problemas que afetam diretamente sua atividade docente. Franco pondera, a propósito, que “a essencialidade da identidade do pedagogo deverá ser a investigação educacional, centrada na práxis educativa e seus condicionantes” (FRANCO, 2008, p. 123-124).

Tendo em vista que no exercício da sua função, tal profissional, se depara com diversos problemas e para os mesmos precisa de resposta que lhe possibilitem desenvolver sua atividade de modo a provocar ensino e aprendizagem, cabe a ele também levantar esses dados, pois é ele que está diretamente envolvido no processo.

Desse modo, ressalta Franco (2008), toca ao curso de Pedagogia, no processo de formação do licenciando, a tarefa de construir uma intensa familiaridade com as questões da docência e do ensino, visto ser tal formação, constituída pelo ato de formar o futuro educador para o exercício profissional do magistério, através

de uma formação acadêmico-científico-pedagógica que lhe viabilize os conhecimentos sobre os conteúdos, bem como sobre a docência.

As características do educador, apontadas pela autora, permitem inferir que muitos são, ainda, os desafios a enfrentarem os cursos de licenciatura, seja na constituição de suas matrizes curriculares ou em sua efetivação. Isso porque, face ao observado por Arroyo de que o currículo é um território em disputa: “é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” e, devido a esses fatores, “é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (ARROYO, 2011, p.13).

Tem-se, diante do exposto, um cenário que demanda profundas reflexões e constantes buscas em construir e desenvolver um currículo que esteja direcionado a atender as demandas sociais, sobretudo, aquelas oriundas da classe trabalhadora.

Assim considerando, após traçar esse breve histórico e discutir a importância que é conferida ao curso de Pedagogia na formação do pedagogo, trago a seguir alguns dados com base em estudos realizados por Brzezinski (1996), Gatti e Barreto (2009), Gatti e Nunes (2009), Franco (2008) e, ainda Ghedin, Almeida e Leite (2008), sobre o crescimento das licenciaturas no Brasil, especificamente a de Pedagogia.

Diversas foram as discussões acerca da identidade do curso de Pedagogia e do papel que desempenha na sociedade, ante as modificações sociais e econômicas ocorridas no país, sobretudo nas últimas décadas do século XX. Todo esse debate, como resultado, tem conduzido a ações que visam qualificar os professores e ampliar o número de cursos de licenciaturas para atender à demanda que gradativamente cresce entre nós.

Deste modo, verificou-se, com relação a esses cursos, especificamente o de Pedagogia, um aumento considerável nos últimos anos. Brzezinski aponta que na década de 1970 “existiam no Brasil 148 cursos de Pedagogia, sendo que 61% eram particulares. Em 1975, dos 234 cursos, 72% eram particulares. Em 1980, os cursos particulares alcançaram 78% dos 264 existentes” (BRZEZINSKI, 1996, p. 79).

Observa-se que a elevação do número de cursos em universidades particulares no período, em relação às públicas foi muito grande. Esse crescimento se deveu à política adotada pelos governos de então, que acabava priorizando o ensino privado em detrimento do público. Contudo, esse aumento não se fez

acompanhar da melhoria das condições de trabalho do professor, como de outros elementos fundamentais ao exercício da docência.

A formação do professor se viu diretamente atingida por essa postura. Gatti e Barreto acerca desse processo, lembram que “[...] a formação de professores no país ainda sofre os impactos do crescimento efetivo tão recente e rápido das redes públicas e privadas de ensino fundamental, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 11-12). Esta observação permite deduzir que a expansão das redes de ensino fundamental demandou a oferta das licenciaturas em Pedagogia.

Também sobre o crescimento de cursos de licenciatura no Brasil, um estudo realizado por Gatti e Nunes mostrou que do ano de 2001 a 2006 houve um aumento de quase 100% do número de cursos. Entretanto, frisaram as autoras que as taxas de matrícula não acompanharam tal crescimento: ao contrário, “percebe-se certa estagnação e até mesmo uma redução no número de alunos matriculados [...]” (GATTI; NUNES, 2009, p.14).

A investigação ora em foco também possibilitou levantar a propagação das instituições privadas na oferta de licenciaturas no país. Merece destaque a observação de que em 2006, havia 1.562 cursos de graduação presencial em Pedagogia, e destes apenas 10% eram oferecidos pelas instituições públicas, enquanto as particulares ficavam com a maior porcentagem. Sobre esses dados, no entanto, em se tratando da Região Centro-Oeste, ressalta-se que os cursos privados quase que igualaram a oferta pública.

A referida pesquisa de Gatti e Nunes (2009) envolveu 71 cursos de Pedagogia, desenvolvidos nas cinco regiões do país. Os dados obtidos evidenciaram a péssima qualidade dos cursos de licenciaturas como também especificamente o de Pedagogia. Tanto que o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes- ENADE realizado no ano de 2005, segundo as autoras não apontou bons resultados para os cursos de formação de pedagogos.

Portanto, o estudo em tela, realizado por Gatti e Barreto, deixam claro que, apesar das mudanças propostas pela LDBEN 9.394/96 direcionadas à formação do professor, especificamente do pedagogo, ainda existe uma precariedade a ser superada quando se trata da qualificação desse profissional. Estas últimas pesquisadoras chegam a explicitar que “[...] as condições de formação dos

professores no país, de modo geral, estão distantes de serem satisfatórias, e evidencia que a preparação de docentes para os anos iniciais da escolaridade em nível superior está sendo feita de forma um pouco mais precária que a dos demais” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 68).

Outro aspecto dos cursos de licenciatura abordado na pesquisa realizada por Gatti e Nunes diz respeito ao currículo. Os dados confirmaram que “O currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso” (GATTI; NUNES, 2009, p.53). Igualmente sobre este aspecto, encontra-se em estudo de Ghedin, Almeida e Leite (2008) a observação de que as disciplinas dos cursos de licenciatura ainda estão centradas no modelo da racionalidade técnica, e, portanto, o processo formativo dos professores deve passar a garantir uma base reflexiva na sua formação e atuação profissional.

Desse modo, patenteia-se como se faz necessário que o currículo do curso de Pedagogia esteja organizado, segundo observa Franco em torno de:

[...] ações, reflexões e pesquisas na direção das principais demandas educacionais brasileiras contemporâneas, com vistas à: qualificação da formação de docentes como um projeto político-emancipatório; organização do campo de conhecimento sobre a educação, na ótica do pedagógico; articulação científica da teoria educacional com a prática educativa; transformação dos espaços potenciais educacionais em espaços educativos/formadores; qualificação do exercício da prática educativa na intencionalidade de diminuir práticas alienantes, injustas e excludentes, encaminhando a sociedade para processos humanizatórios, formativos e emancipatórios. (FRANCO, 2008, p.117)

Depreende-se, a partir dos dados referidos que, não obstante a relevância social que tem a educação no processo de se constituírem os sujeitos que compõem uma nação, ela ainda não é tratada como prioridade no país. Estudos têm mostrado que os profissionais docentes não estão recebendo na formação inicial a preparação para encarar a nova realidade da escola pública e as questões que hoje se colocam no contexto social. Os poucos dados citados na verdade, corroboram tais afirmações. E, quando a qualificação do professor vai mal, tudo o que se liga ao sistema educacional acaba por acompanhar essa precariedade.

5.1 O Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMT *Campus* de Rondonópolis-MT, Objeto de Estudo da Presente Pesquisa: breves considerações

Passo neste ponto a apresentar algumas características do *Campus* Universitário de Rondonópolis/UFMT e do curso de Pedagogia, para o que me apropriado do Projeto Político Pedagógico desse curso, referente ao ano de 2009.

O *Campus* Universitário de Rondonópolis-MT é um dos três *campi* que a Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT possui no estado. Ele foi criado e homologado em 31 de março de 1976, mediante a Resolução nº 01/76 do Conselho Universitário da então Universidade Estadual de Mato Grosso. Muitos foram os cursos implantados no *Campus* durante esses anos de funcionamento, cursos estes, geralmente, voltados para atender às necessidades da população local e circunvizinha.

Quanto ao curso de Pedagogia, este foi criado pela Resolução CD nº 012/81 de 27 de janeiro de 1981, autorizado pela Resolução CONSEPE nº 008/81 em março do mesmo ano e reconhecido pela Portaria/MEC nº 146 de 21 de fevereiro de 1986. Desde sua criação, passou por diversas reestruturações, visando a atender às mudanças vividas na sociedade, como também às legislações pertinentes. Segundo ressalta Silva (2010)⁴³ o curso até o momento apresentou quatro matrizes curriculares. A primeira⁴⁴ foi elaborada no ano de sua criação e que habilitava o pedagogo para o exercício no Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Supervisão Escolar. A segunda⁴⁵ foi realizada no ano de 1991, ficando esse profissional habilitado a atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Implantou-se a matriz terceira⁴⁶ em 2005 e o habilitava

⁴³ Palestra realizada em 04 de novembro de 2010, no I Congresso de Pesquisa em Educação e XVI Encontro de Pedagogia (CONPEDUC).

⁴⁴ De acordo com Silva (2010), essa habilitação se devia à demanda existente, como também à necessidade de atender à Lei 5.692/71.

⁴⁵ Diante dessa nova alteração conforme apontado por Silva (2010), a necessidade do fortalecimento da carga horária das Metodologias de Ensino para esse nível, bem como As Práticas de Ensino.

⁴⁶ Após diversas reflexões do Colegiado de Curso, essa alteração, segundo Silva (2010), procurou atender às demandas da época, no sentido de que a formação desse profissional assumisse a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo, concomitantemente, conhecimentos da educação, da docência dessas modalidades, da gestão em seus diferentes âmbitos e da pesquisa.

para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A última alteração ocorreu no ano de 2009.

Não é objetivo deste trabalho, detalhar as modificações pelas quais todas as matrizes curriculares do curso de Pedagogia passaram. Busca-se destacar a última dessas matrizes, tendo em vista que é no âmbito da mesma e das disciplinas que a compõem que as licenciandas vão descrever, nos seus memoriais de formação, a constituição da identidade profissional docente.

A última modificação no projeto do curso atendeu em grande parte às definições que constam na Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 (MEC/CNE/CP, 2006), a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura e cujo artigo 1º, assim está redigido:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006. (MEC/CEN/CP, 2006)

Em consonância com tal Resolução, o curso de Pedagogia, conforme se vê na matriz curricular, tem sua identidade entendida como docência no que está descrito no art. 2º, parágrafo 1º da mesma Resolução:

Parágrafo 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (MEC/CEN/CP, 2006)

Sobre a formação do estudante de Pedagogia, o artigo 3º da citada Resolução⁴⁷ assim o define:

⁴⁷ Ainda nessa Resolução, constam no art. 8º, inciso III, atividades complementares na formação do pedagogo, e entre as diversas atividades elencadas se coloca a Educação do Campo como uma experiência opcional.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (MEC/CEN/CP, 2006)

Atualmente, a matriz curricular do curso de Pedagogia encontra-se estruturada em três dimensões⁴⁸, as quais “visam promover um aprofundamento constante e gradual ao fenômeno educativo” (UFMT, 2009, p.34). Essas três dimensões, por sua vez, estão estruturadas em três núcleos⁴⁹, os quais envolvem um estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, por meio de reflexão e ações críticas. Nessa perspectiva, tem o curso como objetivo geral, segundo o documento:

Garantir a formação de pedagogos, visando o desenvolvimento de competências profissionais relativas aos cuidados, educação, ensino, pesquisa e gestão formando, para tanto, o professor reflexivo, autônomo, criativo, flexível e consciente da necessidade de continuar a investir na sua formação. (UFMT, 2009, p.29-30)

Observa-se que a matriz do curso de Pedagogia do *Campus* Universitário de Rondonópolis/UFMT (Quadro 3) procurou contemplar a totalidade do trabalho educativo em suas diferentes dimensões: docência, gestão e pesquisa. Desse modo, a organização do curso está direcionada a formar profissionais competentes e que, acima de tudo, tenham nas palavras de Giroux “[...] visão de futuro que sejam tanto teóricos como praticantes, que possam combinar teoria, imaginação e técnicas” (GIROUX, 1997, p.40).

⁴⁸ Estão incluídos nessas três dimensões os conhecimentos que envolvem a escola (sua organização); a pesquisa e a participação na gestão de processos educativos.

⁴⁹ ,Núcleo de estudos básicos: composto por três eixos centrais (Educação, sociedade e desenvolvimento humano; Educação e escola; Educação e ensino); II, Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, que envolve atividades de investigação sobre o processo educativo e gestorial nas instituições escolares; III-Núcleo de estudos integradores, que proporciona atividades para o enriquecimento dos estudos, como seminários e projetos de iniciação científica, entre outras.

Quadro 3 Matriz curricular do ano de 2009, do curso de Pedagogia da UFMT *Campus* de Rondonópolis-MT

Disciplinas	CH Teórica	CH Prática	CH Total
1º ano			
Metodologia de Pesquisa em Educação	116	12	128
Fundamentos Psicológicos na Educação	116	12	128
Língua Portuguesa	116	12	128
Sociologia da Educação	116	12	128
Filosofia da Educação	116	12	128
Antropologia e Educação	116	12	128
Atividades Complementares I			40
Total	696	72	808
2º ano			
Teorias da Educação e da Pedagogia	116	12	128
Currículo e Avaliação	116	12	128
História da Educação Brasileira	116	12	128
Didática	116	12	128
Política Educacional e Organização da Educação Brasileira	116	12	128
Psicologia e Educação	56	08	64
Estágio Supervisionado I			60
Atividades Complementares II			40
Total	636	68	804
3º ano			
Matemática e suas Metodologias	116	12	128
Linguagens e suas Metodologias	116	12	128
Fundamentos da Alfabetização I	56	08	64
Organização e Gestão das Instituições Educacionais I	56	08	64
Brincar e Educação	56	08	64
Literatura Infantil	56	08	64
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	116	12	128
Estágio Curricular Supervisionado II			120
Atividades Complementares III ⁵⁰			40
Total	572	68	800
4º ano			
História e suas Metodologias	56	08	64
Geografia e suas Metodologias	56	08	64
Ciências Naturais e suas Metodologias	56	08	64
Educação, Saúde e Ambiente Educativo	56	08	64
Fundamentos da Alfabetização II	56	08	64
Organização e Gestão das Instituições Educacionais II	56	06	54
Arte e Educação	56	08	64
Tópicos Especiais em Educação	56	08	64
Trabalho de Conclusão de Curso	28	84	112
Estágio Curricular Supervisionado III			120
Total	532	156	808

Fonte: UFMT (2009)

⁵⁰No projeto, as Atividades Complementares caracterizam-se como espaços de interação, análise e produção de conhecimentos sobre os diversos campos de atuação do pedagogo, com o objetivo, dentre outros, o de ampliação dos horizontes do conhecimento; enriquecimento curricular; favorecimento da tomada de decisão pelo aluno, etc.

Ao se considerar a matriz curricular do referido curso (Quadro 3), foi possível verificar que a mesma não inclui disciplina alguma voltada especificamente à Educação do Campo.

Por esse quadro, vê-se que a matriz curricular do curso de Pedagogia, quanto à carga horária total das disciplinas, guarda quase que uma equiparação entre os quatro anos, com relevância para aquelas de cunho teórico. Segundo o Projeto Pedagógico do curso, em relação à carga horária prática, naquelas disciplinas que preveem 128 horas são destinados à mesma 10% do total, e naquelas que têm 64 horas o percentual será de 12,5%. Nesses momentos, poderão ser desenvolvidas atividades como pesquisa, oficina, visita a instituições educacionais e culturais, seminários, entre outras, além de se oferecer o estágio supervisionado nos três últimos anos, isto é, desde o 2º ano. Quanto à carga horária total do curso, tem-se 3.220 horas, distribuídas ao longo de quatro anos. O curso oferece cinquenta e uma vagas anuais.

É possível também observar que não existe disciplina, igualmente nos ementários, que seja especificamente dedicada a estudos sobre Educação do Campo. Somente a disciplina de Tópicos Especiais em Educação, com carga horária total de 64 horas, desenvolvida no quarto ano, é que possibilita que o assunto seja estudado pelos alunos. Segundo a ementa do curso ela se destina a alguns temas referentes à educação não contemplados na matriz curricular; alunos e professores são consultados pelo Colegiado de Curso que fará, a cada ano e com antecedência, uma consulta sobre os tópicos a serem eleitos para estudo. Nesse momento, esses sujeitos poderão sugerir temas, que, entre tantos outros, poderá ser ou não a Educação do Campo. Diante das sugestões, são selecionados no mínimo dois e no máximo quatro temas, sendo cada um ministrado por um professor, conferindo-se à disciplina o seu caráter de flexibilidade.

Acrescente-se que a resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e Licenciatura (MEC/CNE/CP, 2006), também foi omissa quanto à Educação do Campo, ao fazer referência ao assunto apenas como atividades complementares que os alunos podem desenvolver de forma opcional. Tal redação consta no art. 8º, inciso III

Art. 8 – Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

III- **atividades complementares** envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, às áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar a vivência em algumas modalidades e experiências, entre outras, e **opcionalmente**, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena [...]. (MEC/CNE/CP, 2006 - grifos meus)

Desse modo, a citada Resolução, ao incluir a Educação do Campo apenas como uma atividade complementar, que pode ser desenvolvida opcionalmente pelo licenciando, evidencia de forma clara a marginalidade já apontada anteriormente neste trabalho, ao ser tal assunto colocado à margem dos demais que são desenvolvidos no citado curso. Tal situação ocorre no observado por Arroyo (2011) de que as matrizes curriculares não valorizam as experiências produzidas pelos setores populares, tornando-as, com isto, pobres em significados sociais, políticos, econômicos e culturais para os educandos e também para a sociedade.

Deduz-se pelo exposto, que para aqueles que vivem no campo ou que tiveram vivência nesse ambiente, como é o caso de os sujeitos desta pesquisa, que a não inclusão, no curso, de disciplinas direcionadas a discutir a Educação do Campo torna-se carente de sentido, somado ao fato de que, esses futuros professores não terão a oportunidade de melhor conhecer sobre o assunto.

No entanto, apesar de a matriz curricular do Curso não apresentar disciplinas que tratam da Educação do Campo, ela por si só não define a atividade pedagógica do professor que atua nos Cursos de licenciaturas. Acredito que o definidor, sobretudo, da atuação do educador quanto ao desenvolvimento de uma educação voltada para a classe trabalhadora, visando à transformação social, seja sua formação, seu envolvimento e sua organicidade com aquilo que faz ou que se propõe a fazer, isto é, o seu engajamento político com a educação.

Nessa perspectiva, pauto-me em Carvalho por definir que tipo de educador o tempo presente e a sociedade atual demandam

Um educador que seja capaz de pensar e compreender a escola enquanto determinada pela ordem vigente e determinante no aspecto de contribuir com a formação de uma nova consciência política, que se constrói através do engajamento individual e participação coletiva sistemática de uma prática social cidadã. (CARVALHO, 2005, p.135)

Partindo dessa premissa, a inclusão de disciplinas na matriz curricular, direcionadas a abordar a Educação do Campo, tem pouco significado se os educadores que atuam nas licenciaturas não apresentarem tal engajamento no desenvolvimento de educação voltada para a classe trabalhadora. Apesar disso, a sua inserção na matriz curricular nos Cursos que formam educadores para atuar em escola do campo é, a meu ver, a garantia primeira da valorização da cultura, da história, dos sujeitos sociais que frequentam tais Cursos. Sem disciplina direcionada em abordar o assunto, tem-se como resultado também a ausência de discussões acerca da temática, o que provoca o impedimento de a Educação do Campo ser incluída no citado Curso. Tal situação só vem confirmar a evidenciada marginalidade com que o assunto foi e está sendo tratado nos cursos superiores.

Assim, a não inclusão de disciplina com essa temática no Curso em foco, com efeito, poderá acarretar uma “lacuna” na formação das licenciandas, na perspectiva de que, quando esse profissional for atuar em escola do campo, desconhecerá ou pouco saberá do assunto, daquela realidade. Além disso, o ocorrido contribui para perdurar o ciclo de marginalização em relação ao contexto que, historicamente, continua a acontecer.

Desse modo, muitos são os desafios que os Cursos de licenciaturas possuem pela frente. Que matriz curricular deverá ter esses Cursos para atender aos estudantes oriundos do campo? Sabe-se que ações positivas nesse sentido são visualizadas nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido por diversas universidades públicas do país, objetivando a formação de professores do campo, envolvidos nos movimentos sociais. Que formação docente os profissionais deverão ter para desempenharem suas funções nos citados Cursos? Que currículo será capaz de abordar a tensa realidade e os conflitos do movimento que ocorrem no campo?

Acredito que talvez o maior desafio, além dos já citados, seja a incapacidade ainda, desses Cursos em formar professores para fazer leitura política, crítica, da

realidade social, da realidade do campo, dos espaços sociais em que esses sujeitos estão inseridos. O campo exige matrizes curriculares que excedam ao imobilismo dos conteúdos tradicionais de ensino e respondam à complexidade da realidade e da diversidade dos sujeitos sociais, políticos e culturais do campo. Essa tensa realidade não pode, jamais, reduzir a um tema complementar, opcional nos currículos de licenciatura, muito menos no de Pedagogia.

Não se tem como objetivo, nesta parte do texto, avaliar pormenorizadamente a matriz curricular do Curso, já que esta será analisada junto aos dados no capítulo 7, quando serão tratados os memoriais das alunas, à luz dos conteúdos por elas trilhados no Curso de Pedagogia do *Campus* Universitário de Rondonópolis-MT.

Para melhor compreender o que passam as licenciandas do campo em suas trajetórias de formação no Curso de Pedagogia, apropriamo-nos de seus memoriais (convidando-as a participarem da pesquisa) a fim de lê-los e refletirmos sobre o processo de formação, a partir dessas narrativas. Além disso, podemos avaliar como percebem, refletem e narram seus processos de constituição da identidade de professoras do campo. Tais narrativas serão exploradas no próximo item.

5.2 Os Memoriais Como Possibilidades de Reflexão e Formação Docente

O principal instrumento de coleta e análise dos dados foram os memoriais de formação. Seu uso e relevância em pesquisa, neste trabalho, estão subsidiados em Passeggi (2003); Rocha e André (2009; 2010) e Ferraroti (2010).

Passeggi (2003) vê o memorial como um ato de linguagem que se materializa sob a forma de narrativa autobiográfica, em cuja produção o sujeito mobiliza processos cognitivos, sócio-afetivos e metacognitivos para dar unidade ao que relata. Assim, este escrever/narrar contribui para o redimensionamento das representações de si e da trajetória percorrida em sua vida.

O uso de memoriais em forma de narrativas no processo de formação tem possibilitado, conforme verificam Rocha e André, compreender melhor “[...] o ingresso do licenciando no curso, suas expectativas, representações sobre o trabalho docente e o processo de resignificação das mesmas ao longo da formação” (ROCHA; ANDRÉ, 2009, p.8595).

Vê-se desse modo, que tal escrita não é uma simples narrativa de acontecimentos, mas a reinterpretação do que foi narrado, a (re) construção de uma trajetória pessoal e profissional numa dimensão reflexiva, pois, ao escrever, o sujeito se auto-interroga sobre sua história vivida e a (re) interpreta no presente, de modo crítico.

Seu emprego, portanto, constitui-se uma importante ferramenta pedagógica no processo de formação do sujeito, exatamente ao lhe possibilitar o desenvolvimento de uma reflexão sistemática acerca da sua vivência, da sua experiência e dos saberes que lhe foi possível constituir nesse processo. Esta função pedagógico-formativa do memorial de formação se revela na medida em que permite ao licenciando rever conceitos, atitudes, acontecimentos, fazer conexões entre sua vida social e os conteúdos vistos no curso.

Nesta perspectiva, o licenciando em formação tem a oportunidade, segundo apontam Rocha e André, de “revelar situações desafiadoras e complexas, sucessos, instabilidades, saídas interessantes frente aos conflitos que são trazidas para a reflexão, quando os referenciais teóricos dos estudos da formação instigam o professor a refletir sobre sua prática e seu processo de formação inicial” (ROCHA; ANDRÉ, 2010, p.82).

A partir dessa possibilidade de reavaliar suas atitudes, suas aprendizagens no decorrer de sua vida tanto pessoal quanto profissional é que o sujeito vai procurar evitar a repetição de possíveis erros cometidos anteriormente.

Ao narrar sobre sua vida, esse indivíduo também projeta o reflexo da organização social em que vive, ao se apresentar ao mesmo tempo como produtor e resultado, de tudo o que acontece na sociedade. Sobre esse aspecto, Ferrarotti enfatiza que

[...] nosso sistema social está integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos [...] E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual [...] se todo indivíduo é a reapropriação singular do universo social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual. (FERRAROTTI, 2010, p.44-45)

As experiências sociais que essas licenciandas descrevem são narrativas de fatos que viveram ou vivenciam. Refletem as marcas, as histórias, as lutas, as dores,

os conflitos, a opressão. Vidas construídas e marcadas por tantos limites históricos, impostos pela dominação, ainda tão presente à classe trabalhadora do campo. Que interpretação daria conta dos contextos sociais contidos nos memoriais escritos por essas acadêmicas?

