



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E SABERES DA
AMAZÔNIA

SÍLVIA DO NASCIMENTO OLIVEIRA

MEMÓRIAS DE SABERES CONSTRUÍDOS NO PROCESSO DE SE CONSTITUIR
PROFESSOR EM VILA QUE ERA (BRAGANÇA-PARÁ)

BRAGANÇA-PARÁ

2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E SABERES DA AMAZÔNIA

SÍLVIA DO NASCIMENTO OLIVEIRA

**MEMÓRIAS DE SABERES CONSTRUÍDOS NO PROCESSO DE SE CONSTITUIR
PROFESSOR EM VILA QUE ERA (BRAGANÇA-PARÁ)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia da Universidade Federal do Pará- Campus Universitário de Bragança como requisito final para obtenção do título de mestre, sob a orientação da Prof^a.Dra. Georgina Negrão Kalife Cordeiro.

BRAGANÇA

2013

SILVIA DO NASCIMENTO OLIVEIRA

**MEMÓRIAS DE SABERES CONSTRUÍDOS NO PROCESSO DE SE CONSTITUIR
PROFESSOR EM VILA QUE ERA (BRAGANÇA-PARÁ)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia da Universidade Federal do Pará- Campus Universitário de Bragança como requisito final para obtenção do título de mestre, sob a orientação da Prof^a.Dra. Georgina Negrão Kalife Cordeiro.

Defendido em 25 de setembro de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Georgina Negrão Kalife Cordeiro (UFPA)
(Orientadora)

Prof^o Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage (UFPA)
Examinador interno

Prof^a Dra. Albene Lins Monteiro (UEPA)
Examinador externo

Ao meu infinito amor, o meu filho Gabriel, que nasceu em meio à trajetória dos meus estudos do mestrado, mas veio iniciar uma nova fase na minha vida, o ser mãe que para mim, não se iguala a qualquer outra realização.
Esse trabalho é para você e por você.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de tudo, sem ele, nada seria.

À minha família primeira, dada pela vida, pai Moacir, mãe Cirene, irmã (única) Jaqueline, irmãos Ronaldo, Gilberto, Moacir Júnior, gratidão eterna pela força da forte presença de vocês em minha vida.

À minha família segunda (não menos importante que a primeira) construída e adquirida com amor imenso e latente, meu marido Milton e meu filho Gabriel, que com inexplicável sentimento me completam como esposa e mãe, que foram companheiros fiéis em toda jornada desse trabalho, dedico o meu amor eterno.

Às minha cunhadas Cláudia, Micheline e Kamura, ao meu cunhado Marcus, aos meus sobrinhos Ronaldo Filho, Bárbara e Gustavo, obrigada por tudo, vocês completam com alegria a minha vitória.

À minha orientadora Georgina Kalife, com sua presença doce, tranquila e decisiva nos momentos de dúvida e insegurança. OBRIGADA POR TUDO. Tinha que ser você.

Ao meu amigo querido José de Moraes, que esteve presente em vários momentos da minha vida, desde a graduação, até os dias atuais, você confiou em mim e deu certo. Gratidão eterna.

Aos amigos Nádia Rocha, Norma Cristina e Marcelo Vale que foram companheiros de força na caminhada da pesquisa, o meu muito obrigada pelo carinho.

Aos meus amigos gestores da escola Monsenhor Mâncio Ribeiro pela paciência, apoio e compreensão nos momentos em que mais precisei.

Aos meus sogros Milton e Isabel que contribuíram com carinho e companheirismo. O meu muito obrigada e meu respeito.

Aos sujeitos da pesquisa, em especial ao Sr. Benedito, sem a sua história de vida não seria possível a realização desse trabalho, de coração, obrigada por me receber na sua casa...

À banca do processo seletivo, Prof^o Flávio Leonel, Prof^a Maria do Socorro Simões, Prof^o José Guilherme Fernandes, o meu obrigada por acreditar nos meus argumentos e meus anseios.

À banca de qualificação, Prof^o Salomão Hage, Prof^a Albene Lins Monteiro, obrigada pelas contribuições serenas e seguras no momento de fragilidade e insegurança.

Ao Programa PPGLS que me possibilitou a realização de um sonho.

Aos professores, obrigada por toda sabedoria compartilhada.

Aos colegas do PPGLS, obrigada pelos momentos vividos com intensidade, incertezas e alegria.

“...a consciência é gerada na prática social de que se participa. Mas tem, também, uma dimensão individual. Minha compreensão do mundo, meus sonhos sobre o mundo, meu julgamento a respeito do mundo, tendo, tudo isso, algo de mim mesmo, da minha individualidade, tem que ver diretamente com a prática social de que tomo parte e com a posição que nela ocupo. Preciso de tudo isso para começar a perceber que estou sendo. Não me compreendo se trato de me entender à luz apenas do que penso ser individualmente ou se, por outro lado, me reduzo totalmente ao social. Daí a importância da subjetividade. Mas não posso separar minha subjetividade da objetividade em que se gera.”