Os memoriais de formação produzidos pelos sujeitos da pesquisa, licenciandas em formação, evidenciam a contradição social em que o trabalhador vive, pois, a partir desses relatos sobre a vivência no campo, impregnada por dificuldades, segregação e limites com que, ainda, se deparam, marcados pela negação de direitos sociais, que não cessaram até o ingresso ao Curso de Pedagogia. Trazem, igualmente, em suas escritas individuais, experiências sociais, coletivas, de lutas e de movimento, que não podem ser ignoradas.

Tem-se, como resultado, um rico instrumento possibilitador de reflexão do processo social, como também, neste caso em específico, do processo de constituição da identidade profissional docente no Curso de Pedagogia, por ter permitido que tais sujeitos, ao narrarem, como se percebem constituindo sua identidade profissional docente, trouxessem à tona o seu percurso familiar, acadêmico. E, devido a isso, seus sentimentos, emoções, angústias, lutas, avanços, dificuldades, enfim, elementos pessoais, familiares, profissionais, sociais constitutivos da sociedade também se fizeram presentes. Admitiu ainda, que essas licenciandas descrevessem as percepções que tiveram das disciplinas, dos conteúdos, dos professores, enquanto elementos constitutivos dessa identidade profissional de educadoras do campo.

Por fim, sendo o memorial um texto em que o autor faz um relato da sua própria vida, procurando destacar aspectos que para ele foram relevantes e, portanto, merecem ser lembrados, ele faculta ao licenciando fazer uma “nova” leitura sobre os eventos que narra desenvolvendo assim sobre eles uma reflexão ordenada, metódica, através do exercício do autoconhecimento. Este processo leva-o a projetar para o futuro outras situações, outros acontecimentos, a partir de um novo enredo que se esboça. Pode-se deduzir do exposto que o sujeito que narra sua história torna-se autor e produtor de sua própria vida narrada.

6 CAMINHOS DELINEADOS NA PESQUISA

Este trabalho se insere no gênero das narrativas, que adotam histórias de vida e (auto) biografia. Para realizar a pesquisa, apropriei-me da abordagem qualitativa e do método (auto) biográfico, uma vez que este tem nas escritas dos sujeitos o referencial para sua aplicação. A investigação de natureza qualitativa permite segundo observa Demo, a “abertura de perguntas, rejeitando-se toda resposta fechada, dicotômica, fatal. Mais do que o aprofundamento por análise, a pesquisa qualitativa busca o aprofundamento por familiaridade, convivência, comunicação” (DEMO, 2000, p.159).

Sob esse ponto de vista, o enredamento em que a pesquisa qualitativa está envolvida provoca no pesquisador um movimento de querer ir além do que é narrado pelo sujeito pesquisado, pois a subjetividade é fator muito presente nos estudos que envolvem esse tipo de investigação.

Em relação ao método (auto) biográfico e as histórias de vida Nóvoa observa que são caminhos que permitem o “repensar as questões da formação, acentuando a idéia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos vividos” (NÓVOA, 2010, p.166-167).

As narrativas (auto) biográficas podem ser consideradas um novo enfoque ou mesmo um novo campo de possibilidades interpretativas para a pesquisa educacional.

Os estudos com narrativas, além de possibilitar ao sujeito expor sua história de vida, são imbricados também pela história da sociedade fundida nas entrelinhas de suas escritas, história de coletivos, de consciência crítica, de luta, de movimento, que ultrapassam o simples fato de descrever sua história de vida, pois ela é feita também e, sobretudo, constituída, a partir da narrativa das relações que esse sujeito manteve e mantém com outros sujeitos sociais.

Partindo dessa perspectiva, o objetivo da pesquisa consistiu em investigar por meio de narrativas expressas em memoriais de formação, de licenciandas, oriundas do campo, se o conhecimento proporcionado pelo curso de Pedagogia possibilitou a constituição da identidade docente de professor para atuar em escola localizada no campo. Assim, o foco deste estudo foi direcionado para aquele que ainda não é professor e que procura a licenciatura para o que possa ser.

Desse objetivo, decorreu outro, que se direcionou a identificar nas narrativas, que papel atribui as licenciandas à vivência no campo no processo constitutivo de sua identidade profissional docente.

Nas narrativas (auto) biográficas a singularidade é elemento predominante, mas que compreende também uma universalidade descrita por esses sujeitos em suas narrativas. Assim, cabe ao pesquisador captar esse movimento, evidenciando o apontado por Kramer e Souza que o importante “é apreender simultaneamente a universalidade e a singularidade [...] o indivíduo precisa ser estudado a partir de um método que dê conta dessa simultaneidade” (KRAMER; SOUZA, 1996, p. 24).

Essa observação evidencia que o pesquisador precisa empenhar-se para tentar compreender os fatos descritos em uma narrativa na perspectiva (auto) biográfica, procurando não perder de vista a sua qualidade única, e esforçando-se para interpretar o sistema social em que esse sujeito vive e também sobre ele, o sujeito que narra.

Diante do exposto, quanto ao método utilizado na presente pesquisa, busquei me apoiar em Bueno (2002); Nóvoa (1992; 2010); Josso (2010); Kramer e Souza (1996) e Finger e Nóvoa (2010) para quem a (auto) biografia se apresenta como uma das alternativas de formação: os sujeitos estarão sendo estimulados a autoformar-se à medida que forem explicitando suas trajetórias de vida.

Bueno (2002) considera, por sua vez, que os estudos a partir das histórias de vida viabilizam a produção de outro tipo de conhecimento sobre o professor e suas práticas.

Por outro lado, assinala Nóvoa (1992) que o método em foco tem possibilitado práticas e reflexões extremamente instigantes e ricas por permitir o uso de diferentes disciplinas, como também de uma variedade de enquadramentos conceituais e metodológicos. Tal fato permite ao pesquisador levantar diversos aspectos da vida do sujeito da investigação- o qual tem a oportunidade de narrar acontecimentos que envolveram ou envolvem sua vida pessoal, profissional e acadêmica- e, portanto, “[...] ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem” (FINGER; NÓVOA, 2010, p.23).

A propósito, Kramer e Souza apontam que o desafio do pesquisador não é negar as diferenças existentes, mas, a partir delas, captar “como a presença do coletivo se explicita nos relacionamentos cotidianos, nas práticas sociais e emergem

nas narrativas dos professores” (KRAMER; SOUZA, 1996 p.25). Que (auto) biografia dará conta da complexidade social em que vivem as licenciandas, oriundas do campo? Partir da visão dos próprios protagonistas será possível aproximarmo-nos do real social e de sua complexidade?

São relatos que contêm não só uma vida, mas evidenciam aspectos os quais dizem respeito a todo um sistema de relações sociais, econômicas e culturais de uma sociedade em movimento.

A (auto) biografia torna possível o estudo da vida do sujeito, com a apreensão de diferentes momentos, e, aos quais este atribui, um importante significado e que necessitam, portanto, ser lembrados e registrados em sua narrativa. A propósito vale lembrar que os fatos narrados por essas licenciandas, são acontecimentos produzidos por sujeitos coletivos, e que trazem na memória vivências também, coletivas.

A despeito do exposto, é possível conferir importância no uso do método (auto) biográfico no processo de formação de professores e, neste caso específico, de licenciandas de Pedagogia em formação, objeto de estudo da presente pesquisa, ao propiciar que o futuro professor descreva elementos constitutivos de sua formação docente no decorrer do curso, evidenciando-se, assim, o aspecto que Finger e Nóvoa ressaltam de “que cada pessoa identifique na sua própria **história de vida** aquilo que foi realmente formador” (FINGER; NÓVOA, 2010, p. 24) (grifos dos autores).

Acrescenta-se que o uso de narrativas na perspectiva (auto) biográfica possibilita apreender diversos elementos descritos por esse sujeito, os quais estão inseridos num contexto social amplo e complexo e precisam ser considerados na análise das informações contidas nas narrativas, nesses escritos, já que o produtor dos mesmos é um ser relacional e social e, por consequência, sua narrativa “[...] não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica” (BUENO, 2002, p.20).

Josso (2010) também contribui para a compreensão do tema, afirmando que a narrativa de vida centrada na história escolar profissional permite encontrar, nos fragmentos desse texto, a totalidade do percurso relatado. Observa-se também que, com tal instrumento, o investigador pode acessar a realidade dos sujeitos a partir da

visão dos próprios protagonistas da mesma e que são, ao mesmo tempo, autores desse processo, ao narrarem sobre suas vidas.

Diante do objetivo da pesquisa, e tendo os memoriais como o instrumento principal para a recolha e análise de dados, as questões que mobilizaram este estudo foram as que seguem: O que revelam as licenciandas sobre sua trajetória de vida e escolaridade em seus memoriais de formação? Como essas vivências se manifestam na formação de professor? Que percepções e expectativas acerca da docência essas licenciandas descrevem nos memoriais? O que narram elas a respeito da constituição de sua identidade profissional docente no decorrer do curso de Pedagogia? Como percebem a possibilidade de formação voltada para a escola do campo, num curso desprovido de um currículo específico para tal propósito?

6.1 Situando os Procedimentos Para a Coleta dos Dados

Para responder as questões utilizou-se os memoriais de formação que foram produzidos semestralmente, subsidiados por roteiros contendo sugestões para a sua elaboração. Tais roteiros induziam os alunos a reflexões e serviam de estímulos à memória na busca de fatos, vivências e acontecimentos que o sujeito seleciona e traz para o registro.

Ao todo foram redigidos cinco memoriais, por toda turma de Pedagogia da UFMT *Campus* Universitário de Rondonópolis-MT que teve entrada no referido curso em 2009, até a conclusão desta pesquisa. Assim sendo, naquele ano, foram desenvolvidos dois memoriais, no ano seguinte também dois, e, em 2011, apenas um.

O *locus* investigativo consistiu na sala de aula dessa turma do curso de Pedagogia, que no início, possuía cinquenta e um alunos matriculados, mas que atualmente, tem quarenta e seis. Quanto ao sexo, ela é composta em sua maioria por alunas, tendo somente um aluno. Do total de alunos foram eleitos quatro sujeitos para cuja seleção o critério foi morar no campo e/ ou ter estudado em escola do campo em algum momento de sua vida escolar. Associado a este critério também se considerou aquelas acadêmicas que apresentavam, no ano de 2010, os dois memoriais desenvolvidos no ano de 2009 e que, também não tinham experiência no

magistério. Assim, foi possível chegar as quatro acadêmicas que compõem este estudo.

Antes da aplicação do primeiro memorial, foi assegurada a preservação do anonimato das mesmas, solicitando-se que cada uma sugerisse o nome com o qual gostaria de se identificar nesses registros. Os memoriais foram redigidos em horários de aulas cedidos por professores e agendados previamente, permitindo-se que as alunas os concluíssem em suas residências.

Ressalta-se que os primeiros dados deste trabalho tiveram início no ano de 2009, como produto da pesquisa interinstitucional entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), aprovada pelo Observatório da Educação em 2009. Naquele ano, os memoriais foram recolhidos pela professora doutora e pesquisadora Simone Albuquerque da Rocha e cedidos para utilização no presente estudo. Os demais foram colhidos tanto por mim quanto por ela.

Cada memorial procurou abordar determinados aspectos da vida pessoal e profissional dessas licenciandas em formação, conforme consta no detalhamento a seguir.

O primeiro deles retratou a trajetória de vida das licenciandas até o ingresso no curso. Contemplou a narrativa da família, das amizades, da escolaridade, dos desafios, sucessos e insucessos antes de chegarem à universidade.

No segundo memorial, houve a proposta da escrita sobre o percurso de formação docente, quando foram associadas às narrativas as percepções dos alunos quanto à contribuição das disciplinas para a sua formação, ao modo como os conteúdos vão modificando sua maneira de pensar, de movimentar-se no curso, nas relações e na família.

O terceiro, por sua vez, consistiu na descrição das mudanças que perceberam acontecer em sua trajetória formativa, relacionadas à sua família, às conquistas, aos obstáculos superados no desenrolar do curso; procurou-se também saber como se narram constituindo uma identidade profissional docente e quais imagens atribuem à profissão de professor.

O quarto memorial tratou da Educação do Campo e dos movimentos sociais do campo, ocasião em que as licenciandas, sobretudo aquelas que ainda vivem nesse ambiente, tiveram oportunidade de narrar seu envolvimento na luta e sua

inserção nas mobilizações em busca de melhorias para os povos desse local. Abordou ainda, o reflexo desse movimento na escolha por realizar o curso de Pedagogia e as percepções dos sujeitos, após um período de estudos, acerca das contribuições que as disciplinas trabalhadas no curso apresentam na sua formação de professora para atuar em escola do campo.

Por fim, o quinto memorial, já em fase do estágio supervisionado, e, portanto, mais próximo das atividades da profissão docente, registrou o processo narrado pelos sujeitos da pesquisa, em relação à constituição da identidade para o exercício da carreira, tendo como principal pressuposto as disciplinas estudadas no primeiro semestre do ano de 2011. Contemplou também a trajetória pessoal, a formação, os desafios e as superações que foi possível ultrapassar e as imagens da docência que cada uma avista para si, nessa trajetória até então, trilhada no curso.

Procedeu-se, além disso, à instituição de eixos que tiveram a função de nortear a análise e interpretação dos dados registrados nessas narrativas, especificados no final deste capítulo.

6.2 Algumas Palavras Sobre a Análise dos Dados

Tendo já apresentada a concepção da potencialidade do memorial de formação, realizou-se a análise dos dados, centrada em três eixos. O primeiro, denominado: **Vivências de vida e de escolaridade que se manifestam na formação docente**, contempla em si a narrativa de fatos vividos pelas acadêmicas antes da entrada no Curso de Pedagogia e a reflexão de que esses propiciaram ou influenciaram, de alguma forma, a escolha pelo magistério.

O segundo, designado de: **As percepções e as expectativas dos sujeitos sobre a docência no Curso de Pedagogia**, por analisarmos a compreensão das licenciandas acerca da profissão de professor, das disciplinas, dos educadores do Curso, enquanto elementos constitutivos da formação docente e, ainda, as expectativas dessas licenciandas quanto ao Curso e à formação para a profissão docente. Portanto, a análise dos dados neste eixo é desenvolvida em dois momentos. Primeiro analiso as percepções que esses sujeitos expressaram sobre o Curso, os professores e as disciplinas e, posteriormente, as suas expectativas.

O terceiro e último eixo, intitulado: **As percepções das licenciandas acerca da constituição da identidade docente de professoras do campo em um curso sem matriz específica para essa formação**, está subdividido em três momentos. O primeiro momento aborda as percepções das acadêmicas acerca do conteúdo desenvolvido no Curso e a formação profissional ocorrida a partir dele. O segundo trata, especificamente, sobre quais disciplinas tais sujeitos atribuem como possibilitadoras de se constituírem professoras do campo. O terceiro e último versa sobre as percepções que as licenciandas descrevem a respeito da constituição da identidade profissional docente para atuar em escola do campo, em um Curso que não contempla matriz específica para tal.

A propósito com os eixos acima elaborados se pretende abranger os dados obtidos em todo o período de sua coleta. Desse modo, faz-se referência aos dados como trechos dos memoriais 1, 2, 3, 4 e 5, identificados nos extratos como M1, M2, M3, M4 e M5.

Vale ressaltar que a organização nas análises dos dados contidos nos memoriais de formação das quatro licenciandas decorreu, sobretudo, da similaridade das informações contidas nesses instrumentos. Portanto, não há rigidez na apresentação das narrativas dos sujeitos aqui analisados. O que se buscou foi a seleção dos dados narrados, de forma a englobá-los no eixo de análise. Dessa forma, é possível localizarmos elementos sobre as expectativas acerca da profissão docente nos memoriais 1, 2, 5, sem ordem cronológica, evidenciando, assim, que o foco foram os locais (memoriais) em que as licenciandas narravam sobre o eixo em análise.

Também foi utilizada a entrevista semiestruturada, especificamente na recolha de dados sobre o Curso de Pedagogia da Terra, desenvolvido na Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT - *Campus* de Cáceres-MT. As informações obtidas procederam de duas professoras que concluíram o referido Curso e já foram analisadas no capítulo 3 deste trabalho. O questionário que norteou essa entrevista encontra-se no apêndice deste estudo.

6.3 Breve Apresentação dos Sujeitos da Pesquisa

As quatro licenciandas, sujeitos desta pesquisa demonstram características distintas em relação ao tempo de vivência no campo: Juma residiu na zona rural até os seis anos de idade, Jane viveu vários anos nesse local e estudou em escola do campo até a 7ª série; já Aline e Letícia há alguns anos moram nesse espaço, mas não estudaram em escola do campo. Tais aspectos implicam narrativas diferenciadas dos sujeitos, podendo-se observar escrita com ideias mais politizadas entre aquelas que pertencem ainda ao MST e, menos politizadas, porém não inferiores, entre as que apenas tiveram vivência no ambiente do campo na infância e/ou na adolescência.

Assim, para as acadêmicas que ainda estão no campo, convivendo com o movimento político-social que ali ocorre, utilizo, após os fragmentos de suas narrativas, a sigla MST, em virtude de estes sujeitos estarem inseridos nesse movimento. Já para as que tiveram apenas um período de vivência nesse local, emprego a expressão vivência no campo, através da sigla VC.

6.4 Os Sujeitos da Pesquisa em uma “Narrativa de Si”

Com o intuito de apresentar, com suas próprias palavras, os quatro sujeitos do curso de Pedagogia, trago, nesta seção, partes das narrativas contidas no primeiro memorial, que contempla a descrição de si, de sua família, da vivência no ambiente do campo e do percurso escolar anterior à entrada na universidade. A fim de garantir a manutenção do anonimato dos sujeitos, tendo em vista que essas licenciandas trazem os nomes dos pais nas narrativas, refiro-me a todos eles com as denominações de “João”, para o genitor, e de “Maria”, para a genitora.

As questões que conduziram aos resultados aqui presentes foram duas: Quem sou eu? Como se deu meu percurso escolar? A seguir, e obedecendo à sequência destas perguntas que subsidiaram a escrita das narrativas, introduzo os sujeitos da pesquisa.

6.4.1 Quem sou eu?

Aline

Me chamo “Aline” tenho dezenove anos, nascida em Jaciara-MT, filha de “Maria”, hoje com quarenta e três anos, nascida em Barra do Garças-MT, “João”, hoje com cinquenta anos, nascido em Palestina-MA. Tenho três irmãos [...] Minha infância foi bem agitada pelo fato dos meus irmãos serem mais velhos, todas as brincadeiras que conheci eles que me ensinaram. Minha família estava sempre por perto. Lembro que morávamos em Jaciara na vila comunitária era a última casinha construída pelo meu pai, desta casa inúmeras recordações, eu achava aquela casa o máximo que aos seis anos quando me mudei chorava muito e me lembro que tinha muitos pesadelos [...] Lembro que nossa família era unida, todo fim de semana nos divertíamos muito. (ALINE. M1/2009)

Letícia

Nascida em Rondonópolis, em 24 de fevereiro de 1988 e registrada com o nome de “Letícia”. Filha “Maria” e “João”, sou caçula de 5 irmãos. Minha mãe assina apenas o nome, pois tudo que ela aprende hoje ela esquece amanhã. Meu pai estudou até a 4ª série, devido dificuldades financeiras da época teve que trabalhar quando ainda criança aos 9 anos. (LETÍCIA, M1/2009)

Jane

Eu nasci em Rondonópolis, mais precisamente na Gleba Cascata, aos vinte e dois dias de fevereiro, 1979. Me chamo “Jane”. Meus pais se chamam: “Maria” e “João”, são natural de Anjical – BA. Meus pais tiveram dezessete filhos, sendo eu a décima segunda de suas filhas. Meus pais vieram para Mato Grosso em 1967, na intenção de adquirirem um pedaço de terra, naquela época segundo meu pai ele tinha dinheiro suficiente para comprar sua terra, e deixar de ser arrendatário, mas não sabia ele que a doença iria desestruturá-lo, pois aqui ele enfrentou muitas dificuldades, meus irmãos adoeceram e ele gastou o que tinha para tentar salvá-los, mas mesmo assim dois morreram e anos mais tarde perdi mais dois irmãos. Meus pais são analfabetos, não tiveram a oportunidade de frequentarem uma escola, mas meu pai conseguiu aprender a ler, fazer contas. Meus parentes se resume a, meus irmãos e meus pais, não tive a oportunidade de conhecer meus tios, tias, avós, avôs, pois a distância nos separou [...] Minha infância fora marcada por brincadeiras [...], não podia levar amigos em casa então nossas brincadeiras era basicamente eu e meus irmãos.[...] Perdi minha mãe, sua última lembrança, foi quando eu estava na escola ela passou em uma carroça acenou me e foi embora não sabia eu que aquele dia seria a última vez que a veria, pois ela sempre viajava, com meu irmão o qual fazia tratamento em Cuiabá-MT, não vi minha mãe morta, ela faleceu em uma rodoviária quando estava esperando para retornar à Juína, ficamos sabendo quatro dias depois de seu falecimento, minha mãe quase foi enterrada como indigente, minha irmã caçula estava completando um ninho no dia em que estávamos todos ali desesperados.[...] Voltando residir em Rondonópolis, em 1991, meu pai continuava doente fomos morar na Vila Jardim. Comecei a trabalhar como babá, e a estudar na escola Renilda, eu trabalhava em troca de comida e ganhava roupa, também meu pai estava em uma situação financeira [...] muita crítica [...]. (JANE, M1/2009)

Juma

Sou “Juma”, nasci em três do dez de mil novecentos e setenta e seis de parto normal e em casa, na região de Beroaba interior de Rondonópolis aos cuidados de uma parteira. Assim sendo, estou com trinta e dois anos de idade. Tenho como pais: “Maria” e “João” [...]. Tenho dezoito irmãos, sendo quatro por parte de pai e os demais por parte de pai e mãe. Tenho como matriz: indígena, herdada das minhas bisavós maternas, baiana, herdada dos meus avós maternos e paternos e meus pais, e matogrossense, pois no Estado de Mato Grosso nasci. Nasci na zona rural, onde passei os meus primeiros seis anos de vida. Anos esses que para mim foram os mais maravilhosos de todos, devido o fato de que a inocência era o fator primordial do nosso dia-a-dia. Tudo parecia mágico, brincávamos de ciranda cirandinha, atirei o pau no gato [...] Todas as tardes era costume irmos até a roça, colher algumas melancias para chuparmos depois da janta [...] Nossa comida preferida era arroz, frango caipira e pequi [...] Ao anoitecer, nossos pais se transformavam em verdadeiros artistas da poesia, história, música e versos. Sentávamos em um grande círculo para ouvi-los[...] Sendo assim, adquiri os meus primeiros conhecimentos através do ouvir, do falar, das ações, gestos e convivência[...]Tudo acontecia naturalmente, até o momento da morte de meu querido pai[...] passado um ano de sua morte minha mãe [...]decidiu mudar para a cidade, os primeiros meses foram bons tínhamos trazido toda a colheita da roça que estava plantada, devido a nossa família ser muito grande logo começou a faltar as coisas. Com o passar do tempo às coisas foram melhorando[...] A imagem que tenho de mim depois de tudo que passei, é de um ser humano que aprendeu criando, fazendo, buscando, superando, enfrentando muitas barreiras e sonhando com um futuro melhor e acima de tudo que aprendeu através da dor valorizar mais quem ama e o próximo. Foi desafiando a mim mesma que consegui vencer os meus desafios, superei meus medos, minhas aflições e angústias. Hoje me vejo como um indivíduo em evolução, minha família como uma das melhores bênçãos que Deus poderia dar a alguém, meus estudos como um conforto e amparo, minha maneira de relacionar com o meu próximo à certeza de que o amor existe e supera qualquer obstáculo. (JUMA, M1/2009)

6.4.2 Como se deu meu percurso escolar?

Aline

Aos cinco anos comecei a estudar na escola Artur Ramos localizada em Jaciara, minha professora se chamava Dagmar França, mas carinhosamente a chamávamos de Mazinha. Com essa professora aprendi muitas coisas era uma boa aluna muito participativa, ela era uma boa professora [...] Gostava de desenhar mais tinha facilidade para aprender, gostava de cantar e dançar. Estudei a 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª série em Jaciara [...] Adorava Espanhol, Ciências e Educação Física. Aos doze anos mudei-me para um assentamento Beleza em Juscimeira, onde neste município estudei a 7ª, 8ª, 1º ano, 2º ano e 3º ano. Neste período passei a gostar menos de matemática, mas nem por isso tirava notas baixas. Tinha muitos professores e por incrível que pareça lembro-me dos mais exigentes ou que gostava muito pois assim adquiri muitos conhecimentos. As vezes nas aulas estava um pouco cansada pois acordava as 3:30 da manhã e chegava em casa as 1:30 da tarde, mais isso não me impedia de estudar e me esforçar, muitas vezes cheguei em casa as 8:00 da noite.

Continua

Continuação

Mas tudo isso que passei nos cinco últimos anos foi de muito valor para minha vida [...]. Reconheço que lá adquiri conhecimentos únicos pois morava em um barraco sem piso [...] sem água encanada [...], mas o que mais me incomodava era a energia elétrica, pois passei muitas mais muitas mesmo estudando à luz da lamparina à óleo diesel [...] era uma correria às vezes provas e trabalhos no mesmo dia, mas hoje temos uma boa notícia graças ao LULA o Luz para todos chegou à quase dois anos na humilde casa (barraco) onde meus pais apesar das dificuldades vivem com saúde e uma mesa farta, graças a DEUS. Tenho uma história bonita, sempre penso que não mudei muito, só cresci, mas aprendi muito e superei diversos obstáculos. Me vejo como uma pessoa bem espontânea que conversa demais e que gosta de contar histórias. Minha família é linda, bom não é perfeita, mas sempre que preciso estão ali para me apoiar. Tive boas relações com o próximo, às vezes os conflitos surgem porque gosto de expor minhas ideias. (ALINE, M1/2009)

Letícia

Comecei a estudar a pré-escola aos 5 anos de idade. Minha mãe sempre se empenhou para que todos os filhos sempre estudassem. Meus 5 irmãos não completaram o ensino fundamental para o desgosto da minha mãe. Ela como ótima mãe que é nunca deixou que eu desistisse, por mais difícil que fosse [...] Fui morar na cidade de Campo Verde com 10 anos, tudo normal até que em 15 de novembro de 1999 meu pai aderiu ao MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra). E foi assim que minha rotina escolar mudou completamente, como minha mãe nunca aceitou que eu abandonasse a escola, passei por muitas escolas em muitas cidades, como Dom Aquino, Pedra Preta, Salto do Céu, Paraíso do Leste, até terminar o 3º ano em 2006. (LETÍCIA, M1/2009)

Jane

Minha vida era um pouco nômade, quando eu tinha cinco anos meus pais resolveram mudar, fomos para Juína-MT, novamente pra tentar melhorar de situação, meu pai comprou uma chácara, onde moramos aproximadamente uns três anos. Lá eu comecei a frequentar a escola aos sete anos de idade não me recordo do nome da professora sei que ia a pé naquela época ainda não tinha transporte escolar, depois mudamos novamente e eu fui estudar em outra escola, há eu tinha muita dificuldade em aprender embora tenha iniciado a primeira série sabendo a ler o alfabeto e escrever o meu nome, meus pais cobravam muito da gente o aprendizado dizia que tínhamos que saber ler e escrever eles eram muito severos.[...] Meu pai foi morar na Gleba Cascata, onde ele cuidava de um sítio, em 1992, eu fiquei trabalhando de doméstica. Aos catorze anos comecei ter sérios problemas [...]fiz uma cirurgia, tudo parecia que iria ser resolvido fui morar com meu pai, ficando sem estudar, pois o meio de transporte era um ônibus, o qual meu pai não deixava andar pois dizia que eu iria namorar, em 1995 fiz outra cirurgia, e assim foi. Nesse período eu pedia para meu pai deixar eu estudar, e resposta era não, até um dia ele resolveu e eu comecei a estudar na Escola Padre Dionísio, na Gleba Cascata, fiquei muito feliz, mas minha

Continua

Continuação

alegria foi interrompida, tendo que fazer outra cirurgia, perdi o ano letivo novamente.[...] Conclui o meu ensino médio na escola Elizabete, nesse meio tempo eu engravidei [...] não foi fácil [...] mas desta vez não abandonei meus estudos, pois penso num futuro melhor, vejo que é só através do conhecimento é que podemos mudar a nossa própria realidade. Ao terminar o ensino médio não prestei vestibular, nos dois primeiros anos, mas no terceiro em 2005 prestei e não passei, fiquei triste mais não desanimei, em 2008 decidi fazer cursinho pré vestibular, me inscrevi e consegui a bolsa, este curso é desenvolvido pelo movimento negro, coordenado pelo professor Flávio, aqui da UFMT, o qual me ajudou muito.(JANE, M1/2009)

Juma

Passados um ano que na cidade cheguei completei sete anos, era hora de ir à escola sistematizar e valorizar o conhecimento que adquiri nos meus primeiros anos de vida. Minha primeira escola se chamava e ainda se chama: Escola Estadual José Morais, minha inesquecível primeira professora se chamava: Márcia Regina [...] No segundo dia de aula como chorei, aquelas letrinhas pareciam um bicho de sete cabeças que queria me pegar [...] Estava eu na quinta série, quando de repente por motivos familiares tive que me ausentar da escola. Passaram-se dezesseis anos retornei à escola [...]. Iniciei novamente na quinta série do EJA, o conteúdo era reduzido pela metade não tinha livros didáticos para quem fazia esse seriado. Porém conclui o ensino fundamental [...]. Nos primórdios do ano de 2006 conclui o ensino médio, tenho muitas recordações a revelar, no entanto, a discriminação que sofri por parte dos alunos devido à diferença de idade foi a que mais me marcou [...]. (JUMA, M1/2009)

Tendo apresentado, entre outras, as principais informações sobre os caminhos, procedimentos, abordagens e sujeitos da pesquisa, trato, no próximo capítulo, da análise dos dados coletados nos memoriais, a qual se assenta nos seguintes eixos: Vivências de vida e de escolaridade que se manifestam na formação docente; Percepções e expectativas dos sujeitos sobre a docência no curso de Pedagogia e as percepções acerca da constituição da identidade docente do professor, oriundo do campo, em um curso sem matriz curricular específica para a Educação do Campo.

7 ANALISANDO OS DADOS: AS LICENCIANDAS E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As questões norteadoras desta pesquisa se direcionaram em: O que revelam as licenciandas sobre sua trajetória de vida e escolaridade em seus memoriais de formação? Como essas vivências se manifestam na formação de professor? Que percepções e expectativas acerca da docência essas licenciandas descrevem nos memoriais? O que narram elas a respeito da constituição de sua identidade profissional docente no decorrer do curso de Pedagogia? Como percebem a possibilidade de formação voltada para a escola do campo, num curso desprovido de um currículo específico para tal propósito?

O presente capítulo buscou compreender a luz dos eixos de análise já referidos, investigar por meio de narrativas expressas em memoriais de formação, de licenciandas, oriundas do campo, se o conhecimento proporcionado pelo curso de Pedagogia possibilita a constituição da identidade docente de professor para atuar em escola localizada no campo. Foi associado a este objetivo, outro, que pretendeu identificar, nas narrativas, o papel atribuído pelas licenciandas à vivência no campo, no processo constitutivo de sua identidade profissional docente.

As alunas que compõem este estudo formam um grupo de quatro sujeitos, atores sociais do curso de Pedagogia do *Campus* Universitário de Rondonópolis/UFMT. As observações permitiram notar que partiram de uma identidade individual para uma identidade coletiva e esse desenvolvimento se deveu às interferências que incidiram no encadeamento das relações humanas do ambiente educacional formal, repleto de significados concebidos na vivência do cotidiano de ser estudante e de futuras professoras, considerando que a participação das licenciandas nesta pesquisa contribuiu na (re) construção da sua constituição profissional docente.

7.1 Vivências de Vida e de Escolaridade que se Manifestam na Formação Docente

Procedo agora à análise dos dados orientada pelos eixos propostos para esse fim, sendo o primeiro deles denominado: **Vivências de vida e de escolaridade que**

se manifestam na formação docente. Ele contempla em si a narrativa de fatos vividos pelas acadêmicas em pauta antes da entrada no curso de Pedagogia e a reflexão de que estes propiciaram ou influenciaram, de alguma forma, a escolha pelo magistério. Passo, a seguir aos excertos das narrativas das licenciandas Aline e Letícia, que vivem no ambiente do campo e participam do MST, e posteriormente, após as análises, os das licenciandas Juma e Jane.

Os dados apontam que as razões que despertaram as duas primeiras acadêmicas a se interessarem pela docência devem-se ao fato de estarem envolvidas nesse movimento pela mobilização pela terra e educação. No caso de Letícia está também associado ao fato de se espelhar nos ótimos professores que teve.

*Criada na zona rural sempre tive vontade de lecionar. Então desde pequena **escolhi que iria ser professora tanto por achar e se espelhar em ótimos professores que tive**, como também por aqueles professores nos anos iniciais que nem procuravam saber de onde eu vinha, como chegava até a escola, quais as dificuldades para se chegar até ela [...] **Sendo integrante do MST, e acreditando em seus ideais foi que decidi ser uma professora que viesse do campo e ao campo retornaria para repassar e contribuir com a educação das crianças e dos adolescentes do assentamento.** (LETÍCIA, MST, M4 / 2010 - grifos meus)*

*Desde pequena vi a vontade dos meus pais em conseguir um pedaço de terra para trabalhar no campo, cresci participando de muitas mobilizações, não só pela terra, mas também pela educação, mesmo não ter estudado em uma escola do campo sei como é estar no meio rural, pois desde os sete anos freqüento um assentamento, lembro que meus pais não queriam que eu estudasse em uma escola do campo pelo motivo da falta de organização da escola, e também pela imagem que se tem destas escolas, por isso meus pais esperaram até os doze anos para mudarem para o campo, morando lá vi as dificuldades de perto, com o transporte escolar, tanto com a imagem que as pessoas tinham de nós moradores do campo, a partir deste momento passei a questionar a organização da escola do campo, quanto à infra-estrutura, docentes, funcionários, aprendizagem dos alunos, e transporte escolar. [...] **O povo do campo luta pelos seus direitos, enxerga a educação como a única maneira de crescer, ter uma profissão. Participar destas mobilizações me influenciou em optar pela profissão professor, e principalmente porque quero participar da luta por uma educação de qualidade.** (ALINE, MST, M4/2010 - grifos meus)*

Observa-se, no início da narrativa de Aline, que seus pais sempre apresentaram um forte desejo de conquistar um pedaço de terra para cultivar e viver com a família no campo. Tal fato demonstra que a socialização da terra, ou seja, a Reforma Agrária, ainda precisa ser efetivada neste país, evidenciando, assim, ser a luta de classes uma realidade muito presente no campo, onde políticas públicas devem ser consolidadas de modo a valorizar e atender ao pequeno produtor. Isso porque, na relação que mantém com o grande proprietário do agronegócio, pouca ou quase nenhuma chance tem de adquirir um pedaço de terra, tampouco de se manter no campo.

Apesar disso, ações direcionadas a equacionar o direito à terra, um bem comum a todos, são percebidas nos últimos anos e exercida por meio de pressões dos movimentos sociais. Contudo, pouco ainda foi feito nesse aspecto, e, entre esses movimentos, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) destaca-se como um dos mais importantes na busca por uma Reforma Agrária no país e também por uma Educação no Campo.

Sobre a relevância do MST, Caldart aponta que ele se tornou “[...] uma referência entre os movimentos sociais do Brasil e, em certa medida, também fora dele, sendo identificado como um exemplo de luta e de organização a seguir, sempre que estiver em questão à conquista de direitos e a busca de mais dignidade para todos” (CALDART, 2004c, p.25-26).

Ao requerer da esfera pública a oferta de educação aos trabalhadores rurais, o MST faz emergir um fato de suma relevância: o papel que a Educação do Campo possui enquanto possibilitadora de contribuir para a busca de melhores condições de vida para o homem do campo. A educação é um dos principais fatores, associada também a outros, a permitir que as famílias rurais permaneçam no campo, pois, quando não existe escola no local para seus filhos estudarem, muitos trabalhadores acabam migrando para a cidade por esse motivo.

Com efeito, é possível perceber que a aquisição da terra para os pais de Aline também representa, além disso, a conquista da dignidade que não lhes foi reconhecida pela esfera pública, e entre tantos direitos negados à classe trabalhadora inclui-se também a Educação do Campo que precisa ser universalizada, com ensino de qualidade, com profissionais capacitados para o exercício da docência.

Quando narra que seus pais não permitiram que estudasse em escola do campo, devido à ausência de organização e de também da imagem que as pessoas fazem destas escolas. Evidencia assim, essa licencianda que apesar do tempo, a realidade nesse local pouco mudou ao presenciar, no assentamento onde mora, as péssimas condições principalmente físicas, da escola que ali funciona. Somam-se a esses fatores às questões pedagógicas, já que em muitos casos o professor que atua nesse local não possui a devida formação para o exercício profissional. Sendo assim, compreende-se a atitude de seus genitores em não consentirem que estudasse em escola do campo.

Diante das condições presenciadas ao descrever que a educação é também elemento central de luta para os trabalhadores rurais, por verem-na como requisito à ascensão social, infere-se que Aline não está aludindo a qualquer educação desenvolvida no campo, mas a uma educação que possibilite ensino de qualidade na busca de tal propósito.

Evidencia, portanto, haver, por parte da esfera pública, a desvalorização da escola do campo no local onde reside, e isso acarreta, por parte dos trabalhadores com filhos na instituição, esse processo de depreciação da escola, enxergando-a, como discerniram seus genitores em anos anteriores, como um local que não possui educação de qualidade e, por isso, a escola na cidade seria, para esses trabalhadores, a melhor opção.

Os dados confirmam mais uma vez que existem dois projetos de educação, um direcionado à burguesia e o outro à classe trabalhadora. Neste último, podem-se vislumbrar, ainda, dois outros projetos considerados distintos em alguns aspectos: um que visa atender às escolas localizadas na cidade, com suas estruturas também, na maioria, precárias, e o outro, à escola do campo, com precariedades ainda muito maiores do que se vê nas escolas urbanas.

Ademais, ao explicitar que existe uma imagem ainda muito negativa sobre a educação ofertada nesse local, a licencianda evidencia a realidade apontada por Arroyo, Caldart e Molina (2004), qual seja, a Educação do Campo ainda é perpassada pelo debate que se faz acerca da relação campo-cidade. Por muito tempo, o que prevaleceu foi a ideia de superioridade da cidade em relação ao campo, sendo, este último espaço considerado arcaico, atrasado.

Tal episódio corrobora ainda, a verificação de Arroyo (2007) sobre o fato de a Educação do Campo ter sido historicamente pensada a partir do paradigma urbano, como uma extensão ou quintal da cidade, o que acabou levando-a ao estágio precário em que se encontra atualmente. Nessa perspectiva, deduz-se que a decisão dos pais dessa aluna prende-se aos fatores apontados acima, já que o ensino na escola urbana foi sempre colocado como melhor, superior.

Essas afirmações da licencianda foram comprovadas na prática quando se mudou para a zona rural e vivenciou as dificuldades com que as escolas do campo se defrontam para que possam funcionar conhecendo, assim, de perto a discriminação que os moradores desse local sofrem. Ainda persiste, realmente, “uma imagem preconceituosa sobre os trabalhadores do campo e sobre todos os demais setores marginalizados do processo político” (FREIRE, 2009, p.21).

Nesse contexto, Aline, futura professora, questiona uma série de problemas que ocorrem na escola localizada no assentamento onde vive e que ainda são nevrálgicos para o bom funcionamento de uma escola do campo. Ao trazê-los à narrativa, comprova que diversos são, ainda, os problemas que precisam ser equacionados para que a Educação do Campo seja efetivada.

Na mesma medida, confirma que deseja lutar pela Educação do Campo, pois a vê como a única forma de os moradores daquele espaço conseguirem uma profissão e terem ascensão social, e pode-se inferir que, ao escolher o magistério, comprova o que observa Arroyo (2000) a respeito de a escolha da profissão de professor tornar-se uma possibilidade de promoção pessoal e distinção social entre as camadas populares. Além da questão socioeconômica, o estudo, para o morador do campo, tem um forte significado, como afirma Caldart: “[...] estudar significa, para os sem-terra, hoje, uma possibilidade maior de *ajudar a dirigir* o complexo movimento de que fazem parte” (CALDART, 2004c, p.311, grifos da autora).

Semelhantemente, as narrativas tornam explícito, que tanto quanto Aline, também Letícia reconhece que o estudo por ela realizado poderá auxiliá-la nesta tarefa. Comprova-o a observação de que a escolha da docência para esta última licencianda aconteceu aos cinco anos de idade, motivada pelos bons mestres que teve, bem como por aqueles que desconheciam a realidade onde vivia e as dificuldades que passava para estudar.

Ao eleger a profissão docente espelhando-se nos bons professores de seu passado escolar, Letícia pensa como Arroyo (2000), para quem o primeiro aprendizado que temos no exercício da docência tem uma íntima relação com as lembranças dos mestres que tivemos no passado. Apesar disso, a atitude daqueles professores que desconheciam sua realidade, também a fez optar pela profissão docente, projetando para si uma docência diferente daquilo que fizeram com ela, pretendendo, ao se tornar professora, ter uma atitude humana com seus educandos.

Tais fatos evidenciados pela citada licencianda confirmam o apontado por Arroyo que os professores sabem pouco das vidas dos seus alunos: “pouco sobre as trajetórias sociais, de classe, gênero, raça e idade. Sabendo pouco sobre eles, não teremos condições de capacitá-los para se entender e para entender o mundo em que lhes toca viver” (ARROYO, 2004b, p.104-105).

Essa advertência do autor ratifica a necessidade de os professores que trabalham em escola do campo conhecerem a realidade social dos seus educandos, muitas vezes, marcada por sofrimentos, por lutas, por segregação, por discriminação. Nessa perspectiva, o Curso de Pedagogia poderia contribuir ao abordar a Educação do Campo.

Outro motivador que a impulsionou escolher a docência foi o fato de ser integrante do MST e conhecer os ideais desse movimento concernente à educação. Deduz-se a partir dessa afirmativa que Letícia refere-se à concepção de educação e de escola que, segundo Caldart, esse movimento busca consolidar nessa sociedade excludente:

A Escola do MST é aquela [...] que humaniza quem dela faz parte. E só fará isto se tiver o ser humano como centro, como sujeito de direitos, como ser em construção, respeitando as suas temporalidades. A nossa tarefa é formar seres humanos que têm consciência de seus direitos humanos, de sua dignidade. Não podemos tratar os educandos como mercadorias a serem vendidas no mercado de trabalho. Isto é desumanizar a eles e a nós todos. (CALDART, 2004a, p.105)

A citada licencianda objetiva, por integrar o MST e concordar com seus ideais, formar-se professora e retornar ao campo para ali desenvolver uma educação voltada à emancipação dos sujeitos que nesse ambiente vivem. Tal propósito revela que a política do movimento, de fato, operacionaliza-se nos seus militantes, já que

participar do MST, para estes trabalhadores, na visão de Caldart “foi e continua sendo uma escolha, condicionada por uma circunstância social” (CALDART, 2004c, p. 57). Tenha-se em vista que esses sujeitos, de acordo com a autora, precisam “[...] garantir sua própria existência social como trabalhadores da terra, enfrentando aqueles que, nesta sociedade, estão destruindo a possibilidade dessa existência” (CALDART, 2004c, p.33).

Desta maneira, envolver-se nesse movimento social, para a classe trabalhadora, mostra-se uma das únicas alternativas em que conjeturam para mudar as difíceis condições nas quais se encontram. As licenciandas demonstram em suas narrativas que estão compromissadas com essa busca, o que permite inferir que a luta por uma Educação do Campo deve ser de todos; enquanto futuras professoras, percebem que o papel do professor é fundamental na transformação da sociedade, por isso têm como propósito contribuir com essa luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante do que até aqui se expôs, conclui-se que o fato de participarem do MST fez com que tais sujeitos escolhessem a profissão de professor. Evidencia-se, além disso, que a formação política do movimento está contribuindo significativamente na constituição de uma identidade de professora do campo, fato que vem ao encontro do enfatizado por Arroyo de que “Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana” (ARROYO, 2004a, 77-78).

Por outro lado, as licenciandas Juma e Jane, por terem tido apenas experiência no ambiente do campo, não retratam a influência do MST em suas narrativas como propulsora na sua formação para o exercício da docência, sinalizando para isso outros elementos.

*Deus colocou em meu caminho um anjo que se chamava Márcia Regina, que paciência ela tinha. Passava de carteira em carteira ensinando cada um dos seus alunos [...] não me lembro de ter visto ela exaltada com nem um de nós, ela amava a sua turma [...] Encontrei outras professoras e professores excelentes nesse meu percurso escolar, só que a Márcia foi inesquecível [...] **Desde que pensei em fazer vestibular já tinha em mente a pedagogia, porque quero lidar com crianças [...]** para ter o prazer de poder fazer para muitas crianças aquilo que não fizeram a mim quando eu era criança. (JUMA, VC, M1/2009 - grifos meus)*

*Me recordo de um dia em que chorei muito na escola, estava na terceira série, era uma aula de ciência o professor me disse: saia pois você esta despenteada, suja, não esta adequada para esta aula, eu sai dali e fui para o corredor sem saber o que fazer[...] Tenho muita dificuldade em me expressar, acredito que seja porque era muito reprimida[...] **o que me fez querer ser professora foi a necessidade que eu sentia em compreender o que seria realmente um professor e como trabalhar com as desigualdades** [...] tendo em vista que a minha infância foi no campo comecei a estudar na escola do campo onde não tinha um calçado fechado e sim um chinelo, chegava a escola suja porque andava quilômetros a pé e por incrível que pareça o meu professor em especial de ciências não compreendia me olhava de maneira diferente até que um dia me colocou para fora da sala [...] Nesse dia eu chorei muito, fui muito humilhada. (JANE, VC, M1, M4/2009/ 2010 - grifos meus)*

Observa-se que no caso de Juma, a escolha da docência constituiu-se um dos seus propósitos em razão da relevância que teve uma de suas professoras nos seus primeiros anos de estudo, descrevendo a acadêmica que o papel desempenhado por aquela educadora em sua vida foi um acontecimento inesquecível. Infere-se pela narrativa que a atitude dessa professora interferiu positivamente na formação profissional da licencianda em foco, mais uma vez corroborando-se o pensamento de Arroyo. Para o autor, é “difícil lembrar dos tempos da infância-adolescência sem lembrar da experiência escolar e em particular da figura dos professores (as)” (ARROYO, 2011, p.97).

Estes sujeitos se apresentam, portanto, de forma expressiva na vida do educando, sendo provável que os bons momentos vividos por essa licencianda no seu percurso escolar contribuam na sua formação docente, já que foram significativos, e que, portanto, acompanhá-la-ão na sua carreira docente.

Juma também expressa que sempre teve como objetivo ser pedagoga para que, ao exercer a profissão de professor, segundo narra, possa ter o prazer de fazer pelos alunos aquilo que não fizeram com ela quando era criança. O que esta licencianda denuncia ao trazer tais dados? Deduz-se que se refere ao fato de que muitos docentes têm um comportamento desumano para com os educandos, o que a faz querer ser diferente com os sujeitos com os quais irá trabalhar. A atitude negativa dos professores que perpassaram sua infância serve, portanto, como um modelo para o tipo de professor que não objetiva ser.

As palavras de Arroyo recém-mencionadas sobre as lembranças que o sujeito tem acerca dos professores na infância podem ser endossadas igualmente na

narrativa de Jane, ao trazer um fato frustrante que ocorreu no seu percurso escolar. Um professor, ao desconhecer a vida dessa aluna e não procurando saber os motivos que a levaram a apresentar-se da forma que ela descreve, marcou-a profundamente. A atitude desse professor confirma de forma clara a discriminação social e, sobretudo, racial que esta acadêmica vivenciou na escola. Nascimento (2010) descreve que Preconceito Racial é o tipo mais comum de Racismo. “É o racismo do dia a dia e da resistência e luta contínua e sem trégua. A injúria, a ofensa, o desprezo [...] enfim o pré-conceito à primeira vista, são suas manifestações principais, ao lado da difamação, do deboche, do escárnio que se faz do negro e de sua injuriosa situação” (NASCIMENTO, 2010, p.55).

A discriminação social e racial vivida por essa acadêmica, num ato de covardia, de maldade, de indecência, de segregação, feita por aquele professor, deixou-a com marcas profundas. Marcas que ficaram na alma, no corpo, na mente, na infância, na feminilidade de mulher, ao ser expulsa da sala de aula, diante das condições em que se encontrava. Condições essas que independiam de sua vontade e querer, que refletiam a necessidade de tratamento mais humano daquele sujeito que, por ser professor, deveria fazê-lo, praticá-lo.

A propósito, Arroyo avalia que tais marcas “parecem doer de maneira especial por virem [...] de uns profissionais em que se depositam tantos sonhos” (ARROYO, 2004b, p.99). A atitude imoral do citado professor em nada condiz com o que até aqui, neste trabalho, vem sendo discutido acerca de uma educação humanizadora. Chama-se a atenção, nesse caso, para o alerta de Freire (1996) de que é necessário ao professor ter a capacidade de se abrir para conhecer à realidade dos alunos com quem partilha sua atividade docente, diminuindo a distância em relação à realidade hostil em que vivem esses sujeitos.

Tomando como base o tratamento que os educandos devem ter nas escolas, importa ainda enfatizar, as considerações de Arroyo, que estes não podem ser tratados como números, simplesmente como alunos e sim como sujeitos “[...] que trazem história, que têm diferenças” (ARROYO, 2004a, p.75). Vê-se, por conseguinte, que o diálogo deve permear a relação educador-educando. Entretanto, para que isso ocorra, o docente precisa estar acessível ao diálogo, na busca igualmente por formar seus alunos para que se tornem capazes de sair das

circunstâncias opressoras, visando à mudança do mundo, e jamais, conforme salientou Freire “com vistas à sua mobilização” (FREIRE, 1996, p.138).

Não é ademais enfatizar que gestos ou atitudes de um professor podem formar negativa ou positivamente a vida do educando. Assim, um gesto aparentemente insignificante, segundo Freire (1996), pode valer como força formadora. Os fatos narrados provocaram em Jane a escolha da docência a partir de dois pontos fundamentais: para entender qual é o papel de um educador e como trabalhar com as desigualdades. Acredito que as discussões até aqui apontadas esboçam qual é o papel do educador na sociedade, daí questionamos: por que essa acadêmica quer ser docente para trabalhar com as desigualdades? Seria a sua história a mobilizadora de tal desejo?

Em relação as dificuldades de expressão que Jane diz ter, deduz-se que se devem aos momentos de repressão que viveu na infância, tanto na família quanto na escola. Mesmo diante de tais acontecimentos, todavia pode-se afirmar, com respaldo em Dominicé que esses episódios serviram-lhe como força formadora, pois “a formação passa pelas contrariedades que foi preciso ultrapassar, pelas aberturas oferecidas” (DOMINICÉ, 2010, p.94).

Patenteia-se que Jane está vivendo um processo de formação, fundamentalmente, a partir dos estudos realizados no curso de Pedagogia, os quais, segundo relata, estão lhe propiciando outro entendimento acerca da profissão docente.

Os acontecimentos narrados por essa licencianda sobre a atitude do seu professor de Ciências e as dificuldades que vivenciou no ambiente do campo para realizar seus estudos foram propulsores na escolha pela carreira docente, com o propósito de entender qual é o papel que um educador precisa desempenhar no exercício da profissão, ao lidar, principalmente, com os desiguais.

Ainda sobre o referido professor destaca-se um trecho da narrativa de Jane em que ela busca uma explicação para o comportamento revelado pelo mesmo:

tenho vontade de reencontrar um professor dos anos iniciais que me marcou muito hoje este fato me remete a pensar que aquela atitude que teve para comigo talvez tenha sido por falta de conhecimento teórico, talvez não tivesse nenhuma formação para desempenhar um papel tão importante quanto ser professor. (JANE, VC, M4/2009)

Estas palavras demonstram que, apesar dos anos, Jane não conseguiu apagar da memória a atitude que teve aquele professor, no entanto, por outro lado, agora a recordação vem analisada com a lente da formação de professor já trilhada no curso de Pedagogia. Essa licencianda compreende, então, a atitude e a prática do mestre da infância. Tal processo de reflexão percebido em Jane evidencia sua construção da profissionalidade docente, quando os conteúdos lhe auxiliam a ressignificar os fatos e a compreendê-los à luz das teorias.

Desse modo, percebe-se, também, que características e que formação o professor deve ter no exercício da sua função, que são muito diferentes das constatadas no fato ocorrido com ela na infância.

Ao final da análise deste eixo, é lícito afirmar que as quatro licenciandas aqui focalizadas, apesar de viverem trajetórias de vida e vivências de escolaridade um pouco diferentes, assemelham-se, num conjunto, visto que os fatos vividos antes de entrarem na universidade foram motivadores da escolha pela carreira do magistério e constituidores da formação docente.

Os dados evidenciam que, no caso de Aline e Letícia, a escolha da carreira docente perpassou pelo envolvimento no MST, na luta por reforma agrária, por educação, pela terra, enfim, por direitos, ao acompanharem de perto as dificuldades enfrentadas pelas pessoas do campo, concernentes também à educação. Associado a isso, a primeira licencianda destaca que tal escolha deveu-se ao propósito de buscar melhorias para a Educação do Campo, demonstrando que o professor possui papel fundamental nessas conquistas quando tem engajamento com a causa em questão.

Quanto à acadêmica Letícia, esta aponta, além disso, que o outro fator motivador na escolha da docência, ocorrido ainda na infância, foi o papel desempenhado pelos bons professores que teve, embora também tenha se espelhado naqueles que denominou de maus professores. A citada causa igualmente foi o motivador da licencianda Juma, que optou pela carreira docente, para fazer diferente do que fizeram com ela na infância.

Por sua vez, a acadêmica Jane segue a perspectiva apontada por Juma, porém, além disso, tem como objetivo desenvolver sua atividade docente com alunos da classe trabalhadora.

Ao trazerem nos seus escritos a imagem dos bons professores e também daqueles que durante seus percursos escolares não os trataram como deveriam, essas acadêmicas adquirem clareza que tanto a figura do bom quanto do mau profissional contribuem na sua formação. Logo estes professores são como “marcas vivas” nas memórias desses sujeitos enquanto motivador para a escolha da docência.

Em suma, é possível extrair, assim, dois elementos fundamentais que provocaram nessas licenciandas a escolha pela carreira docente: a imagem dos professores que tiveram antes do acesso à Universidade e a participação nos movimentos sociais, neste caso, no MST. Seria o Movimento o mobilizador da escolha da profissão de professor para duas das licenciandas, Aline e Letícia?

Sem adentrar ao mérito da discussão, um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas e coordenado por Tartuce, Nunes e Almeida (2009) apontou que o perfil dos alunos a escolherem o magistério, na sua maioria, pertence às classes C e D. Tal dado permite-nos inferir que, além dos motivos anteriormente mencionados, essas licenciandas estão na docência também por questões socioeconômicas. Logo, a profissão de professor para a classe trabalhadora é possível, tendo em vista o exposto nesse estudo, de que há forte tendência em considerar tal formação marcada por baixos custos e, às vezes, aligeirada, tendo como resultado, além desses fatores, pouca exigência acadêmica.

Vale ressaltar, finalmente, que, apesar disso, a pesquisa acima mencionada também mostrou que os alunos da classe trabalhadora escolhem a docência na “perspectiva de exercer uma atividade profissional que se apresenta com possibilidades de transformação da realidade” (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2009, p.71).

E, nesse sentido, os dados demonstram que as quatro licenciandas analisadas neste estudo, buscam a docência com o propósito acima citado.

7.2 As Percepções e as Expectativas dos Sujeitos Sobre a Docência no Curso de Pedagogia

O segundo eixo a nortear a análise dos dados refere-se às **Percepções e expectativas dos sujeitos sobre a docência no Curso de Pedagogia**, ou seja, contempla a compreensão acerca da profissão de professor, das disciplinas, dos

educadores do curso, enquanto elementos constitutivos da formação docente, e, ainda, as perspectivas dessas licenciandas quanto ao curso e à formação para a profissão docente.

Analisando, primeiramente, as percepções que esses sujeitos expressaram sobre o curso, os professores e as disciplinas, e posteriormente as expectativas. Os dados evidenciam que as licenciandas se percebem mudando de forma gradativa ao longo do curso, como resultado das contribuições de algumas disciplinas, dentre as quais se destaca, recebendo especial significado, Antropologia e Educação. Contudo, trazem também as dificuldades que tiveram para compreender o conteúdo desenvolvido em Filosofia da Educação. Vale ressaltar que essas duas disciplinas compõem a matriz curricular do primeiro ano.

A seguir, transcrevem-se partes das narrativas que integram os memoriais dessas acadêmicas, nas quais se corroboram tais percepções. Apresento primeiro os excertos das licenciandas Aline e Letícia, e posteriormente os de Juma e Jane.

Não tinha nenhuma referência das disciplinas que cursaria neste curso que tive bastante dificuldade foi à disciplina de filosofia da educação, acho que se fosse cursada um ano depois do ingresso na universidade teria compreendido com maior clareza [...] As disciplinas que mais contribuíram e tive uma melhor compreensão foram: Análise Sociológica da Educação e Antropologia e Educação. A disciplina que mais esperava resultados era de língua portuguesa a qual não tive bons resultados na aprendizagem, Psicologia e Educação, foi possível fazer algumas assimilações mais ainda ficou obscuro, espero compreendê-las melhor no decorrer do curso. [...] Algumas coisas mudaram, pois passei a ver o mundo de outra maneira, com outros olhos. Antropologia foi a disciplina que fez pensar na minha vida em família, e pensar na sociedade que vivemos na diversidade o respeito a cultura do próximo, me fez pensar na sociedade hoje e no futuro desta. Adquiri novos conhecimentos importantes para minha formação, sobre educação e a sociedade, existe uma mudança da aluna hoje e aluna de um ano e meio atrás [...] Espero muito do curso em relação ao ensino e minha formação como professora. (ALINE, MST, M2, M3/2009/ 2010)

Depois do medo do vestibular e da euforia de ter passado, cai na realidade que estava em uma universidade. Antes de entrar e ter as primeiras aulas muitas coisas passaram em nossas cabeças. No primeiro semestre aprendi muitas coisas, entre elas a que com certeza levarei por toda a minha profissional é sobre as culturas de todos os povos. Esta disciplina me fez perceber coisas que não imaginava uma delas é que teria que saber lidar com a diferença em sala de aula, teria uma ou duas ou até mais culturas em uma sala só.

*Cresci muito intelectualmente com esta forma de vê o mundo. **Por causa da falta de formação nesta disciplina, muitos alunos até hoje são marcados profundamente por palavras ou atos de professores de infância.** Quando se entra na universidade é tudo, mas quando começa a ouvir os nomes das disciplinas, tudo vira um mistério, até que se passam as primeiras semanas para se adaptar. Eu entrei na universidade não tendo nenhuma ideia do que seria[...] para mim os professores falavam grego.[...] As primeiras dificuldades foram os seminários, não sabia como deveria proceder[...] Tenho uma certa dificuldade de acompanhar o raciocínio do professor em filosofia[...]já em outras disciplinas eu consigo entender os conteúdos. (LETÍCIA, MST, M2/2009 - grifos meus)*

Tanto Aline, quanto Letícia ao narrarem que desconheciam sobre o curso de Pedagogia, demonstram a necessidade de haver uma aproximação maior da universidade com a escola básica, apontando para um repensar dessa instituição acerca do seu papel social.

É manifesto que essas licenciandas como também Juma e Jane se narram em transformação, fruto, inclusive, das disciplinas desenvolvidas pelos professores, particularmente aquelas ligadas ao estudo do ser humano, como por exemplo, Antropologia e Educação, que possibilitou compreender e interpretar fatos sociais e, principalmente, lidar, de forma harmoniosa, com a diversidade cultural dos diferentes povos que existem.

De todas as disciplinas que estudei neste primeiro semestre, a que eu mais tive dificuldades foi FILOSOFIA [...] Ainda bem que o Professor que ficou incumbido dessa disciplina, não podia ser melhor. Quando ele começava a explicar, parecia que os próprios autores se incorporavam nele e tudo ia se clareando [...] Muitas coisas se fizeram claras para mim nesse pouco tempo de estudo como, por exemplo: o que é ser um ser etnocêntrico [...] que a nossa cultura não está no centro de tudo e que cada um tem seu espaço. (JUMA, VC, M2/2009)

O conhecimento aprendido aqui me faz compreender cada um dos meus familiares até porque sou a única que esta fazendo uma graduação algo que não foi fácil de conquistar. Percebo também que os conteúdos, os professores têm influenciado em uma nova maneira de eu ser. Penso que hoje olho com mais cuidado, no falar, agir, pensar (sujeito reflexivo). Afirmando também que não me arrependo nem um momento de ter escolhido fazer esse curso, pois este tem me ensinado a ser uma melhor mãe e me fez descobrir uma educadora [...] Os conteúdos mexeram sim comigo principalmente ANTROPOLOGIA tive várias experiências fantásticas embora quase todas as aulas me fizessem chorar, sabe essa disciplina falava sobre

o outro, o eu, o etnocentrismo. Esse momento me era tão marcante porque me fazia reviver o passado e mais estudar diferentes culturas e compreender que devemos respeitá-las cada uma na sua maneira de ser. A professora sempre reforçava a questão do “diferente”, ou seja, como nós olhamos para o outro. (JANE, VC, M3/2010)

Assim, Filosofia da Educação e Antropologia e Educação afetaram essas acadêmicas, embora por ângulos diferentes. Uma pela dificuldade de avançar nos rumos iniciais do processo, do pensar reflexivo, e a outra pela identificação do universo, da percepção e identificação cultural das diferenças. Vale, ainda, ressaltar que essa afetação não aconteceu apenas do conteúdo das disciplinas em si, mas também se deu no tornar presente a criação dos espaços pedagógicos, nas relações e envolvimento com quem ensina.

Sobre a relevância atribuída por esses sujeitos, sobretudo, à disciplina de Antropologia pode-se inferir, com base em Josso (2010), que isso ocorre por ter sido, a partir dos estudos desenvolvidos na mesma, que se tornou possível compreenderem a diversidade de organizações sociais que compõe nosso planeta. Nesse aspecto, também se inclui a Educação do Campo, porque permitiu a tais sujeitos desenvolverem um “novo” olhar para esse espaço, como também para os sujeitos que ali residem.

Igualmente, a autora aponta outros fatores, nessa pluralidade que podem ter contribuído para que essas alunas conferissem proeminência a Antropologia e Educação, como o fato de elas estarem preocupadas com a continuidade da vida, inquietação comum a todos os grupos humanos, sendo que, geralmente, os mecanismos para a referida ininterrupção “se encontram em soluções organizacionais e técnicas muitas vezes articuladas com a particularidade dos contextos ecológicos, além, igualmente, da variabilidade das modalidades de transmissão cultural resultante dessa diversidade” (JOSSO, 2010, p.41).

A propósito, deduz-se que foi, sobretudo, com esta disciplina que as licenciandas pesquisadas compreenderam que neste planeta há diferentes tipos de vida, as quais precisam viver em harmonia. Ao mesmo tempo, sentiram-se como parte desse ambiente maior, de tal modo que houve o despertar de um sentimento de relação e pertencimento ao mesmo.

Como resultado, patenteia-se que a referida disciplina contribuiu para a formação humanizadora dessas acadêmicas, algo tão importante e fundamental na

atualidade, pois a escola onde futuramente irão atuar, além de ser um lugar de estudos, de pesquisa, de aprendizado, é principalmente espaço de formação humana. Importa enfatizar com Caldart a importância do trabalho e do compromisso social do professor nessa formação:

Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que tipo de ser humano estão ajudando a produzir e a cultivar. (CALDART, 2004a, p.120)

As palavras de Caldart confirmam que tipo de educador a escola precisa. Pode-se afirmar, contudo, que ainda é comum encontrar professores que não colocam em prática uma educação que tenha por finalidade a humanização do sujeito, pois, ao conferir relevância à disciplina Antropologia e Educação enquanto possibilitadora da formação humana do sujeito, Letícia ao mesmo tempo faz uma análise crítica acerca daqueles profissionais que não possuem conhecimentos sobre a mesma e sobre os problemas decorrentes dessa não formação, os quais acabam marcando negativamente os alunos.

Deduz-se a partir da narrativa da licencianda em foco que todo profissional e, neste caso, o professor necessita de uma formação humana para atender seus alunos, que são sujeitos sociais, que são humanos, e que, portanto, é preciso que este profissional tenha conhecimentos sobre como exercer uma docência humana. Arroyo (2004b), afirma a relevância de reeducar o olhar de cada professor para com seus educandos, pois o modo como o professor avista seu aluno pode ser determinante na maneira como ele lhe ensina e o educa.

Em síntese, conclui-se, pelos trechos dos memoriais apresentados, que as percepções que essas licenciandas tiveram acerca das disciplinas do curso, sobretudo, de Antropologia e Educação, diante do trabalho da professora possibilitou uma formação humana, ao se encontrar nesses escritos a demonstração da necessidade do respeito ao outro, à diferença.

Nos fragmentos das narrativas das licenciandas Letícia, Juma e Aline é possível observar que a disciplina cujo conteúdo mais tiveram dificuldade de compreender foi Filosofia da Educação. No entanto, Juma lembra que os

conhecimentos que o professor tinha sobre a disciplina e a didática por ele utilizada nas aulas permitia o entendimento do que era explanado. Tal fato evidencia que o professor tem que saber ensinar bem, buscar formas metodológicas que possibilitem aos alunos compreenderem o conteúdo trabalhado.

Por que as demais licenciandas apontaram ter tido dificuldades em compreender a disciplina de Filosofia da Educação? Os cursos em nível médio não estão preparando seus educandos para um processo de reflexão acerca dos conteúdos de forma a possibilitarem a eles maior compreensão sobre Filosofia da Educação?

Ainda com referência à disciplina citada, outra licencianda, desta vez Aline, ressalva que a teria compreendido melhor se a mesma fosse desenvolvida depois do primeiro ano do curso. Por que essa licencianda aponta isso? Também destaca que as disciplinas que mais contribuíram com sua formação e que melhor compreendeu foram Análise Sociológica da Educação e Antropologia e Educação. Porém, tinha grandes expectativas quanto à disciplina Língua Portuguesa, algo que se frustrou. Por que ocorreu essa frustração? Essa acadêmica assinala pontos relevantes que os professores do curso aqui em foco precisam necessariamente refletir sobre tais assuntos.

Igualmente aponta a licencianda que o aprendizado na disciplina Psicologia e Educação ainda não lhe está claro, e que, no decorrer do curso, espera compreendê-la melhor, como também aquelas sobre as quais teve dificuldades. Tais dificuldades se devem a que fatores? Foram os trabalhos dos professores? A ementa do curso está em desconforto com o que espera os alunos? São questões que precisam ser consideradas e analisadas, até porque a acadêmica em foco apresentou dificuldades em três disciplinas, das sete que compõem o curso, no primeiro ano. Tal fato merece ser revisto, merece reflexões.

Por outro lado, considera-se lícito ponderar que, apesar de essas licenciandas darem ênfase especificamente a algumas disciplinas como constituidoras do processo de formação da identidade docente, deduz-se que as demais, mesmo não tendo sido citadas nos fragmentos de narrativas de alguns desses sujeitos, possibilitaram muito aprendizado. A esse respeito, vê-se em Lima e Reali a relevância que o conjunto das disciplinas desenvolvidas nos cursos de formação inicial apresentam, as quais

[...] despontam como decodificadoras dos alunos, visto que permitem ampliar seu vocabulário, assim como o conhecimento básico dos processos em exame e os recursos necessários à análise das situações que caracterizam o contexto profissional [...] O curso de formação, desse modo, se converte em contexto de aprendizagem, com potencialidade para favorecer o aperfeiçoamento pessoal e profissional dos indivíduos. (LIMA; REALI, 2002, p.228)

Desse modo, em suma, tanto Antropologia e Educação como Filosofia da Educação e Análise Sociológica da Educação, que integram a matriz curricular do primeiro ano do curso, associadas ao trabalho dos professores, estão permitindo a essas licenciandas de forma gradativa, a constituição de uma identidade profissional docente.

É interessante notar finalmente que, quando descreveram suas percepções acerca das disciplinas, dos professores e do curso, alguns sujeitos já haviam cursado um semestre do primeiro ano de Pedagogia e, portanto, já traziam conhecimentos das disciplinas⁵¹ que compõem a matriz curricular do referido período, como também já tinham tido o contato com os professores que desenvolviam tais disciplinas. Apesar disso, narraram apenas sobre as disciplinas acima citadas, enquanto possibilitadoras da formação docente. Fato este que nos indaga muito. E as demais disciplinas? Que papel desempenharam?

Encerro aqui as análises acerca das percepções que descreveram as quatro licenciandas sobre a docência e o curso de Pedagogia, e passo a seguir, ainda com base no segundo eixo, a tratar das expectativas que narraram da profissão professor, também no citado curso.

Os dados demonstram que delinearam grandes expectativas quanto à realização do curso de Pedagogia, atribuindo a ele a função de propiciar uma sólida formação docente, como se observa, a seguir, nos fragmentos das narrativas das licenciandas Juma e Aline. Posteriormente, após as análises dos excertos das narrativas dessas duas acadêmicas, segue os de Jane e Letícia.

⁵¹ As disciplinas que compõem a matriz curricular do primeiro ano do curso de Pedagogia são: Metodologia de Pesquisa em Educação; Fundamentos Psicológicos na Educação; Língua Portuguesa; Sociologia da Educação; Filosofia da Educação; Antropologia e Educação; Atividades Complementares I.

O que espero da universidade e dos professores é encontrar todo o conhecimento necessário para que eu tenha uma boa formação, diferente da minha vida escolar, onde muitos conhecimentos me foram negados [...] quero me formar para ser uma profissional capaz e que ame a profissão que escolheu [...] pretendo sugar o máximo dos professores para que só assim futuramente eu tenha o que oferecer de melhor aos meus alunos [...] Quanto ao meu crescimento como futura professora, falta mais prática, postura e um pouco mais de otimismo e confiança [...] Porque ser professor é assumir um compromisso com si mesmo e com o “outro” não basta dizer que é um professor sem antes saber o verdadeiro significado da educação na vida do ser humano, ou seja, é preciso saber ensinar e também saber aprender. E acima de tudo ser um professor-pesquisador, mediador e articulador do conhecimento [...] Quero acima de tudo ser professora tanto dentro dos muros de uma instituição escolar quanto fora dos seus muros. Afinal, a educação acontece em todos os lugares e é direito de todos. Tenho muito que aprender para chegar a esse estágio, mas vou me dedicar o máximo que puder para meus objetivos alcançar. (JUMA, VC, M1, M4/ 2009/2010)

Tenho expectativa de continuar estudando depois da graduação, espero aprender muito com meus professores e aproveitar muito das aulas [...] Escolhi este curso porque quero ser uma educadora comprometida, imagino que se minha mãe sem ter estudado o primário se comprometeu a ensinar-me a escrever, pintar, contar e ler, eu também vou contribuir e ensinar crianças que serão o futuro do amanhã. Imagino que enfrentei os desafios com garra e sempre aconselhada pelos meus pais, espero ter uma ótima formação e ser uma educadora comprometida com a educação dos meus alunos. [...] A profissão professor é de muita responsabilidade, porque ser educador não é tarefa fácil, o papel do educador vai muito além, é propiciar ao aluno oportunidades planejadas que favoreçam o desenvolvimento de capacidades, habilidades e atitudes que o transformem num cidadão. Construir uma identidade professor é de muita importância [...] Acho que para construir minha identidade como professor falta aprender muita coisa [...] Posso afirmar que construímos a identidade como docente ao longo da vida, da formação e também na própria prática docente, o curso nos trouxe até o momento muitos conhecimentos, já tinha vontade de ser professora, mas nunca imaginei que seriam necessárias tantas exigências. (ALINE, MST, M1, M3, M5/2009/2010/2011)

Em relação às suas expectativas sobre o curso e os professores, Juma espera que estes lhes possam fornecer os conhecimentos necessários para que ela se torne uma **boa educadora**, diferente do que passou em sua vida escolar, quando lhe negaram o conhecimento. Um bom educador é compreendido aqui, tomando como base os conceitos de educação em Paulo Freire, descrito por Vasconcelos e Brito, que o definem como sendo aquele

[...] que sabe como trabalhar os diferentes saberes, que adota uma postura dialógica não apassivadora, assumindo, juntamente com seus educandos, uma curiosidade epistêmica. Aquele que possui a humildade do saber compartilhado, envolvendo os alunos numa constante troca de conhecimentos e informações necessárias ao desenvolvimento do indivíduo. (VASCONCELOS; BRITO, 2009, p.51)

Juma, ao projetar as representações profissionais do educador que quer para si, demonstra, em tão pouco tempo de estudo no Curso de Pedagogia, qual formação espera receber, evidenciando, além disso, e, sobretudo, o perfil de educador que a sociedade precisa. Ao descrever que deseja ser uma educadora para fazer diferente do que fizeram com ela, quando lhe negaram o conhecimento, corrobora essa acadêmica que o processo de exclusão vivido por ela e, ainda, vivenciado por milhares de pessoas neste país, é fato presente. Todavia, diante de uma vida submetida a esse processo brutal de exclusão, Arroyo se contrapõe, apontando a situação em que “[...] a escola se orgulha de ser inclusiva porque fornece a cada acidentado social um kit dos primeiros socorros” (ARROYO, 2004b, p. 78).

Apesar da relevância social que precisa desempenhar a escola nessa sociedade que marginaliza e exclui as classes populares, Freitas, por seu lado, denuncia que a escola em relação a esse grupo social “continua a sonegar conhecimento, distribuindo-o, quando o faz, segundo o nível que é esperado pelas condições gerais de funcionamento do processo de acumulação de riqueza” (FREITAS, 2010, p.156).

Esse pensamento do autor legitima a presença marcante do capitalismo na condução do processo educacional à classe trabalhadora, tendo a escola como um importante local de propagação do processo ideológico da classe dominante. Por sua vez, Carvalho também assinala o papel que atualmente a escola desempenha em nossa sociedade, confirmando que ela “tem servido e, acima de tudo, tem sido espaço significativo de mediação da cultura dominante, através da política pedagógica, inserindo as crianças nos valores e crenças da classe dominante” (CARVALHO, 2005, p.133).

Como resultado, defende-se que a formação dessas licenciandas deve necessariamente contestar tal modelo, pois, segundo Caldart (2010), o papel que precisa desempenhar a educação para a classe trabalhadora deve estar voltado a

formar os sujeitos para fazerem a transformação deste país em um lugar mais justo. E, nesse aspecto, importa explicitar que os professores têm grande relevância na contestação dessa sociedade, enquanto formadores de sujeitos.

Juma também se sente ainda em construção para exercer a docência. Não obstante avaliar que experimentou um crescimento muito grande nesses dois anos de estudos, entende que o exercício da profissão docente exige muitos conhecimentos e que, acima de tudo, é fundamental que o professor saiba o verdadeiro significado da educação. Diante dessas ponderações, infere-se que esteja chamando a atenção para o fato de que este profissional precisa reconhecer que a profissão docente é uma atividade ideológica, isto é, que a educação não é neutra, evidenciando, assim, entender como Freire, que “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de decisão” (FREIRE, 1996, p.102).

Aponta ainda a licencianda Juma, que o processo de ensino-aprendizagem ocorre na relação que o professor mantém com o educando, a saber, nas palavras de Freire, “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa [...]” (FREIRE, 1996, p.24). Novamente recorro a Paulo Freire para analisar o que Juma narrou sobre a importância do professor- pesquisador, mediador e articulador do conhecimento. Ao trazer para sua narrativa essas características do profissional que enxerga para si, ou as quais deveria haver nos profissionais da educação, a licencianda refere-se a que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p.29).

Observa-se facilmente que essa acadêmica visualiza para si mesma um professor pesquisador, numa docência humanizadora, pautada na corrente de pensamento Paulo Freire. Busca, para tanto, desenvolver sua atividade, quando for educadora, além do ambiente escolar, por compreender que a educação ocorre em todos os lugares.

Os fragmentos das narrativas de outra licencianda, Aline, revelam que espera aprender muito com seus professores e as disciplinas desenvolvidas no curso. Enfatiza a relevância da sua mãe nos seus estudos e se espelha nos ensinamentos que recebeu dos pais, apesar do pouco estudo que estes tiveram, para ser uma educadora compromissada com seus alunos, tal qual eles foram com ela. Essa

acadêmica põe em evidência um dado de suma relevância. Que papel desempenha a mãe nos estudos dos filhos?

Ao ressaltar a importância dessas pessoas na condução de seu processo formativo, Aline corrobora as colocações de Dominicé (2010) sobre o fato de que as relações narradas nos relatos, mantidas no tempo de escolaridade, não se comparam às relações familiares, tamanha a relevância que esses sujeitos atribuem, principalmente, aos pais na sua formação.

A aluna em foco se narra constituindo uma identidade profissional docente de forma gradual, admitindo que ainda lhe resta muito a ser aprendido no curso para o exercício da docência, pois a carreira de professor implica muita responsabilidade. Esta profissão necessita, assegura a licencianda, propiciar ao educando atividades que o torne em um cidadão. Tais palavras me remetem ao que Giroux aponta sobre a importância de o professor ser um intelectual transformador, desenvolvendo seu trabalho com o objetivo de “criar as condições que deem aos estudantes as oportunidades de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável” (GIROUX, 1997, p. 163).

Neste sentido, ao ressaltar que a profissão docente deve incluir tais atividades que possibilitem ao educando aprender a exercer com plenitude a cidadania, Aline demonstra compreender, apesar de estar há tão pouco tempo no curso, que ser professor é comprometer-se com seus discentes, que ser educador é ter compromisso social direcionado para a constituição de cidadãos plenos.

Jane, por sua vez, também se reconhece como futura professora que irá trabalhar com seus educandos na perspectiva freiriana, ao declarar que anseia desenvolver uma educação baseada no diálogo, confirmando deste modo a advertência de Freire (1996) de que educar exige disponibilidade para o diálogo.

Na verdade não sei ainda se posso dizer que professora pretendo ser, pois estou em formação, mas uma coisa é certa serei uma professora que trabalharei de maneira dialógica buscando compreender e conhecer a realidade de cada aluno. Posso afirmar que me vejo futuramente exercendo minha profissão com segurança e confiança pois estou tendo e terei uma referencial teórico e prático aqui na academia vejo também que continuarei estudando, estarei sempre em formação[...]Vejo os conteúdos aqui trabalhados como uma luz que me ajuda a compreender e a fazer me compreender

diante situações do dia- a- dia. Hoje consigo ouvir, parar e refletir sem tomar decisões precipitadas. (JANE, VC, M4, M5/2010/2011)

A licencianda Jane expõe também em seu memorial o propósito de continuar estudando após a graduação, tendo em vista que, para ela, o sujeito se encontra sempre em formação. Tal afirmativa corrobora tal qual alerta Imbernón, que “[...] a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional [...]” (IMBERNÓN, 2006, p.65).

De maneira idêntica, Pimenta considera que,

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição do processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social lhes coloca no cotidiano [...]. (PIMENTA, 2002, p. 18)

Ao assumir que o curso está lhe possibilitando conhecimentos teóricos e práticos para exercer com segurança a profissão docente, a licencianda Jane demonstra, portanto, que o mesmo se encontra desenvolvendo a perspectiva proposta por Imbernón e Pimenta.

Para finalizar as discussões propostas neste eixo, passo a seguir, aos excertos de narrativas da licencianda Letícia, que de acordo com os dados se narra buscando novas perspectivas e tendo como objetivo uma formação acadêmica que a subsidie no desenvolvimento da profissão docente.

*[...] Hoje eu me vejo buscando uma perspectiva melhor de vida, se antes eu entrei aqui para ser uma professora, hoje eu procuro dar o melhor de mim para sair daqui sendo um excelente profissional [...] Desde o primeiro dia de aula sei que vai se formando um professor em mim, é lento e construído a cada momento, sei também que ser professor é estar em constante formação atualizado com os conteúdos. Me espelho nos professores que tive e nos que tenho para ser uma ótima professora, assim como ser uma professora do campo, **talvez minha realidade já vivida seja um ótimo artifício para a construção da minha identidade docente.** Para chegar até o esperado sei que não posso deixar de aprender nunca. Ensinar a aprender e aprender ao ensinar [...] As expectativas sobre o perfil de docente são muitas, mas o respeito mútuo deve prevalecer assim como o diálogo. Vou me construindo assim no dia a dia, até mesmo*

com a família, respeitando e dialogando sempre. (LETÍCIA, MST, M2, M3, M5, 2009/ 2010/2011 - grifos meus)

Da mesma forma, a citada acadêmica descreve-se em crescimento, após ter passado, no entanto, por diversas dificuldades para estar em uma universidade cursando uma licenciatura. Ao trazer esses fatos, endossa aquilo o que é lembrado por Arroyo (2000) sobre os esforços e sacrifícios que os setores populares fazem para entrar em uma escola e nela permanecer.

Espelha-se nos professores que teve para tornar-se uma boa educadora, porém mostra compreender que esse desenvolvimento se deve também à sua vivência no campo, a qual lhe possibilita igualmente referenciais para a construção de uma identidade docente, demonstrando que a vivência na zona rural e o envolvimento nos movimentos sociais lhe proporcionam muito aprendizado sobre a docência. Entende, além disso, que aprender é um processo contínuo, inacabado e que para ser um bom profissional é preciso nunca deixar de aprender. Acrescenta-se que a futura professora delinea esse processo como sendo uma relação entre o ensino e aprendizagem e a aprendizagem ao ensinar.

O relato dessa licencianda indica que o conteúdo apropriado a ser desenvolvido aponta na direção do pensamento educativo e pedagógico de Paulo Freire. Observa-se que a passagem pela universidade, embora o Curso não seja específico para a dimensão da Educação do Campo, vem despertando e provocando tais sujeitos para o compromisso com a realidade de vida do estudante.

Percebe-se, assim, que a passagem dessas acadêmicas pelo Curso de Pedagogia vai constituindo sua identidade profissional, embora cingida, na dimensão da idealização da pedagogia crítica, sobretudo, a humanizadora ancorada ao pensamento de Paulo Freire.

Em suma, com a análise dos memoriais pelo eixo em que ora me baseio, depreendo que as licenciandas sujeitos da pesquisa aspiram a outra educação quando forem exercer a profissão, ao projetarem para si outras posturas diante da educação e dos educandos, desenhando que profissional desejam se formar, isto é, esboçando que tipo de educadoras almejam para si mesmas, apesar do pouco tempo no curso.

Vale ressaltar que, as narrativas analisadas nesta parte do trabalho, demonstram que as acadêmicas em foco descrevem positivas percepções e

expectativas quanto a docência no curso de Pedagogia, e como resultado esboçam uma formação compromissada com os educandos.

Ao projetarem para si que educadoras querem ser, essas acadêmicas confirmam a relevância do memorial no processo de formação docente e, nesse caso, na formação inicial, ao realizarem reflexões sobre seu processo formativo no Curso. Nesse aspecto, admitem o enunciado por Bueno de que o memorial tem possibilitado aos professores, em formação, refletirem “sobre os processos de sua formação e adquirir um melhor conhecimento de si mesmos, tal estratégia lhes permite projetarem-se como profissionais, reconhecendo-se ou não como mestres” (BUENO, 2002, p. 27).

Esse eixo que tratou das percepções e expectativas das licenciandas sobre a docência no Curso de Pedagogia apontou dados interessantes que trago nesta parte, com o propósito de finalizar este item das análises. Quanto às percepções, foi possível observar que, no caso de Aline e Letícia, ambas não tinham nenhuma referência anterior sobre o Curso aqui em foco. Atribuíram, portanto, suma relevância à disciplina de Antropologia e Educação na sua formação, fato este que igualmente foi citado por Jane e Juma, por ser possibilitadora da constituição de sua identidade profissional docente para atuar em escola do campo.

Os dados assinalam, também, que as licenciandas, exceto Juma, tiveram as mesmas dificuldades em compreender a disciplina Filosofia da Educação. Além desta, a acadêmica Aline apontou outras nas quais, segundo descreveu, não teve êxito no primeiro ano do Curso.

Em relação às expectativas, julgam-se em construção para o exercício da docência, e esperam que esse Curso lhes possibilite formação consistente, sólida, pautada na proposta de Paulo Freire. Aspiram, ainda, as licenciandas Aline e Jane, continuarem estudando após a graduação. Tal desejo foi motivado pelo curso de Pedagogia? Ou essas licenciandas já percebem que a profissão de professor exige que o educador esteja sempre em formação?

7.3 As Percepções das Licenciandas Acerca da Constituição da Identidade Docente de Professoras do Campo em um Curso Sem Matriz Específica Para Essa Formação

O terceiro e último eixo apreciado nesta pesquisa trata das **Percepções acerca da constituição da identidade docente de professoras do campo em um curso sem matriz curricular específica para essa formação**. Este eixo está subdividido em três momentos. O primeiro momento, que segue, aborda-se as percepções das acadêmicas acerca do conteúdo desenvolvido no curso e a formação profissional ocorrida a partir dele. O segundo trata especificamente sobre quais disciplinas atribuem tais sujeitos, enquanto possibilitadoras de se constituírem professora do campo. E o terceiro e último, versa sobre as percepções que descrevem as licenciandas quanto à constituição de uma identidade profissional docente para atuar em escola do campo, em um curso que não contempla matriz específica para tal.

Passo na sequência, a analisar os excertos de narrativas das licenciandas Letícia e Aline, e após as análises, os das outras duas acadêmicas. Os dados evidenciaram que o curso está possibilitando mudanças nessas licenciandas e no caso de Letícia, o mesmo está possibilitando a compreensão e a criticidade acerca da realidade, porém, adverte que o professor do campo deve ter outra formação para trabalhar nesse espaço, diante de suas especificidades.

Acredito que o curso nos dá oportunidade de nos tornar críticos da realidade social na qual vivemos, portanto, um ótimo referencial para tornar-se um professor do campo. Na minha concepção, o professor do campo (e todos os estudantes do curso de Pedagogia) precisa de uma formação baseada na realidade do campo, para que todos tenham conhecimento das necessidades deste grupo, pois muitos estudantes se deslocam do campo para estudar na cidade. [...] No campo a realidade é outra completamente diferente da cidade, alunos são mais sofridos e mais evasivos da escola, talvez seja isso que o curso devesse desenvolver mais, a realidade do campo [...] Os conteúdos passados durante esses dois anos, pouco se falou sobre as escolas do campo e sua realidade, mas o pouco sendo bem trabalhado se torna um ótimo aprendizado e mesmo achando que a área deveria ser mais explorada acredito que vou me tornar uma grande profissional através do curso de pedagogia [...] Foram muitas as experiências nestes dois anos e meio do curso de Pedagogia e cada disciplina contribui para minha formação tanto profissional quanto pessoal [...] o maior desafio vem sendo o estágio, transformar

*em prática tudo que estudamos até agora, são muitas as dúvidas e os medos que me rodeia. **Atuando nas escolas urbanas estarei preparada para lidar com a realidade do campo?**[...]. (LETÍCIA, MST, M4, M5/2010/2011 - grifos meus)*

*Após dois anos de estudos no curso de Pedagogia foram muitas mudanças que aconteceram, passei a ver com outros olhares a educação e principalmente a educação do campo, da importância tanto para os alunos quanto para a sociedade. **Passei valorizar e refletir sobre minha experiência vivida no campo que é de muita importância**, pois passei por muitas dificuldades para estar cursando o ensino superior. **Os professores que trabalham com educação do campo se vêem frente a muitas dificuldades, com ensino aprendizagem de seus alunos**, é um desafio, pois devem estar à frente de muitas lutas pelo direito à educação [...] **Se tiver oportunidade de ser professora do campo, quero contribuir de uma forma participativa e acompanhar a luta pelos direitos dos povos do campo** [...] o campo não deve ser visto como um local apenas de produção agrícola, mas deve ser entendido como produção de vida, de história, cultura e luta de resistência dos sujeitos que ali vivem, é preciso quebrar essa imagem, que a escola do campo é atrasada, que o povo que ali reside não tem futuro. (ALINE, MST, M4 /2010 - grifos meus)*

As narrativas das alunas Aline e Letícia apontam que o campo é um ambiente com características peculiares, necessitando, por isso, de tratamento diferenciado, fato este que demanda, sobretudo dos professores do Curso de Pedagogia, reflexões acerca de sua matriz curricular, de modo a acolher a diversidade a que atende.

Apesar dessa lacuna, Letícia demonstra nos excertos da narrativa, em dois momentos distintos, que o Curso em foco está lhe possibilitando constituir-se professora para atuar em escola do campo. Enfatiza que ele permite desenvolver crítica à realidade e atribui tais mudanças às disciplinas do Curso, as quais lhe provocaram transformações profissional e pessoal.

Mesmo conferindo papel relevante ao Curso, enquanto possibilitador de se constituir professora para atuar em escola do campo, essa licencianda expõe, do mesmo modo, que ele deveria ofertar disciplinas específicas que abordassem a Educação do Campo, para que os demais licenciandos pudessem conhecer melhor essa realidade particular. Assim, esses profissionais, conforme sua avaliação, teriam condições de se apropriar desse ambiente, entendido aqui como um local com especificidades próprias e, além disso, marcado por lutas, por conflitos, por

segregação dos sujeitos que ali residem, mas que está em constante movimento e que, sobretudo, possui sujeitos com todos os direitos sociais.

O campo é descrito por Letícia como um local também caracterizado por muitas dificuldades, precariedades, que fazem com que seja comum a migração do trabalhador dessa localidade para a cidade com o objetivo de que seus filhos estudem. Demonstra o escrito, com isso, que as políticas públicas para a Educação do Campo ainda não se encontram universalizadas no país.

Apointa, finalmente, essa acadêmica o maior desafio que está enfrentando: o estágio supervisionado. São muitas, segundo ela, as dúvidas, os medos, ao tentar pôr em prática a teoria até então vista no Curso. O fato de o estágio ocorrer somente em escola urbana, provoca nessa licencianda o seguinte questionamento: ***Atuando nas escolas urbanas estarei preparada para lidar com a realidade do campo?***

Em se tratando da formação docente, Franco confirma que, na história brasileira, os estágios sempre foram utilizados

[...] para complementar o currículo de formação de professores, mas tais estágios foram sempre vistos na dimensão experimental: pressupunha-se que primeiro se aprende a teoria e depois se aplica na prática. Essa fórmula já está teoricamente desgastada, no entanto, na prática ainda continua a fundamentar a formação de nossos docentes (FRANCO, 2008, p.144).

Desse modo, e ainda tratando dos estágios supervisionados, continua a autora mostrando desafios que os Cursos de Pedagogia precisam enfrentar nos processos formativos de docentes, no sentido de que

[...] absorvam a dimensão experiencial, não mais separando teoria e prática, mas mergulhando, desde o início, o aluno e o formador em situação de mediação dos confrontos da prática, buscando a significação das teorias. Só assim será possível fazer o exercício da pedagogia: criar articulações cada vez mais profundas entre teoria e a realidade. Essa é a grande tarefa que os cursos de formação devem enfrentar (FRANCO, 2008, p.144).

Vale ressaltar que, no Curso de Pedagogia do *Campus* Universitário de Rondonópolis - UFMT, objeto do presente estudo, o estágio supervisionado ocorre a partir do segundo ano. Mesmo com essa prática, observa-se que Letícia se sente despreparada para realizá-lo. Quando Franco adverte na necessidade de haver

articulações entre teoria e a realidade, nos provoca a questionar o que já vem sendo interrogado por Letícia, sobre a ausência de estudos sobre a Educação do Campo, igualmente do estágio supervisionado em escola localizada nesse local. Como tais licenciandas fariam tal articulação se não estudam sobre o assunto? Se não têm experiência em escola do campo?

Por sua vez, Aline também admite que o curso de Pedagogia está lhe permitindo crescimento, visto que passou, com suas contribuições, a ver a Educação e a Educação do Campo sob outro prisma e a enxergar que o papel do educador do campo deve ser o de um ativo militante⁵² na luta por uma educação de qualidade para esse espaço. Pistrak já ressaltava, sobre o assunto, que “É preciso que cada educador se torne um militante ativo [...] sem esta condição, será impossível trabalhar no seio da nova escola” (PISTRAK, 1981, p.31).

Afirma, ainda, a licencianda que o Curso lhe permite valorizar sua vida e fazer reflexões acerca da mesma, da sua experiência vivida no campo. Assim, deduz-se que o mesmo esteja provocando positivas modificações nessa acadêmica e, talvez, futura educadora do campo. Apesar de o Curso lhe provocar essas mudanças, sustenta que o campo é um ambiente que precisa de um tratamento mais digno, mais humano e que não deve ser visto apenas como local de produção agrícola, mas de vida.

Ao enfatizar isso demonstra que esse espaço possui uma cultura que deve ser respeitada e considerada no desenvolvimento de uma Educação do Campo. Assim, para que o docente possa desempenhar sua atividade tendo em vista a transformação do campo, torna-se necessário que ele incorpore uma visão mais digna desse ambiente, a qual lhe possibilite (re) construir um projeto voltado para o mesmo. Requer-se, ainda, que tal projeto situe, segundo indica Arroyo “[...] a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos” (ARROYO, 2004a, p.82).

As especificidades que existem no campo, conforme apontado por Aline e Letícia e o projeto de escola do campo, descrito por Arroyo, põem em evidência a

⁵² O militante deste século 21 segundo descreve Bogo “deve ser um ser humano que vive como os demais de sua classe, mas sonha como poucos e, na sua simplicidade, procura passar aos outros o prazer de sonhar” (BOGO, 2010, p.191).

matriz curricular do Curso de Pedagogia aqui em estudo. Tal Curso, diante da matriz que possui, tem condições de formar professores para atuar em escola do campo, na perspectiva mostrada por essas licenciandas e também por Arroyo? Que matriz curricular dará conta do movimento que existe no campo?

A seguir, ainda nesta primeira parte do terceiro eixo, passo a analisar os excertos de narrativas das outras duas licenciandas, Jane e Juma, que, assim como Aline e Letícia, apontam que o campo possui singularidades e que diante disso há a necessidade de uma formação específica ao professor que atua em escola localizada nesse ambiente.

Penso que os conteúdos até o momento trabalhado poderia ter sido melhor aproveitado, quero dizer com um olhar mais voltado a educação do campo também [...] Porém devo ressaltar que mesmo que distante muitos dos conteúdos trabalhados e as falas de alguns professores fez me pensar e compreender melhor como ser um professor do campo. Tendo em vista os dias em que vivi no campo [...] o que vi até o presente momento como referencial é Paulo Freire e Arroyo, porém de uma maneira muito sutil e não como uma prioridade. [...] Penso que o professor do campo necessita sim de uma formação específica, tendo em vista as realidades vividas no campo por parte da comunidade escolar. Deve se levar em consideração o mundo em que se vivem cada criança. Entra aí a questão social, pois sabemos que muitos levantam muito cedo para chegar a escola, chega sujo, cansado, com sono, fome enfim são infinitas situações e realidades que um professor do campo precisa saber e compreender [...] a proposta do estágio deveria abranger as escolas do campo. Por que só estágio na zona urbana? Se estamos nos formando professores temos que vivenciar as duas realidades ou não? [...] Quando se fala em educação do campo vejo que nas teorias estudadas até o presente momento não nos dá base teoricamente para atuar na escola do campo. Porém devo ressaltar que mesmo sem essa base as disciplinas até o momento estudadas nos faz despertar por um olhar mais crítico e sistematizado em relação a educação do campo. (JANE, VC, M4, M5/2010/ 2011 - grifos meus)

[...] não encontro nenhum referencial voltado para a formação do professor da zona rural. Pois, o que percebo é que os cursos de formação docente não estão preocupados em formar professores capacitados a atuar em qualquer modalidade de ensino, mas sim para uma única modalidade que se torna universal, causando dessa forma um grande déficit no ensino do campo, devido à falta de professores capacitados e interessados a lecionar nestas regiões (zona rural). [...] o professor do campo enfrenta todas as dificuldades que imaginamos para atuar como docente, uma delas está na falta de infra-estrutura para se locomover para esses locais, a falta de

materiais didáticos e apóio humano, escolas em péssimos estados de conservação etc. [...] para atuar na escola do campo o professor precisa passar por uma formação específica, que ofereça sustentação teórica e prática dentro da sala de aula, para que seja capaz de enfrentar a realidade do ensino no campo e dos alunos que nele encontrar. Realidade essa que é completamente contrária da realidade do ensino na zona urbana, onde os alunos possuem água tratada, pavimentação asfáltica, rede de esgoto, saneamento básico, iluminação pública etc. Enquanto que os alunos do campo não podem contar com toda essa infra-estrutura [...] até o presente momento eu não me sinto preparada metodologicamente nem didaticamente para atuar na educação no campo[...] acredito que para ser um professor do campo é preciso estar preparado tanto teoricamente como metodologicamente para lidar com a realidade da educação do campo, que é completamente diferente da educação do meio urbano. (JUMA, VC, M4, M5/2010/2011 - grifos meus)

Observa-se que ambas defendem que os professores do campo precisam de uma formação específica para desenvolver suas atividades nesse local, diante das especificidades que ele apresenta. Desse modo, pondera a licencianda Jane que no curso de Pedagogia poderiam estar inclusos conteúdos que abordassem a Educação do Campo. Entretanto, apesar dessa lacuna, ressalta que os anos em que viveu na zona rural, bem como os conteúdos desenvolvidos no curso e as falas de alguns docentes, nas aulas desse curso, conduziram-na a pensar sobre a questão e compreender melhor como ser professora de escola do campo. Sua narrativa demonstra o já confirmado por Aline e Letícia que, apesar da ausência na matriz curricular de disciplinas sobre a Educação do Campo, o trabalho de alguns professores, nas aulas, auxiliou-as no processo de reflexão sobre a temática, bem como a entender um pouco mais sobre o trabalho de professora do campo.

O depoimento de Jane provoca-nos a questionar: Quais foram esses professores que, apesar de não haver disciplinas na matriz curricular, tiveram a preocupação em falar sobre a Educação do Campo? Ou esses profissionais possuem, além da formação, engajamento político com a educação e com as causas ligadas ao setor? É disciplina específica que o curso deve ter sobre Educação do Campo ou, além disso, é também postura do professor que desempenha sua função o que acaba garantindo tal efetivação?

Declara também que o que viu até o momento, no curso de Pedagogia, como referencial para seu desempenho em escola do campo, foram as leituras de Paulo

Freire e de Miguel Arroyo, embora avalie que esse estudo foi muito superficial. Aponta, igualmente, a mesma acadêmica que esse curso deveria incluir o estágio supervisionado também em escola localizada na zona rural, já que o professor deve ser preparado para desempenhar sua função em diversos locais e não somente em escola urbana.

Novamente a ausência do estágio supervisionado em escola do campo é questionado, desta vez pela acadêmica Jane. Ao levantar tal desafio por acreditar que o Curso precisa enfrentar os obstáculos contra a implantação dessa disciplina, também Letícia assinala para o fato de a natureza da Educação do Campo exigir profissional que, além da formação acadêmica, necessite do envolvimento com a luta pelas conquistas, pelos direitos, os quais lhes foram negados aos trabalhadores do campo.

Essa parte dos depoimentos me faz retomar Caldart (2004b) quando afirma que a própria expressão Educação do Campo já identifica em si uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e /o pelos sujeitos do campo. O projeto educativo para o campo, segundo essa autora, tem como uma de suas especificidades

[...]a *pedagogia da terra*, compreendendo que há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra: terra de cultivo, da vida, terra de luta, ambiente, planeta. A educação do campo é intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo, na sabedoria de ser como ‘ guardião da terra’ e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Aprender a cuidar da terra e apreender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação. (CALDART, 2004b, p.155 - grifos da autora)

Prossegue Caldart, assinalando que é a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo que se constrói uma escola do campo, tendo como premissa as matrizes pedagógicas ligadas a práticas sociais, como também “combinar estudo com trabalho, com postura de transformar o mundo [...] pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade” (CALDART, 2004b, p.157).

O apontado pela autora vem evidenciar a necessidade de que os futuros professores tenham experiências educativas, façam o estágio supervisionado

também em escola do campo, nos cursos de licenciatura, para que tais sujeitos conheçam as especificidades, mas, sobretudo, a cultura, a vida, os sujeitos, a luta do trabalhador do campo.

Na mesma perspectiva, tomando como base a natureza da Educação do Campo, Molina enfatiza que é imperativo formar profissionais capazes de “compreender os processos culturais; as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo” (MOLINA, 2009, p.188).

Diante do exposto, o questionamento de Letícia, tratado no início deste eixo, e o de Jane sobre a ausência de prática pedagógica e/ou estágio supervisionado também em escola do campo, não demandaria de certo modo “prejuízo” na formação dessas licenciandas, enquanto, talvez, futuras educadoras do campo? O descrito por Caldart e Molina e também por outros autores que tratam da Educação do Campo, sobretudo, Miguel Arroyo, evidencia que a Educação do Campo precisa ocupar outro lugar nos cursos de licenciatura. E, no caso do Curso de Pedagogia, foco deste estudo, a temática carece ainda fazer parte da matriz curricular do mesmo.

Os fatos expostos, mostra que é imprescindível que o educador tenha outro olhar para a Educação do Campo e saiba desenvolver uma educação voltada para a humanização dos sujeitos que vivem nesse ambiente. Convém lembrar, portanto como Freire, ressalta que “como educador preciso ir ‘lendo’ cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte” (FREIRE, 1996, p.81).

O exposto até aqui me permite inferir sobre a necessidade de o estágio supervisionado também ocorrer em escola do campo, pois, caso contrário, não estaria desenvolvendo o fato já evidenciado por Freire, de o educador conhecer o mundo dos seus sujeitos com qual lida ou vai lidar. É possível conhecer os sujeitos com quem esses educadores irão atuar, somente com as raríssimas leituras que fizeram no curso sobre a Educação do Campo? Ou, além disso, é necessário que também esses sujeitos tenham o contato, na prática com esses trabalhadores, que ali vivem?

Os excertos da narrativa da licencianda Letícia, analisados anteriormente neste eixo, apontaram para a necessidade de todos os licenciandos conhecerem

melhor a dura realidade do campo. O estágio supervisionado não seria uma positiva ação/alternativa neste sentido?

Ao assinalar que o estágio supervisionado deveria igualmente acontecer em escola do campo, a licencianda Jane evidencia que o referido curso está realizando a prática pedagógica do professor em formação, somente em escolas da zona urbana, em detrimento daquelas que estão na zona rural. O citado episódio vem demonstrar que o curso não tem possibilitado aos sujeitos desta pesquisa o contato com esse ambiente escolar, que é igualmente de fundamental importância na sua formação docente, visto que, ao concluir a licenciatura, este profissional poderá desempenhar sua função em uma escola do campo, porém sem ter tido a oportunidade de vivenciar tal experiência, na formação em análise.

Tal fato pode ocorrer, o que foi evidenciado por Juma ao apontar a carência de professores para atuar em escola do campo, e talvez isso se deva à falta também de conhecimento sobre essa realidade, fato que desmotiva muitos profissionais quanto a assumirem salas de aula nesse local. Vale ressaltar que a ausência de profissionais para atuar em escola do campo, vai além do apontado por Juma, pois o que realmente predomina é a ausência de políticas públicas ou, então, as políticas públicas perversas, compensatórias para a Educação do Campo, como a falta de plano de carreira para os professores, as péssimas condições de trabalho desses profissionais, entre tantas outras mais, já apontadas neste estudo.

A propósito, a política de nucleação das escolas do campo, adotada em Mato Grosso, consiste no fechamento de muitas outras “escolinhas” rurais espalhadas por diversas localidades. O agrupamento dos alunos em uma única instituição escolar situada, às vezes, em locais distantes de onde residem, tem como resultado a pouca relação da escola e dos professores com a vivência e a realidade desses educandos. Tais fatos interferem significativamente em suas vidas, uma vez que, se a escola estivesse presente no local onde moram, muitas seriam as atividades escolares que poderiam ser desenvolvidas com o objetivo de propiciar melhores condições de vida a esses sujeitos.

É sabido que a escola desempenha papel fundamental na formação do ser humano e, no caso dos trabalhadores do campo, ela é indiscutivelmente vital na organização social, cultural, política e até mesmo econômica, quando nela estão educadores envolvidos, engajados politicamente com as causas desses sujeitos.

Sobre o papel que a escola exerce, Caldart assinala que ela “[...] não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos...” (CALDART, 2004a, p.107).

Assim, a autora demonstra, com clareza, a relevância da escola na formação do sujeito. Portanto, sua existência no campo, igualmente, torna-se importante para esse trabalhador.

Vale ressaltar que a prática de nucleação das escolas do campo ainda se torna mais grave quando, além disso, há o transporte de alunos do campo para a cidade, os quais são trazidos para uma realidade diferente da então vivida, com o uso de práticas e de conteúdos, na maioria das vezes, alheios ao seu cotidiano. Logo, o que é estudado na escola da na zona urbana, pouco ou quase nada tem efeito positivo, no sentido de provocar nesse educando conhecimentos que lhe permitam fazer mudanças no local onde mora, isto é, no campo.

Tal fato que se tornou rotineiro, nos últimos anos, é outro fator importante que impossibilita ao professor do campo desenvolver sua atividade no local. Não havendo aluno, não haverá escola e, portanto, também não necessitará de professor para atuar no campo.

A prática de transportar alunos do campo para a cidade, dentre tantos outros problemas, talvez seja o mais grave, pois esvazia o campo, desmobiliza o trabalhador rural, desenraiza esse sujeito de sua origem. Além de não demandar política pública para a Educação do Campo que respeite os sujeitos dali, que possuem identidade, cultura, de certo modo, diferente da cidade, essa prática fere a legislação vigente que trata da temática.

A Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008, do Ministério da Educação CNE/CEB, ao estabelecer diretrizes, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo, contemplou também o transporte escolar dos alunos que residem nesse local. Quanto ao transporte escolar dos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, determinou, no seu artigo 3º, parágrafo 1º, o que segue:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

Parágrafo 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades. (MEC/CNE/CEB, 2008)

Ainda sobre o transporte escolar, estabeleceu a citada resolução no seu artigo 4º, parágrafo único, que: “Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a **garantia de transporte das crianças do campo para o campo**” (MEC/CNE/CBE, 2008 - grifos meus).

Observa-se que essa Resolução determina que os alunos do campo estudem em escola do campo, mas, apesar disso, a prática é outra. O que realmente acontece é o transporte de alunos da zona rural para estudarem na cidade, num desrespeito à legislação e, sobretudo, ao trabalhador do campo. Isso esvazia as escolas que, sem alternativa, têm que fechar suas portas.

Um exemplo desta prática ocorre próximo à localidade onde resido. Dois são os transportes escolares que realizam o deslocamento dos alunos desse lugar. Um transporta para a Escola Municipal Rural 14 de Agosto, no Assentamento Chico Mendes, e o outro para escolas localizadas na periferia de Rondonópolis-MT. Tal prática acontece sob a autorização da esfera pública municipal que, além de não ter política pública para a Educação do Campo, ainda emprega mal o dinheiro que deveria ser investido na educação, ao pagar os custos de dois transportes em uma mesma localidade.

Que política de Educação do Campo é esta? Tal fato advém do propósito de esvaziar o campo, de desmobilizar e desarticular o trabalhador rural, para que ele não reivindique seus direitos sociais? Os dados confirmam que, apesar do tempo, ainda é perverso e marginal o tratamento que a Educação do Campo recebe, não diferenciando, igualmente, com o que acontece na escola onde atuo como professora.

Neste sentido, precisam tais sujeitos conhecer os desafios de sua profissão, sobretudo, aqueles ligados à escola do campo, por afetarem diretamente suas vidas e dos sujeitos que ali residem.

Por fim, descreve Juma que não se sente ainda preparada, para desenvolver a função docente em escola localizada nesse espaço, diante das especificidades

que ele apresenta, tendo em vista que, para ela, esse profissional deve ter base teórica e metodológica para atuar nesse local. Tal afirmativa, quanto à questão teórica, remete-me a Arroyo (2007), ao apontar que os cursos de formação para o professor do campo precisam incluir conhecimento do campo, do equacionamento da terra, das tensões, dos conflitos que ocorrem nesse local, enfim, de questões que fazem parte direta desse ambiente. Talvez, resida aí o motivo afirmado por essa acadêmica, ao se dizer despreparada para desenvolver sua função em escola do campo.

Quanto ao aspecto metodológico, acredito referir-se ao que Caldart (2004b) delinea sobre o fato de o campo apresentar Pedagogias em Movimento, que a autora descreve como sendo: a Pedagogia da luta social⁵³; Pedagogia da organização coletiva⁵⁴; Pedagogia da terra⁵⁵; Pedagogia do trabalho e da produção⁵⁶; Pedagogia da cultura⁵⁷; Pedagogia da escolha⁵⁸; Pedagogia da História⁵⁹ e Pedagogia da alternância⁶⁰.

É possível inferir, a partir do descrito por Caldart, como também por Arroyo, que o campo possui diferenças, possui organização, também diferente, o que, por sua vez, demanda formação diferenciada aos professores que atuam nesse local.

Os dados levantados nesta primeira parte do terceiro eixo apresentaram pontos convergentes, apontados pelas quatro licenciandas sobre o fato de que o ambiente do campo é diferente, necessitando, portanto, de formação baseada

⁵³ “Ela brota do aprendizado de que o que educa os Sem Terra é o próprio movimento da luta, em suas contradições, enfrentamento, conquistas e derrotas” (CALDART, 2004b, p. 98).

⁵⁴ “Ela brota da raiz que nasce de uma coletividade que descobre um passado comum e se sente artífice do mesmo futuro” (Caldart, 2004b, p.99).

⁵⁵ “Ela brota da mistura do ser humano com a terra: ela é mãe e, se somos filhos e filhas da terra, nós também somos terra” (CALDART, 2004b, p.100).

⁵⁶ “Ela brota do valor fundamental do trabalho, que gera a produção do que é necessário para garantir a qualidade de vida social, e identifica o Sem Terra com a classe trabalhadora” (CALDART, 2004b, p.101).

⁵⁷ “Ela brota do modo de vida produzido e cultivado pelo Movimento, do jeito de ser e de viver dos Sem Terra, do jeito de produzir e reproduzir a vida, da mística, dos símbolos [...]” (CALDART, 2004b, p.102).

⁵⁸ “Ela brota dos múltiplos gestos e múltiplas escolhas que as educadoras e os educandos, o MST e os seres humanos precisam fazer a cada dia” (CALDART, 2004b, p.103).

⁵⁹ “Ela brota do cultivo da memória e da compreensão do sentido da história e da percepção de ser parte dela, não apenas como resgate de significados, mas como algo a ser cultivado e produzido” (CALDART, 2004b, p.103).

⁶⁰ “Ela brota do desejo de não cortar raízes. Busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando” (CALDART, 2004b, p.104).

nessas diferenças. Foram unânimes em apontar as dificuldades que o professor do campo precisa enfrentar no desempenho de sua função. Apesar disso, tais acadêmicas se descrevem constituindo a identidade profissional docente para atuar em escola do campo. Fato este evidenciado, sobretudo, por Letícia e Aline.

Em suma, os dados apontam para um repensar quanto às disciplinas da matriz curricular do Curso, principalmente, ao estágio supervisionado, o qual, para as acadêmicas, também deveria ocorrer em escola do campo, por contar, inclusive, com sujeitos advindos dos coletivos populares. E, neste caso específico, provenientes do MST, necessitando, portanto, incluir discussões direcionadas a esse setor.

Passo a seguir, para a segunda parte deste terceiro eixo e analiso a visão que as licenciandas externaram sobre algumas disciplinas desenvolvidas no curso, as quais possibilitaram de certo modo, algum conhecimento acerca do ambiente do campo e estão permitindo constituírem-se professoras para atuar nesse local. As narrativas transcritas a seguir, das acadêmicas Aline e Jane, evidenciam que, para esta constituição, ainda existe um longo percurso, porém, as disciplinas desenvolvidas estão possibilitando esse processo de formação. Posteriormente, após as análises, têm-se os excertos das narrativas da acadêmica Letícia e, finalmente os de Juma.

Na disciplina Historia da Educação estamos estudando sobre as primeiras escolas que eram rurais, que me fizeram refletir sobre a educação do campo e me trouxe um interesse maior sobre essa modalidade do ensino que necessita de muitas pesquisas, espero encontrar nesse curso outros referenciais para a formação do professor do campo [...] acho que estou na profissão certa e para construir a identidade de professor falta aprender muita coisa [...] É possível que nesse curso possa haver mais conteúdos que se relacionem com o campo, é de muita importância para mim e para os demais alunos. (ALINE, MST, M4/2010)

Todas as disciplinas contribuíram sim para a minha formação e construção da minha identidade [...] Agora as que mais me marcaram foram Antropologia, Didática, Psicologia, Currículo e estágio [...] Posso dizer que todas as disciplinas têm contribuído significativamente para o meu processo formativo, pois tenho percebido que uma está interligada com a outra [...] todas as disciplinas me fazem refletir como será minha prática de professora de escola do campo e ainda digo mais as atitudes e maneira de cada professor trabalhar também me faz pensar sobre minha prática

docente [...] a escola do campo precisa de profissionais preparados e engajados com a comunidade da zona rural. E mais é preciso ter a consciência do respeito a cultura do outro e buscar conhecer e compreender que trabalhar na escola do campo não é só trabalhar conteúdos, mas interagir conteúdos a prática das vivências de cada um [...] espero e acredito que no futuro através de pesquisas feitas sobre a educação do campo possa surgir dentro do curso de Pedagogia alguma disciplina voltada a educação do campo para o campo. (JANE, VC, M4, M5/2010/2011)

Aline atribui, em parte, a constituição de sua identidade profissional docente de futura professora do campo à disciplina História da Educação, que lhe possibilitou conhecer um pouco mais sobre o desenvolvimento do processo educacional no país, bem como sobre a Educação no Campo, despertando seu interesse pela temática. Contudo, evidencia que espera mais do curso para adquirir outros conhecimentos que lhe possibilitem constituir-se educadora de escola do campo e que, em sua percepção, é de fundamental relevância para todos do curso. Narra-se também em processo de construção da identidade profissional docente, enfatizando, assim, que precisa aprender muito ainda para se constituir professora.

Por sua vez, a licencianda Jane imputa o mérito da constituição de sua identidade profissional de professora do campo a todas as disciplinas do curso, confirmando que todas assim como as atitudes dos professores do curso, fizeram-na refletir sobre sua prática docente. Contudo, narra que algumas disciplinas, para ela, foram mais marcantes, como Antropologia, Didática, Psicologia, Currículo e o Estágio Curricular Supervisionado. De acordo com a aluna vale lembrar que a disciplina Antropologia e Educação integra a matriz curricular do primeiro ano, enquanto as demais integram o segundo ano do curso de Pedagogia.

Destaca ainda a licencianda em foco a relevância de a escola do campo ter professores engajados, envolvidos em uma educação de qualidade nesse espaço. Aponta, por outro lado, que para isso o docente, além de possuir a formação acadêmica, precisa conciliar prática e teoria, e, acima de tudo, respeitar a cultura das pessoas que vivem nesse local.

Pode-se deduzir que Jane, ao enfatizar a importância de se respeitar a cultura dos povos do campo, quando se está no exercício da profissão docente, pode estar se referindo ao fato ressaltado por Caldart de que

O ser humano é uma produção histórica. O fazer e o pensar a formação humana também são produções históricas: cada tempo coloca desafios e ferramentas próprias para o conjunto de práticas educativas [...] Trata-se de considerar a História também como uma das matrizes da teoria pedagógica, afirmando agora *a História como princípio educativo*. (CALDART, 2004c, p.89 - grifos da autora)

Partindo desse princípio, faz-se necessário ao educador do campo inserir no currículo da escola a história vivida pelo ser humano, tornando esse ambiente vivo, dinâmico, tal qual o é a sociedade, pois este ser humano é o resultado do processo histórico e social. Neste sentido, o professor adquire relevante papel, tendo em vista que, ao compreender que a cultura é resultado do processo histórico e político, conseqüentemente passa a dar maior importância aos conhecimentos das gerações anteriores, tão esquecidos e menosprezados nesta sociedade movida pela tecnologia e pela informação.

Da mesma forma, a licencianda Letícia afirma que todas as disciplinas estão lhe possibilitando constituir-se professora, conforme pode ser evidenciado a seguir.

Todas as disciplinas são de suma importância para nossa formação e cada uma nos ensina algo novo a cada dia. Pensei que chegaria a faculdade e me dariam a forma certa para ser um bom professor, então aprendi que a identidade de se formar um bom professor se constrói dia-a-dia [...] Uma disciplina que para mim foi de grande importância, foi a de Antropologia [...] que contribuiu para pensar meus conceitos, valores e construir a partir daí minha identidade de docente baseada no respeito e valorização do outro. Nos dias atuais [...] é importante para o professor aprender a lidar com as diferenças existentes não só nas escolas do campo, mas também em todas as demais escolas. É importante não apenas aprender a lidar com as diferenças, mas também ensinar aos alunos, e isso com certeza quero levar para a sala de aula. O estímulo do professor aos alunos do campo vai deixar de lado os clichês de que “não precisam estudar para trabalhar na roça” ou “para que estudar, nunca vou entrar em uma faculdade mesmo”, já ouvi e ouço ainda frases do gênero e até já falei algo semelhante porém com o incentivo que tive por parte de alguns professores, de que nos do campo não somos diferente de ninguém, nossa capacidade e chances de passar nos vestibulares são as mesmas, foi assim que consegui quebrar meus preconceitos e chegar a universidade federal. (LETÍCIA, MST, M3, M4/2010)

Desse modo, tanto Letícia quanto Jane reconhecem que a identidade profissional docente ocorre gradativamente e num processo relacional humano, comprovando aquilo que Dubar (2005) pensa a respeito da identidade do ser

humano, como se reconstruindo no decorrer da vida, como produto de consecutivas socializações. Semelhantemente, Placco e Trevisan entendem que essa identidade é envolvida num “processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social da pessoa” (PLACCO; TREVISAN, 2010, p. 87).

É oportuno sublinhar que, a despeito de narrar que a constituição de sua identidade profissional ocorre a partir de todas as disciplinas do curso, Letícia deixa evidente a relevância que Antropologia e Educação ocupou na sua formação de professora para atuar em escola do campo, considerando que, a partir de seu estudo, refletiu sobre seus conceitos em relação ao outro e o respeito às diferenças, o que para ela teve grande valia. Expressa ainda, que esse respeito deve ser repassado e trabalhado com os alunos, para que estes possam se reconhecer como pessoas também capazes de superar as dificuldades e os obstáculos que porventura tiverem pela frente, como essa licencianda, no decorrer da sua vida, tem enfrentando, por ser corrente, ainda, a ideia de que as pessoas que moram no campo não precisam estudar.

No tocante ao assunto, Arroyo (2004a) adverte que nas escolas é preciso acabar com todas as estruturas que excluem as pessoas, tornando esse local um ambiente que tenha como princípio a inclusão. Por conseguinte, mostra-se essencial o papel do professor na desmistificação do preconceito e da discriminação, muito grande, em relação às pessoas que vivem nesse local. Agindo nesse propósito, esse profissional, conforme acentua Caldart (2004c), torna-se mais humano, ao se indignar com as injustiças que ocorrem e, a partir disso, lutar por uma sociedade, que tenha a solidariedade como base.

Também Juma confere importância à citada disciplina no seu processo de formação docente, porém acrescenta outras, que para ela foram fundamentais, a saber, Filosofia, Sociologia, Didática, Currículo e Avaliação.

*Em meio a tantas disciplinas que a grade curricular do curso nos oferece, posso dizer com convicção que as disciplinas de: Antropologia, Filosofia, Sociologia, Didática, Currículo e Avaliação foram as que mais contribuíram para com a construção da minha identidade profissional. Porém [...] percebi que **nem elas nem as demais disciplinas do curso não trazem em seus conceitos os enfrentamentos vivenciados pelos professores das escolas no campo**, tais como: dificuldades para se locomover para o campo, a falta de materiais didáticos, falta de recursos governamentais para*

merendas e outras coisas que proporcione melhores condições de ensino aos alunos, como lidar com as dificuldades financeiras dos alunos, que às vezes não se alimenta direito antes de ir à escola, não tem roupas nem calçados, não podem comprar materiais escolares necessários, chegam à escola já cansados, devido ao fato de ter que trabalhar para ajudar na renda familiar entre outros fatores, que os professores/as das escolas no campo enfrentam diariamente para desenvolver a sua prática docente [...] aprendi nestes dois anos e meio, que a aprendizagem é construída por meio de um todo, não por parte[...] compreendi que onde quer que eu vá lecionar desafios e dificuldades irei encontrar, a diferença é que no campo as coisas são bem mais difíceis e desprovidas dos olhares e ações governamentais e sociais.[...] todos os conteúdos que já estudei e os conteúdos estudados neste quinto semestre, contribuíram para me mostrar que a profissão docente não se resume em quatro paredes de sala de aula, ela se restringe a todos os lugares, onde a educação acontece. (JUMA, EC, M4, M5/2010/ 2011 – grifos meus)

Apesar dessa valorização atribuída a essas disciplinas, como também às demais que estudou no curso, aponta, contudo, que as mesmas não abordam questões sobre a Educação do Campo e as dificuldades que os profissionais precisam enfrentar no desempenho de sua função naquele local. Mesmo assim, refletem sobre os desafios e perspectivas da carreira diante da realidade social, econômica e política que acaba determinando a desconfiguração da profissão.

Esta parte do terceiro eixo que procurou abordar a visão atribuída pelas licenciandas, sobre as disciplinas do Curso que lhes possibilitaram se constituírem professoras do campo, teve, a partir dos dados levantados, os seguintes resultados:

As acadêmicas Jane e Letícia descrevem que todas as disciplinas lhes possibilitaram constituírem-se professoras para atuar em escola do campo, mas, dentre essas, há algumas com aspectos mais positivos nesse processo formativo. A primeira atribuiu às disciplinas de: Antropologia e Educação, Didática, Psicologia e Educação, Currículo e Avaliação e o Estágio Supervisionado I. Já Letícia elegeu Antropologia e Educação, descrevendo o auxílio em repensar conceitos, valores, constituindo, assim, sua identidade docente.

Do mesmo modo, Juma também conferiu a essa disciplina significativa relevância à constituição da sua identidade profissional docente, acrescentando ainda outras que tiveram papel fundamental, quais sejam: Antropologia e Educação, Filosofia da Educação Didática, Currículo e Avaliação.

E, por fim, a acadêmica Aline descreveu que seu maior interesse em estudar sobre a Educação do Campo deveu-se à disciplina de História da Educação.

Em suma, os dados demonstram mais uma vez que Antropologia e Educação, sem dúvida, foi a disciplina que mais contribuiu para a constituição da identidade profissional docente dessas acadêmicas para atuar em escola do campo. Vale ressaltar que esses sujeitos apontam a importância da referida disciplina em dados do quarto memorial, escrito aproximadamente após um ano de terem-na estudado, já que é integrante da matriz curricular do primeiro ano e o quarto memorial foi desenvolvido no final do segundo ano. Tal episódio mostra a relevância dessa disciplina na formação dessas licenciandas, juntamente, é claro, ao trabalho desenvolvido pela professora que a ministrou.

Para finalizar o terceiro e último eixo, passo a seguir a analisar a última parte que o compõe, que trata das percepções que descrevem os sujeitos quanto à constituição de uma identidade profissional docente para atuar em escola do campo, em um curso que não contempla matriz específica para tal. Os dados confirmam que as licenciandas em formação se narram mudando sua identidade profissional, de forma contínua e processual. Os excertos de narrativas de Letícia, que serão analisados a seguir evidenciam que ela se narra em formação. Posteriormente, seguem os de Aline, e finalmente os de Juma e de Jane.

*Já entendo que professor não é aquele que dá o conteúdo e sim aquele que procura despertar o querer aprender do aluno [...] **Vejo-me como um educador em formação**, alguém que ao longo dos anos foi vencendo as dificuldades e a distância para estar em uma faculdade[...] tive sempre o apoio incondicional de minha mãe que sempre acreditou em mim. Na faculdade alguns professores em particular contribuíram para meu crescimento como pessoa, tanto valorizando de onde eu vim quanto o que decidi ser [...] Vejo minha identidade de professor ser construída a cada dia, me conhecendo e aceitando a diferença, sabendo que eu tenho valor frente ao outro [...] Me vejo sendo uma professora que ajuda os alunos a vencerem seus medos e se tornarem os melhores naquilo que escolherem para a vida, sem autoritarismo, excentricidades e extravagâncias e valorizando sempre os conhecimentos prévios destes. Sempre me vi sendo uma professora e agora mais do que nunca pretendo exercer esta função de pedagoga. (LETÍCIA, MST, M2, M3, M4/2009/ 2010 - grifos meus)*

A acadêmica Letícia narra-se como uma educadora em formação, constituindo uma identidade profissional diariamente e tendo como pressuposto o respeito ao outro, à diferença. Evidencia, assim, como propósito, no momento em que for exercer a profissão, auxiliar seus educandos, respeitando-os e, acima de tudo, valorizando seus conhecimentos prévios. Deixa evidente que passou por diversas dificuldades para estar em um curso superior, porém o papel desempenhado por sua genitora foi de grande importância para vencer os obstáculos que encontrou.

Igualmente declara que alguns dos professores que teve foram fundamentais nesse processo por respeitarem sua origem e valorizarem sua opção pela carreira do magistério. Como resultado, espelha-se nos bons professores que teve e terá para se constituir uma boa educadora, contudo enfatiza que sua experiência no ambiente do campo lhe serve de subsídio para constituir uma identidade profissional de professora daquele contexto, já que vive nesse ambiente e participa das lutas, das mobilizações que ocorrem nesse local. Esta afirmação vem ao encontro do que observa Arroyo acerca de que os sujeitos que participam dos movimentos sociais vão, aos poucos, sendo “munidos de interpretações e de referenciais para entender o mundo [...] São munidos de saberes, valores, estratégias de como enfrentá-lo” (ARROYO, 2003, p.39).

Apointa, ainda, essa licencianda que para ser professor é necessário procurar despertar no aluno o querer aprender, confirmando, desse modo a ideia de Freire de que “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.22) (grifos do autor). Assim, Letícia evidencia compreender que este profissional necessita de muitos conhecimentos para desempenhar sua função, acrescentando que precisa também de sensibilidade humana no exercício de sua profissão e demonstrando que pretende, quando se tornar professora, seguir esse caminho.

Semelhantemente, a acadêmica Aline, conforme consta nos excertos de narrativas, na sequência, narra que sua vivência no ambiente do campo lhe auxilia constituir-se professora para atuar nesse local, apontando que, embora tenha passado por diversas dificuldades para estar no curso, o apoio dos pais foi fundamental nesse processo, pois estes sujeitos visualizam o estudo como um bem muito precioso, cujo alcance não mediram esforços.

Algumas coisas mudaram, pois passei a ver o mundo de outra maneira, com outros olhos [...] Adquiri novos conhecimentos importantes para minha formação, sobre educação e a sociedade, existe uma mudança de aluna hoje e aluna de um ano e meio atrás [...] é um processo de conhecimento e muitas perspectivas de melhorias no campo da educação. O professor deve fornecer a transformação de crianças em cidadãos é a função social que nos distingue das demais e da qual não podemos abrir mão [...] Acho que estou na profissão certa e para construir a identidade professor falta aprender muita coisa[...] **A minha experiência vivida no campo é de muita importância**, pois passei por muitas dificuldades para estar cursando o ensino superior, e por isso dei muito valor ao ensino que meus pais puderam me proporcionar, que sempre me incentivaram a seguir meus estudos e diziam que este era o bem mais precioso que eles podiam me dar. (ALINE, MST, M3, M4/2010 - grifos meus)

Pondera também a citada licencianda, que ainda lhe falta muito para aprender para que se constitua professora, conferindo a este profissional um papel vital na transformação do sujeito, do qual ele não deve abster-se.

Em suma, é possível observar que essa acadêmica e também Letícia denotam grande relevância à figura do professor no seu processo formativo.

A seguir, os excertos das narrativas de Juma e Jane, as últimas duas acadêmicas a serem analisadas neste trabalho, também neste último eixo. Observa-se que essas licenciandas, igualmente as duas que foram analisadas anteriormente, se veem em um processo de construção profissional constante ao realizar o curso de Pedagogia.

Atualmente, posso dizer que minha identidade se encontra em processo de construção. Porque depois que entrei para o curso de Pedagogia, estou a cada instante me deparando com novos saberes que me modificam automaticamente, todo dia letivo é realmente uma nova descoberta [...] Conquistei conhecimento de todas as formas: sociológico, filosófico, científico, conceitual, histórico... E todos eles tiveram o papel de remediadores de novos saberes [...] dando-me mais certeza naquilo que eu já conhecia [...] No entanto, ainda espero e muito do curso de Pedagogia. Pois quero ir para dentro da sala de aula para ser uma excelente professora, saber dar aula, aplicar os conteúdos, fornecer aos alunos novos saberes... Mas acima de tudo quero ser possuidora de um conhecimento que me de estrutura para ir muito além dos muros da escola. Sei que jamais conseguirei ser um Paulo Freire, mas sei que posso fazer tudo àquilo que ele deixou como orientação aqueles que deseja ser um bom professor [...] **Estou modelando essa professora interior que quero ser, passo a passo. É por meio das várias teorias que tive**

através dos conteúdos do curso que vou construindo a minha imagem de professor. *Conto ainda com o conhecimento e domínio dos meus Mestres e Doutores que tenho [...] Trago como referencial teórico neste processo várias ideologias de autores de renomes, porém, é a ideologia de Paulo Freire que mais me fascina, me inspira e esta me ajudando nesta jornada [...].* (JUMA, VC, M2, M3, /2009/2010 - grifos meus)

Confesso que há sim um professor crescendo dentro de mim, *sonho com o dia em que terei uma sala de aula só minha. Quero ser uma educadora freiriana, pois compreendo hoje o porque tive professores carrascos, estúpidos, não quero ser como eles. Estou a cada dia me formando sim uma educadora através de cada aula, de cada texto, de cada professor. Imaginava sim que para ser um professor deveria estudar, mas não tinha noção da dimensão do que é estudar para se professor e o mais bacana é que o mesmo deve estudar sempre e que o saber é inacabado. Trago como referencial para me formar professora dos meus anos iniciais. Quero ser uma professora sem preconceito, discriminação quero entrar em sala e conseguir olhar a todos de maneira heterogênea [...] respeitar meus alunos na sua individualidade no seu jeito de ser, de vestir [...] Não quero que sofram o que sofri. É por isso que choro em algumas aulas, por que ouço coisas, falas que jamais ouvi na minha caminhada escolar* (JANE, VC, M3/ 2010 - grifos meus)

A licencianda Juma considera que sua identidade se encontra em construção e que obteve muitos conhecimentos no curso de Pedagogia, provenientes das disciplinas e do trabalho desenvolvido pelos professores, contudo, espera que o curso lhe subsidie conhecimentos que lhe permitam ser uma boa educadora para além dos muros da escola.

Deduz-se que, com isso, a acadêmica pretenda expressar que aspira a exercer sua função profissional envolvendo outros setores que fazem parte do processo educacional e que são, portanto, e, assim, fundamentais para melhorar a educação. Neste aspecto, endossa a afirmação de Giroux sobre o fato de que a meta fundamental da educação é criar as condições necessárias “para que os estudantes se fortaleçam e se constituam como indivíduos políticos” (GIROUX, 1997, p.203).

Juma concebe, para si, como se vê, uma educação pautada na corrente de Paulo Freire, que, segundo sua própria descrição a inspira para o exercício da profissão docente.

A educação proposta por Paulo Freire despertou em Jane o desejo de ser uma profissional freiriana e envolvida com seus alunos, em uma atitude muito

diferente da que assumiram vários professores que teve no seu percurso escolar. Ao relatar estes acontecimentos, essa licencianda novamente⁶¹ traz à tona episódios frustrantes que ocorreram em sua vida, os quais devem tê-la marcado profundamente. Em relação a este assunto das lembranças que trazemos dos nossos antigos professores, Arroyo (2000) ressalta que a imagem que temos deles nos acompanha e contamina nossa forma de ser no presente. Prossegue o autor observando que “As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores [...] traços de nossos mestres que, por sua vez, já repetiam traços de outros mestres” (ARROYO, 2000, p.124).

Nessa perspectiva, ao narrar fatos negativos que viveu no seu percurso escolar, por diversas vezes, Jane demonstra que eles, embora tenham, realmente marcado muito sua vida, no entanto, o ocorrido serviu-lhe de base para ser outra educadora: diante disso, quer ser diferente e se inspira nas atitudes dos bons professores e também na base epistemológica de Freire para se tornar uma educadora envolvida, compromissada com seus educandos, procurando respeitar a individualidade dos mesmos, quando for desempenhar sua função de professora. Entende que outra educação deve ser implantada no país e, ao escolher seguir a corrente freiriana, define sua linha de trabalho. Portanto, sua busca se voltará para outra escola e, quem sabe, outra sociedade, diferente da que vive agora e da que viveu no passado.

Os dados levantados nesta parte, deste último eixo permitem inferir que as quatro licenciandas, aqui pesquisadas, estão compreendendo que a constituição da identidade profissional do educador ocorre gradativamente e que consiste em um processo contínuo. Deixam, assim, evidente o que Marcelo (2009) entende sobre a identidade profissional assegurando que a mesma não é uma identidade estável, intrínseca ou fixa. Ela vai se configurando de forma paulatina e mediante, inclusive, a observação dos sujeitos sobre os professores que eles têm. Tais colocações são ratificadas por Placco e Trevisan (2010), ao observarem que a construção da identidade profissional é movimento, é atemporal, é constante.

Desse modo, tais licenciandas, que relatam em suas narrativas esses momentos de formação acadêmica, realizam o processo, que Josso (2010)

⁶¹ No desenvolvimento do primeiro eixo deste trabalho, essa licencianda narra alguns desses episódios vividos.

descreve, de, ao narrar, o sujeito é levado a expor seus referenciais que lhe possibilitaram perceber esses momentos de transformação que ele descreve, ou seja, que lhe permitiram entender esse processo evolutivo no qual ele se percebe crescendo no curso, no envolvimento com as disciplinas, com os professores, enfim, num contexto enredado por diversos elementos e acontecimentos que estão lhe propiciando constituírem-se professoras.

Em síntese, é possível observar pelas narrativas dessas licenciandas que a base da educação que pretendem desenvolver, quando se tornarem professoras, é a freiriana. Contudo, apesar de afirmarem com muita veemência que seguirão essa corrente, ao observar as disciplinas⁶² e a ementa do curso de Pedagogia dos dois primeiros anos, foi possível verificar que somente no segundo ano, conforme consta no PPP do referido curso, existe, relacionada para o estudo, na bibliografia básica, uma obra de Paulo Freire.

Deduz-se, portanto, que, apesar de o curso não ter relacionado na ementa das disciplinas outras obras do referido autor, essas licenciandas, mesmo assim, expressam-se com muita propriedade sobre a educação proposta por Freire e que, por isso, estes sujeitos estão buscando outras leituras, outros conhecimentos não trabalhados pelo curso. Esta busca, por sua vez, está lhes possibilitando como os demais fatores citados neste trabalho constituírem-se de forma gradual para o exercício da docência.

Para finalizar, um dado comum apresentado por essas licenciandas foi o fato de se descreverem em processo de formação, constituindo a identidade profissional docente para atuar em escola do campo, de forma gradativa, contínua, pautada por uma educação humanizadora, na perspectiva de Paulo Freire. E, no caso específico de Jane, tal escolha deveu-se, principalmente, a alguns fatos negativos vividos na escola, com seus professores, nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade.

A figura do mau professor novamente é trazida à tona por essas licenciandas, como modelo de educador que não querem ser, quando forem desenvolver a

⁶² Disciplinas do primeiro ano: Metodologia de Pesquisa em Educação; Fundamentos Psicológicos na Educação; Língua Portuguesa; Sociologia da Educação; Filosofia da Educação; Antropologia e Educação; Atividades Complementares I. Disciplinas do segundo ano: Teorias da Educação e da Pedagogia; Currículo e Avaliação; História da Educação Brasileira; Didática; Política Educacional e Organização da Educação Brasileira; Psicologia e Educação; Estágio Curricular Supervisionado I; Atividades Complementares III.

profissão, como também a figura do bom profissional, isso no caso de Aline, o qual aparece como espelho para ser boa educadora.

Finalmente, outro fator interessante é a vivência no campo que é apontada por Aline como possibilitadora de se constituir professora para atuar em escola do campo.

8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: O ESTUDO PROSSEGUE

A escolha em pesquisar licenciandas do Curso de Pedagogia do *Campus* Universitário de Rondonópolis - UFMT, que vivem e/ou viveram no campo foi um grande desafio, mas, sobretudo, um desafio positivo, no sentido de que me possibilitou, a partir dos seus olhares nos seus memoriais de formação, visualizar, na atualidade, como está a educação e a formação do professor do campo em um curso regular, não direcionado a atender especificamente professores do meio rural.

E foi, portanto, perante essa complexidade de analisar e discorrer a partir do olhar do outro, que pude tecer algumas considerações, as quais não se encerram com esta pesquisa, porém, ao contrário, acredito marcar o início de tantas outras, tendo como sujeito o licenciando, principalmente, aquele oriundo do campo. Sujeito esse ainda pouco lembrado nas pesquisas acadêmicas.

Diante do que me propus a pesquisar, as questões mobilizadoras deste estudo foram: O que revelam as licenciandas sobre sua trajetória de vida e escolaridade em seus memoriais de formação? Como essas vivências se manifestam na formação do professor? Que percepções e expectativas acerca da docência essas licenciandas descrevem nos memoriais? O que narram elas a respeito da constituição de sua identidade profissional docente no decorrer do curso de Pedagogia? Como percebem a possibilidade de formação voltada para a escola do campo, num curso desprovido de um currículo específico para tal propósito?

Partindo dessas questões, esta pesquisa teve como objetivo investigar por meio de narrativas expressas em memoriais de formação, de licenciandas oriundas do campo, se o conhecimento proporcionado pelo curso de Pedagogia possibilita a constituição da identidade docente de professor para atuar em escola localizada no campo. Assim, o foco deste estudo foi direcionado para aquele que ainda não é professor e que procura a licenciatura para o que possa ser.

Desse objetivo, decorreu outro, que se direcionou a identificar, nas narrativas, que papel atribuem as licenciandas à vivência no campo no processo constitutivo de sua identidade profissional docente.

As questões desta pesquisa acadêmica, bem como os objetivos propostos, demandaram a abordagem da pesquisa qualitativa, a qual tem como uma de suas características a compreensão e interpretação dos seus objetos. O uso da

perspectiva qualitativa é considerado relativamente recente nos estudos sobre formação de educadores, campo este em que se insere esta pesquisa, focadamente nos estudos sobre educadores oriundos do ambiente do campo.

Poucos são os trabalhos produzidos na academia que abordam a Educação do Campo. Tal fato foi demonstrado nesta pesquisa, a partir dos baixíssimos índices de produções sobre o assunto, tanto em décadas anteriores, quanto também neste início de século. Particularmente, em se tratando do processo formativo de licenciandos, oriundos do ambiente do campo, em um curso regular de Pedagogia, objeto deste estudo, não foram identificadas produções voltadas para esse foco.

Acredito que as poucas produções sobre a Educação do Campo podem ser atribuídas a inúmeros fatores, interligados ao longo processo de marginalidade pelo qual passou a temática no decorrer da história deste país, ainda não superada na atualidade. Nesta pesquisa, procurei, nas discussões, abordar o processo de marginalidade com que o assunto foi tratado, trazendo, ainda, a relevância dos movimentos sociais, principalmente do MST, nas mudanças que passaram a ocorrer no setor nos últimos anos.

Busquei diversos interlocutores no processo de compreender qual formação docente demanda o citado movimento para se atuar em escola do campo. Tais observações apontam, então, a necessidade de formação específica ao professor do campo, tendo em vista as características que esse ambiente possui, as quais precisam ser consideradas pelo professor no desenvolvimento de sua atividade profissional. Esses fatos foram também evidenciados nesta investigação pelos sujeitos pesquisados.

Para o levantamento dos dados, utilizei o método (auto) biográfico, que possibilitou aos sujeitos desta pesquisa descreverem sobre si, sobre seu crescimento no Curso de Pedagogia, suas dificuldades, suas emoções, os desafios encontrados, enfim, permitiu que as licenciandas oriundas do campo narrassem seu percurso formativo, trazendo, além disso, informações sobre a sociedade em que vivemos, ao evidenciarem, nos seus relatos, as lutas, os movimentos, as segregações.

Os dados apontaram reflexões interessantes que trago para a conclusão, sendo uma delas, a de que, ainda, no Estado de Mato Grosso, apesar dos avanços conquistados, principalmente, com a inclusão da Educação do Campo no Plano

Estadual de Educação, decênio 2006-2016, as políticas de formação de professores para a realidade do campo não contaram com projetos consistentes, tendo como propósito a formação do educador para atuar nesse local.

Tal afirmativa se deve aos dados levantados e discutidos no capítulo 3 deste trabalho, acerca do Curso de Pedagogia da Terra desenvolvido na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, *Campus* de Cáceres-MT, a partir do olhar de duas professoras que o cursaram.

Evidenciou ainda que muitos são os desafios que a educação pública, em específico, a do campo precisa enfrentar no oferecimento de cursos de licenciaturas para atender à classe trabalhadora, sobretudo, neste caso, aos professores que atuam no campo. Fato esse também encontrado nos dados levantados junto as quatro licenciandas, oriundas do campo, apreciados no capítulo 7 desta pesquisa, ao demonstrarem a necessidade de o Curso regular de Pedagogia incluir discussões acerca da Educação no Campo.

Em suma, fica evidente ser imprescindível, sobretudo, nas universidades públicas que se deve manter aproximação e diálogo profícuo com os sujeitos envolvidos no processo educativo e que, a partir daí, direcionem suas ações na oferta de cursos de licenciaturas com base em proposta curricular que atenda às reais necessidades dos educandos do campo. É necessário, igualmente, que os demais órgãos ligados à educação estejam envolvidos, principalmente a Secretaria Estadual de Educação.

Ainda é possível extrair dos dados, quando se comparam as quatro acadêmicas participantes desta pesquisa, que houve “lacunas” no desenvolvimento de ambos os Cursos, quanto à abordagem sobre a Educação no Campo, mas que, no caso de Pedagogia da Terra, considerando o fato de ter sido, especificamente, direcionado aos educadores do campo, não foi capaz de trabalhar os conteúdos, práticas e metodologias voltadas para esse fim, enquanto o Curso desenvolvido no *Campus* Universitário de Rondonópolis - UFMT, que não tem essa especificidade, recebe críticas pela ausência de conteúdos ou disciplinas que abordem sobre a Educação do Campo.

Em relação aos três eixos propostos nesta pesquisa, enquanto elementos de análises dos dados foram evidenciados pontos relevantes, os quais passo, na sequência, a discorrer. Em relação ao primeiro eixo que tratou das **Vivências de**

vida e de escolaridade que se manifestam na formação docente, os dados permitiram demonstrar que as quatro acadêmicas participantes deste estudo, embora tenham vivido trajetórias de vida e vivências de escolaridade até certo ponto diferentes, assemelham-se num conjunto. Isso porque os fatos vividos antes de entrarem na Universidade foram motivadores da escolha pela carreira do magistério e constituidores da formação docente.

Dois foram os motivos fundamentais apontados nas narrativas dos sujeitos que os motivaram a escolher a carreira de professor. Um está ligado diretamente à figura do professor que tiveram nesse percurso, incluindo, aí, tanto os bons quanto os maus profissionais. Ao trazerem tais fatos, demonstram, portanto, clareza de que, tanto **a figura do bom quanto do mau profissional contribuem na sua formação**, ao descreverem que profissional cada uma deseja para si, espelhando-se nessas vivências tidas.

Importa trazer, ainda, que, no caso da acadêmica Jane, a opção pela licenciatura decorreu do fato de querer compreender qual o papel que um educador precisa desempenhar no exercício da profissão, ao lidar, principalmente, com os desiguais.

Logo, a experiência da escola do campo é lembrada, não tanto pelos conteúdos ensinados e aprendidos, mas, acima de tudo, pelas vivências e relações humanas de dignidade e igualdade, ou desumanas, de preconceitos e humilhações racistas. Como resultado, tais licenciandas descrevem ter aprendido a entender as diferenças, a conviver com os diferentes e respeitá-los e a tomar consciência também de suas diferenças. Passaram, indubitavelmente, a entender seus familiares e, sobretudo, a entenderem-se.

Os fatos negativos e/ou frustrantes que vivenciaram com os maus professores nos seus percursos escolares, antes de adentrarem na Universidade, provocam-nos a refletir que, além da formação acadêmica, o docente deve ter, sobretudo, formação humana para desempenhar sua função. Que Curso de licenciatura e/ou disciplina daria conta dessa dimensão? Tal questionamento atenta para um repensar quanto à matriz curricular dos Cursos de licenciaturas, para que ela também esteja em consonância com o formar educadores para a humanização do sujeito.

O outro motivador e não menos importante deveu-se ao fato de que, no caso de duas dessas acadêmicas, Aline e Letícia escolheram a docência **por residirem**

no campo e acreditarem que podem contribuir mais com o MST como professoras engajadas no Movimento. O fato de viverem nesse local e acompanharem de perto as dificuldades enfrentadas pelas pessoas que aí residem, principalmente para estudar e o papel desempenhado por esse Movimento, com sua ideologia, influenciou-as a buscarem a docência como forma de contribuírem com a Educação do Campo, no local onde vivem.

Quanto ao segundo eixo, o qual tratou das **Percepções e as expectativas dos sujeitos sobre a docência no Curso de Pedagogia**, possibilitou identificar que foram positivas as percepções e as expectativas tidas por essas acadêmicas no decorrer do Curso, atribuindo, inclusive, papel relevante a algumas disciplinas no processo formativo, especificamente, a de **Antropologia e Educação, enquanto possibilitadora de se constituir uma identidade profissional docente para atuarem em escola do campo.** Tal proeminência se deve ao fato de que esses sujeitos puderam, na citada disciplina, encontrar a demonstração da necessidade do respeito ao outro, à diferença.

A propósito, a identificação que essas acadêmicas tiveram com a mencionada disciplina não é de se estranhar, pois, ao ler seus memoriais, estes trazem as marcas de uma escolaridade marcada, muitas vezes, por ausência de respeito, de solidariedade, de humanização no trato que as pessoas, principalmente os professores, tiveram com elas. Associado ao papel desempenhado pela disciplina, também merece destaque a atuação da professora que a ministrou, a qual desenvolveu um trabalho no sentido de formar essas licenciandas para uma educação mais humana, em que o sujeito deve ser o centro da educação.

Apesar disso, apontaram também outras disciplinas componentes do Curso das quais não conseguiram compreender o conteúdo desenvolvido. Tal fato demanda, por parte desses professores, um processo de reflexão acerca do que foi levantado. Mesmo assim, os dados demonstram que **as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso, de um modo geral, estão lhes possibilitando constituírem uma identidade profissional docente, de forma gradativa e contínua, associada ao trabalho realizado pelos professores do curso em foco.**

E como resultado desse processo, tais licenciandas desenham para si uma formação compromissada com os educandos, projetando igualmente que querem exercer a profissão pautada no respeito, no diálogo, na compreensão, isto é, em

uma educação humanizadora na perspectiva da proposta pedagógica do pensamento de Paulo Freire. Com efeito, o Curso está permitindo a esses sujeitos a constituição de uma identidade de educadoras-docentes, não de ensinantes.

Em relação ao terceiro e último eixo, que abordou as **Percepções das licenciandas acerca da constituição da identidade docente de professoras do campo em um Curso sem matriz específica para essa formação**, os dados apontaram que o Curso, até o presente momento da realização deste estudo, **pouco contribuiu para a formação com vistas a atuar em escola do campo**, afirmando, desse modo, sobretudo, as acadêmicas Aline e Letícia, que o movimento social e político do campo, devido à organização e ideologia que possui, vem suprindo esse vácuo da proposta curricular dos cursos de formação em licenciatura, em Mato Grosso, fato este também apontado pelas professoras que fizeram o Curso de Pedagogia da Terra, na UNEMAT, *Campus* de Cáceres-MT.

Isso revela a força do movimento social na formação política e social do professor, permitindo concluir que a vivência no campo e a participação nos movimentos sociais estão contribuindo na construção da identidade profissional docente das licenciandas que deles participam. Mesmo sem disciplinas específicas em abordar a Educação do Campo, essas licenciandas se descrevem constituindo uma identidade profissional docente para atuar em escola do campo.

Apontaram, também, as quatro acadêmicas que o ambiente do campo é diferente, necessitando, portanto, de uma formação baseada nessas especificidades. Tais sujeitos foram unânimes em assinalar as dificuldades que o professor do campo precisa enfrentar no desempenho de sua função e as precariedades que avistam nas escolas do campo, onde residem e/ou onde estudaram quando criança.

Por conseguinte, confirmam que a falta da citada disciplina na matriz curricular do Curso de Pedagogia acaba não preparando o educador para atuar nesse ambiente, que é marcado por uma cultura, dinâmica, riqueza, conflitos, segregações, vida, dificuldades, enfim, por características as quais, de certo modo, são tão específicas e, no momento em que o professor ali for desenvolver sua atividade, irá se defrontar com dificuldades e sobre as quais não terá condições de intervir devido à ausência de conhecimento prévio dessa realidade.

A propósito vale ressaltar que quando se trata da realidade do campo é preciso levar em conta a especificidade. Dar possibilidade de pensá-la é fundamental, o que acaba demandando preparo do professor para exercitar o olhar para o campo o que requer a apreensão de um referencial teórico e experiência na Educação do Campo. A ausência de tais pressupostos foi evidenciada pelas duas professoras que fizeram o Curso de Pedagogia da Terra na UNEMAT, *Campus* de Cáceres-MT, posto que a prática e o conhecimento dos professores que ministram aulas para docentes/alunos da zona urbana é bem distinta daqueles exigidos para a formação do professor da zona rural, requerendo, portanto, uma formação específica. O campo as relações não se dão de forma harmônica, posto que é um local onde vivem pessoas marcadas por uma trajetória de contradições, segregações, lutas, conflitos. Há, no campo, toda uma diferença no modo de viver, de organizar, de produzir e de relacionar-se, nem sempre pacíficas.

No campo, as relações sociais e econômicas são diferenciadas das que acontecem na cidade e, como resultado, os conteúdos desenvolvidos na escola do campo devem ser ligados à vida dos sujeitos dessa região. Logo, os conteúdos deverão necessariamente voltados para tal realidade. Freitas observa que “a vida não é a mesma em todo lugar. Não há como usar uma metodologia para padronizar e ‘empacotar’ as contradições, as lutas e levá-las para ‘dentro da escola’ com o objetivo de conscientizar o aluno fora da vida” (FREITAS, 2010, p.159).

Diante deste cenário, as acadêmicas afirmaram que o Curso não as prepara para lidar com tais situações ocorridas em uma escola do campo. Assim, não se sentem preparadas, ainda, para o exercício da função nesse local. Apontaram, do mesmo modo, Letícia e Jane, que a ausência do estágio supervisionado em escola localizada nesse ambiente não as coloca diretamente envolvidas com os desafios que irão enfrentar ao desempenharem a função docente. Episódio este que, segundo descrevem, prejudica sua formação, tendo em vista não saberem onde irão atuar quando concluírem o Curso de Pedagogia. E se for em uma escola do campo, como será?

Esse questionamento evidencia o descrito por Freitas (2010) e por tantos outros autores abordados neste trabalho, os quais tratam da educação e da formação do professor do campo, afirmando que o campo possui suas

especificidades e, portanto, a formação desse educador precisa estar a par disso para desenvolver com competência sua atividade nesse local.

A propósito, volto a afirmar que a organização da vida no campo se diferencia da organização da vida na cidade. A pesquisa aponta isso e minhas experiências de vida, formação e profissão no campo, enquanto moradora do campo e educadora que exerce sua função em escola do campo, possibilitam-me tal afirmação. Durante tais percursos, deparei-me com a falta de conhecimento, de engajamento, de formação dos professores que ali exerciam sua atividade, num claro despreparo desses profissionais em lidar com a cultura, com a vida, com a organização dos sujeitos que nesse local residiam.

Desse modo, asseguro a necessidade de formação específica aos profissionais que atuam em escola do campo, ou, pelo menos, de formação que tenha a Educação do Campo enquanto elemento de discussão, de apreciação pelos educadores em Cursos de licenciatura. Tal fato demanda um repensar dos professores quanto à composição da matriz curricular do Curso de Pedagogia do *Campus* Universitário de Rondonópolis-MT, como também dos demais Cursos de licenciaturas que têm, como sujeitos, educandos oriundos dos movimentos populares.

Com o objetivo de identificar quantos alunos do citado Curso há nas quatro turmas e se são oriundos do campo, desloquei-me às salas de aula e procedi ao levantamento oral desses educandos. O resultado mostrou um número significativo de aproximadamente 20% do total de cada turma. Soma-se a este percentual aqueles que oralmente afirmaram que gostariam de estudar sobre a Educação do Campo, tendo em vista o contato ainda mantido com o local, seja através dos pais, dos avós, ou mesmo de outro membro da família que ali reside.

Nesse sentido, observou-se que, em Mato Grosso, a diversidade é muito presente nos Cursos de licenciatura, especificamente, no de Pedagogia. Esse fato requer dos citados Cursos que reflitam sobre tais percentuais, pois não é mais concebível que esses sujeitos, tanto do campo, como quilombolas e/ou indígenas, fiquem à margem dos conteúdos desenvolvidos nos Cursos, como até então ficaram, “esquecidos” das políticas públicas desenvolvidas neste país.

A propósito, infere-se que é necessário incluir, desse modo, nos currículos de formação, discussões acerca da história da diversidade dos coletivos, pois,

conforme Arroyo adverte: “A chegada desses Outros na sociedade e no sistema educacional obriga-nos a rever essa produção-seleção-legitimação de uns conhecimentos, umas histórias e o ocultamento e a segregação de outras” (ARROYO, 2011, p.294).

Em suma, os dados comprovaram ser imperativo que o Curso de Pedagogia aqui analisado contenha disciplinas direcionadas a discutir sobre a Educação do Campo, revendo, desse modo, sua matriz curricular. Nesse sentido, ressalva Arroyo (2011): a presença dos coletivos populares no sistema educacional pressiona por um novo repensar sobre os currículos e o tratamento que estes tiveram no decorrer da história.

Mesmo perante a ausência de disciplinas que tratam da Educação do Campo, pode-se concluir que todas as licenciandas se narram refletindo sobre a educação e também sobre a realidade em que vivem, ao se posicionarem na busca pela transformação da realidade. Compreende-se, assim, que o modelo de sociedade existente na atualidade precisa ser alterado, modificado em sua estrutura, confirmando, desse modo, o que lembra Freire (1996): educar é intervir no mundo.

Com base nessas palavras, é impossível não mencionar, nestas considerações finais, o descumprimento da Legislação pela esfera pública municipal Rondonópolis-MT, no tocante ao transporte escolar de alunos do campo, pois é muito comum o deslocamento de educandos que residem no campo, para as escolas localizadas na zona urbana.

Uma intervenção para mudar tal cenário se faz, no mínimo, urgente e necessária, associada a tantas outras que não aconteceram na Educação do Campo; caso contrário, em pouco tempo não haverá educandos para estudarem em escolas do campo, as quais se tornarão “elefantes brancos”, situados na zona rural.

Outro ponto ainda a ser destacado é sobre o uso dos memoriais de formação para compreender como as licenciandas percebem sua formação, justamente por refletir o processo vivenciado por quem está dentro de um processo em movimento. Tais instrumentos, dispositivos de reflexão na formação, permitiram compreender a partir do ponto de vista do licenciando que se encontra em formação, guiado, portanto, por seus olhos e seus sentimentos os quais são constitutivos do processo de construção da identidade profissional docente.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a pesquisa revelou ter o memorial papel relevante como condensador e potencializador de reflexões das licenciandas sobre sua formação. Com o uso desse instrumento nesse tipo de pesquisa, não há certezas, mas penso que outro não traria tamanho retorno para que o pesquisador possa estudar como pensam, como vivenciam, como experienciam e como narram as licenciandas, em seus memoriais de formação, sua trajetória formativa, em um Curso sem matriz específica para a Educação do Campo.

Além disso, são pessoas que, pelo memorial, puderam descrever suas histórias de vida. Sujeitos esquecidos, ignorados socialmente, econômica e culturalmente fragilizados, que, ao narrarem sobre si, suas vidas, suas histórias, puderam sentir-se valorizados pela oportunidade de rememorar a própria vida e, ainda, de fornecer informações para esta pesquisa e para aqueles que se interessarem em aprofundar sobre o processo de constituição da identidade profissional docente de licenciandos, oriundos do campo, em memoriais de formação. Instrumentos estes, escritos sob o olhar, o viver, a experiência daqueles que residem no campo e, acima de tudo, descrevem sobre a educação e formação do professor do campo, tendo, como premissa, o que sabem, o que vivem, o que enxergam, mas, além disso, as marcas da experiência, da vivência nesse local.

A propósito, um fato foi evidenciado nesta pesquisa, ao relatar em seu memorial uma das licenciandas, ter passado a ver a Educação do Campo com outros olhos, com outro significado, influenciando, além disso, na escolha do tema de seu trabalho final de conclusão de Curso, afirmando: *“nunca imaginei que pudesse ter alguma importância para essa realidade no campo, mas me orgulho muito, e já escolhi o tema da minha monografia”* (ALINE, M4/2010).

Assim, posso afirmar que esta pesquisa, a partir do memorial de formação, como instrumento de recolha e análises de dados, superou minhas expectativas de pesquisadora, ao trazerem tais sujeitos riquíssimas contribuições para o trabalho. Mas, além disso, por realizarem um processo contínuo de reflexão acerca da docência, da formação que querem para si, enquanto professoras de escola do campo. Soma-se a isso o fato de sentirem-se valorizadas por serem sujeitos oriundos do campo, de não se envergonharem de suas origens, da identidade de professora e trabalhadora rural que possuem. Acredito que tal fato, igualmente para mim, que sou do campo e pude fazer um Mestrado em Educação, é de suprema

relevância. Sujeitos esquecidos, marginalizados, mas lembrados, valorizados nesta pesquisa.

Nas inconclusões da pesquisa, mesmo porque as licenciandas continuam seu processo formativo, é possível afirmar que, até o terceiro ano do Curso de formação, elas sinalizam uma percepção sobre a constituição de sua identidade docente. Isso por recuperarem dados da trajetória de escolaridade e os trazerem para suas análises com reflexões fertilizadas pelos estudos e teorias já assimiladas; ao descreverem sobre o modelo de professor que querem ser, diferentemente daqueles que tiveram em sua trajetória escolar, cujas atitudes possibilitaram a esses sujeitos avistar para si uma docência direcionada ao respeito ao outro, à diversidade e, fundamentalmente, à humanização do sujeito.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. Discursos sobre educação no campo ou de como a teoria pode colocar um pouco de luz num campo muito obscuro. In: ALVES, Gilberto Luiz (org.). **Educação no Campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas/SP: Autores Associados, 2009. p.89 -158.

ANTUNES ROCHA, Maria I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES ROCHA, Maria I.; MARTINS, Aracy A. (orgs). **Educação do Campo**: Desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009. p. 39-56.

_____; MARTINS, Aracy A. Formar docentes para a Educação do Campo: desafios para os movimentos sociais e para a Universidade. In: _____ (orgs.). **Educação do Campo**: Desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009, p. 17-22.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: Imagens e auto-imagens. Petrópolis/RJ: Vozes. 2000.

_____. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In :ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C.(orgs.) **Por uma Educação do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes. 2 ed. 2004a. p. 65-86.

_____. Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis/RJ: Vozes. 3 ed. 2004b.

_____. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**: artigo científico. Campinas, maio/ago 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004> acesso em: 25 maio 2010.

_____. **Pedagogias em Movimento**: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículos sem Fronteiras, v. 3, n.1, p.28-49, já/jun 2003.

_____. Currículo, Território em Disputa. Petrópolis/RJ: Vozes. 2011.

_____; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. Por uma Educação do campo. Petrópolis/RJ. Vozes. 2004. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica (orgs.). Apresentação. p. 7- 18.

ARRUDA, Élcia E. de ; BRITO, Silvia H. A. de. Análise de uma Proposta de Escola Específica para o Campo. In: In: ALVES, Gilberto Luiz (org.). **Educação no Campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas/ SP: Autores Associados, 2009. p.23-62.

AZEVEDO, Janete Maria L. de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N.S.C;

AGUIAR, Márcia A. (orgs.). **Gestão da Educação: impasses , perspectivas e compromissos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BEZERRA NETO, Luiz. A Educação Rural no contexto das lutas do MST. In: ALVES, Gilberto Luiz (org.). **Educação no Campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p.1- 21.

BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRASIL. **Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Lei nº s/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Lei_nº_s/L9394.htm)>. Acesso em 07 maio 2010.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas/SP: Papirus. 1996.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p.11-30, jan./jun.2002.

CALDART, Roseli S. A Escola do Campo em Movimento. : In:ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes. 2 ed. 2004a. p. 87-131.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In:ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (orgs.). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes. 2 ed. 2004b. p. 147-158.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular. 2004c.

_____. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. 1 ed. São Paulo: Expressão popular. 2010. p.63-83.

CARVALHO, Ademar de Lima. Os caminhos perversos da educação: A luta pela, apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EdUFMT. 2005.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A Estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CORREIA, Rosemeire A. Cardoso; ROCHA, Simone A. Educação do Campo e as Pesquisas sobre a Construção da Identidade Profissional dos Professores. In: Congresso de Pesquisa em Educação PPGEdu/UFMT e XVI Encontro de Pedagogia, Formação para a Pesquisa. **Anais CONPeduc 2010**. Rondonópolis, Mato Grosso, 2010. 1 CD ROM. ISSN 2179068X.

COSTA, Marilda de O. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: o caso do curso “Pedagogia da Terra da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT.** 2005, 189 p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DAMASCENO, Maria N.; BESERRA, Bernadete. **Estudos Sobre Educação Rural no Brasil: Estado da Arte e perspectivas.** Educação e Pesquisa, jan- abr., vol. 30, n. 001. Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil. 2004. p. 73-89.

DAMIS, Olga T. Formação Pedagógica do Profissional da Educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana L. **Formação de Professores: Políticas e Debates.** Campinas/SP: Papyrus, 2002 (Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) p.97-130.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação.** São Paulo: EDUFRRN, Paulus, 2010. p.80-95.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

DUBAR, Claude. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António (org). **Profissão Professor 3.** Coleção ciências da Educação. Portugal: Porto Editora. 1999. 2 ed. p. 93-124.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo (texto preparatório). In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C.(orgs.). **Por uma Educação do campo.** Petrópolis/RJ: Vozes. 2 ed. 2004. p. 19-63.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, António (orgs). **O Método (auto) biográfico e a Formação.** Natal/RN. EDURFN; São Paulo: Paulus, 2010. p.31-57.

FINGER, Matthias; NÓVOA, António. Introdução. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, António (orgs.). **O Método (auto) biográfico e a Formação.** Natal/RN. EDURFN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 19-29.

FRANCO, Maria A. S. **Pedagogia como ciência da educação.** 2 ed. ver. ampl. São Paulo: Cortez. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: 44 ed. Paz e Terra. 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 32ª reimpressão. 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Escola única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Saete (org.). **Caminhos para transformação da Escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. 1 ed. São Paulo: Expressão popular. 2010. p.155-175.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 4 ed. São Paulo. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília. UNESCO. 2009.

GATTI, Bernardete; NUNES, Marina M. R. (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo. FCC/DPE. Marco de 2009. v. 29.

GENTIL, Heloísa S. **Formação Docente**- No Balanço da Rede Entre Políticas Públicas e Movimentos Sociais. Porto Alegre, 2002. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria I. de ; LEITE, Yoshie U. F. **Formação de Professores**: caminhos e descaminhos da Prática. Brasília. Líber Livro Editora. 2008.

GHEDINI, Cecília Maria. **A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais** – um estudo a partir da “I turma de pedagogia da terra da via Campesina/Brasil”. 2007, 159p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

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

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 6 ed. Revista. São Paulo: Cortez, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época).

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KOLLING, Edgar J.; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica C. (orgs). **Por uma educação do campo**. Brasília. DF: UNB,.1999. Coleção por uma educação do campo nº 1.

KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange J. e. **Experiência humana, história de vida e pesquisa**: Um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange J.e (orgs.). **Histórias de Professores: Leitura, Escrita e Pesquisa em Educação**. São Paulo: Ática, 1996. p.13-42.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Emília F. de. O Curso de Pedagogia e a Nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: MIZUKAMI, Maria da G. N.; REALI, Aline M.de M. R. (orgs.) **Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar. 2002. p.205-216.

LIMA, Soraiha M. de.; REALI, Aline M.de M. R. O Papel da Formação Básica na Aprendizagem Profissional da Docência (Aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: MIZUKAMI, Maria da G. N.; REALI, Aline M.de M. R. (orgs) **Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar. 2002. p.217-235.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente**: constantes e desafios. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v.01, n 01, p.109-131, ago/dez.2009.

MARQUES, Tatyane Gomes. **Pedagogia da terra**: significados da formação para educadores e educadoras do campo. 2010. 183 p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MARTINS, José de S. **Educação rural e o desenraizamento do educador**. Entrevista dada a Fundescola em novembro de 2001 e publicado em Revista (USP), nº 64.

MATO GROSSO. **Plano Estadual de Educação (2006-2016)**. Disponível em: http://www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=4035&parent=56. Acesso em 25 Abril 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Primeiros Dados do Censo de 2010**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/primeiros_dados_divulgados/index.php> Acesso em 23 de novembro de 2011

MATTOS, Isabel Cristina Rossi. O Pensamento Educacional de Sud Mennucci. In: ALVES, Gilberto Luiz (org.). **Educação no Campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas/ SP: Autores Associados, 2009. p. 227- 254.

MÁXIMO, Antônio C.; CARVALHO, Rosenei B. de F. **Formação de Professores e Qualidade do Ensino em Mato Grosso (1995-2005)**. Brasília: Liber Livro. V. 7. 2009.

MEC – Ministério da Educação **Censo Escolar de 2005**. Texto Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10402&catid=215> Acesso em 10 de junho de 2010.

MEC/CNE – Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer 36/2001 MEC/CNE – Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer 36/2001**. Trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6803&Itemid=. Acesso em 20 Ago. 2011.

MEC/CNE/CEB - Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em 13 mar. 2011.

_____. **Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008**. _____. Resolução 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 do Campo. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf > Acesso em 13 mar. 2011.

MEC/CNE/CP - Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 13 mar. 2011.

MOLINA, Mônica C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do campo- UFMG. In: ROCHA, Maria I. A.; MARTINS, Aracy A. (orgs). **Educação do campo**: Desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009. p.185-197.

MORIGI, Valter. **A escola do MST**: uma utopia em construção. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MUNARIM, Antônio *et al.* Política pública de educação do campo: a articulação entre o Estado e a sociedade. In: AUED, Bernardete W; VENDRAMINI, Célia R. (orgs.). **Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis. Insular, 2009. P.53-65.

NASCIMENTO, Flávio A. da S. **O Beabá do Racismo Contra o Negro Brasileiro**. Rondonópolis-MT: Print Editora, 2010.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias das suas vidas. In: NÓVOA, António (org.) **Vida de Professores**. Porto Editora. 1992. p.7-25.

NÓVOA, António.. **A Formação tem que passar por aqui**: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). O método (auto) biográfico e a formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente. **Anais do II Colóquio Nacional da AFIRSE – UNB – set/2003**. Disponível em: <<http://www.ccsa.ufrn.br/ccsa/docente/conceicao/artpub1.pdf>>. Acessado em: 25 de agosto 2011.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In PIMENTA, Selma G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.p.18-34.

PLACCO, Vera M. N. S.; TREVISAN, Vera L. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. In: CORDEIRO, Aliciene Fusca M.; HOBOLD, Márcia de Souza; AGUIAR Maria A. L.. (Orgs.). **Trabalho docente**: formação, práticas e pesquisa. 1a. ed. Joinville: Editora Univille, 2010, v. , p. 79-100.

PRETI, Oreste; ALONSO, Kátia M. **Educação em Mato Grosso**: desvelando estatísticas (1991-1995). Cuiabá: EdUFMT. 1997.

PISTRAK, Moisés M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense. 1981.

RECK, Jair *et al.* **A Formação de Educadores (as) do campo**: Seminário das Escolas de inserção dos educandos (as) da UnB. Disponível em <<http://www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/177.pdf.pdf>> Acesso em 07 de abril de 2011.

RECK, Jair. Um olhar Histórico-Político e Epistemológico sobre a Educação do campo em Mato Grosso. In: RECK, Jair (org.). **Novas Perspectivas para Educação do Campo em Mato Grosso**. Contextos e concepções: (re) significando a aprendizagem e a vida. Cuiabá-MT : Defanti. 2007. p.33-51.

ROCHA, Simone Albuquerque da. **Os professores Leigos e o Proformação: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Marília, SP, 2001.

_____. **Formação de Professores em Mato Grosso**: trajetória de três décadas (1997-2007). Cuiabá: EdUFMT, 2010.

ROCHA, Simone A.; ANDRÉ, Marli. **Os memoriais como narrativas dos entre - espaços da formação docente**. In: X Congresso Estadual Paulista sobre Formação Docente: Os Dilemas Contemporâneos. São Paulo; Águas de Lindóia, 2009. P.8594-8605. 1 CD-ROM ISSN 2175-7074.

ROCHA, Simone A.; ANDRÉ, Marli. Os memoriais na licenciatura: narrativas dos entre-espços da formação docente. In: ROCHA, Simone A. (org). **Formação de professores: licenciaturas em discussão**. Cuiabá: EdUFMT. 2010, p.77- 89.

SÀ, Nicanor Palhares. **Política Educacional e Populismo no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora e Editora Autores Associados. 1982.

SANTOS, Washington dos. Vocabulário de Sociologia. Rio de Janeiro-RJ: Editora Rio- Sociedade Cultural Ltda. 1978. p.301.

SCHEIBE, Leda. Formação dos Profissionais da Educação Pós-LDB: Vicissitudes e Perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana L. **Formação de Professores: Políticas e Debates**. Campinas/SP: Papyrus, 2002 (Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) p.47-63.

SILVA, Adelmo C. **O curso de pedagogia e a formação para a pesquisa: uma análise das propostas curriculares do curso de pedagogia CUR/UFMT**. Palestra realizada em 04 de novembro de 2010 no I Congresso de Pesquisa em Educação e XVI Encontro de Pedagogia –CONPEDUC.

SOUZA, Maria Antônia de. A Pesquisa sobre Educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 36 set/dez. 2007. p. 443- 461.

_____. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis/RJ: Vozes. 2006.

STRECK; Danilo R., et al, (org.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TARTUCE Gisela Lobo B .P., NUNES Marina Muniz Rossa, ALMEIDA Patrícia Cristina Albieri (coords.). **Atratividade da Carreira Docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Universitário de Rondonópolis-MT**. Reestruturação do curso Resolução 78/09 CONSEPE.

UNEMAT. Universidade do Estado de Mato Grosso. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Faculdade de Educação. **Curso de Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária. Projeto CPERA**. Manual do aluno. 2002.

VASCONCELOS, Maria L. M. C.; BRITO, Regina H. P. de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 3 ed. Petrópolis/RJ: Vozes: São Paulo/SP: Mack Pesquisa- Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2009.

WOLFF, Eliete Ávila. **Fundamentos psicossociais da formação de educadores do campo**. 2007, 230 p. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em

Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Porto Alegre, 2007.

APÊNDICE - Roteiro para entrevista a professoras que concluíram o curso
Pedagogia da Terra na UNEMAT de Cáceres-MT

Nome da professora: _____

Questões norteadoras:

1 O que a levou a interessar-se pelo curso de Pedagogia da Terra organizado pelo MST e desenvolvido na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), pólo de Cáceres?

2 Antes de fazer esse curso você já exercia a profissão de professora. Após a realização dele que mudanças você observou em relação ao exercício da profissão docente?

3 Você estudou em um curso de licenciatura cuja especificidade é a formação de professores. Você encontrou nesse curso, referenciais para a formação de professora do campo?

4 Como você analisa as contribuições do currículo do curso da Unemat para a sua formação como professora do campo?

5 O que você consideraria essencial para a sua formação de professora do campo que não foi oferecido pelo curso de Pedagogia da Terra ?

6 Para exercer a profissão de professora de escola do campo você acredita que deveria ter um curso específico para formar esses professores ?

7 O que muda na prática de professora do campo após concluir o curso voltado para esta habilitação- educação do campo?

Fonte: Construído por Simone Albuquerque da Rocha e Rosemeire Aparecida Cardoso Correia, especificamente para a pesquisa.