(Paulo Freire)

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 01: Mapa de Localização da Vila Que Era	21
Figura 02: Acesso a Vila Que Era	22
Figura 03: Obelisco de Vila Que Era	23
Figura 04: Obelisco de Vila Que Era – Data de Fundação	24
Figura 05: Pesca Artesanal de Subsistência	26
Figura 06: Reserva Extrativista	26
Figura 07: Centro Comunitário de Vila Que Era	28
Figura 08: Praça Matriz	29
Figura 09: Igreja Nossa Senhora do Rosário	30
Figura 10: Parte Interna do Centro Comunitário de Vila Que Era	31
Figura 11: Professor com os Moradores da Comunidade	32
Figura 12: E. E. E. F. Cesar Pereira – Prédio Antigo	33
Figura 13: E. E. E. F. Cesar Pereira – Prédio Atual	34

RESUMO

Este estudo apresenta registro e reflexões sobre a trajetória de formação docente de um professor do campo aposentado que atuou na década de 80 e 90 na Localidade de Vila Que Era, próximo ao Município de Bragança, nordeste do Estado do Pará, Brasil. Como fonte para recontar e lembrar parte de sua trajetória docente foi necessário rememorar as histórias de vida do sujeito em questão, sendo a memória um elemento revitalizador de lembranças. Para esse estudo foi preciso percorrer pela trajetória da Educação do Campo no Brasil, na perspectiva de visualizar se as políticas públicas que foram desenvolvidas atendem as necessidades desse segmento e de que maneira essas políticas contemplaram a formação continuada de professores no Brasil. Como objetivo geral, analisei como se deu a trajetória de formação docente de um professor do campo aposentado para conhecer saberes presentes nas suas práticas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e para obtenção dos dados foi realizado trabalho de campo com entrevistas parcialmente estruturadas, com observação participante, para analisar através de narrativas do entrevistado que, ao lembrar as histórias de vida sua e da localidade, indicam o processo de constituir professor e traçar um perfil identitário do mesmo, levando em consideração a importância que esta localidade representa para seus moradores, haja vista que a mesma possui 400 anos de existência, e carrega consigo, uma enorme história de tradição religiosa e cultural. Para suporte teórico dialogamos com alguns teóricos que discutem sobre identidade, formação de professores, memórias, educação do campo como Almeida (2007), Brandão (1988), Boaventura (2004), Bosi (2004), Caldart, Josso (2004), Soares (2002), Freire (2005), Hall (2006) Chauí (2007) entre outros. Por fim, conclui que ao longo de sua trajetória docente o professor utilizou o ambiente, a cultura local, a tradição, os saberes prévios dos alunos como eixos norteadores na construção da sua prática educativa. Outra realidade constatada neste trabalho, foi a respeito da ausência de políticas públicas para atender as necessidades das escolas do campo e também a falta de formação de professores como prioridade para suprir as demandas do campo e oportunizar melhorias na educação de crianças, jovens e adultos.

Palavras-chave: Memória. Formação Docente. Educação do Campo. Identidade Docente.

ABSTRACT

This study presents registration and reflections on the history of teacher training of a teacher's field retiree who served in the 80 and 90 in the Town of Vila Que Era near the city of Bragança, northeastern state of Para, Brazil. As a source to retell and remember part of his teaching career was right to recall the life stories of the man in question, and the memory element revitalizing memories. For this study it was necessary to go the path of Rural Education in Brazil, in the perspective view are the public policies that have been developed meet the needs of this segment and how these policies contemplated the continuing education of teachers in Brazil. As a general objective, I want to know how was the trajectory of teacher training for a retired teacher to cognize, recognize and retrieve knowledge present in their practices given that it has not obtained title to higher education. This is a qualitative research and data collection was conducted fieldwork with partially structured interviews, with participant observation, to analyze through narratives of the respondent that, in recalling the stories of his life and the town, indicate the process of form teacher and draw a profile of the same identity, taking into account the importance of this location is to its residents, given that it has 400 years of existence, and carries with it a huge story of religious and cultural tradition. To theoretical support I dialogued with some theorists arguing about identity, teacher training, memoirs, field education and Almeida (2007), Brandão (1988), Bonaventure (2004), Bosi (2004), Caldart, Josso (2004), Soares (2002), Freire (2005), Hall (2006) Chauí (2007) among others. Finally, it concludes that throughout his career teaching the teacher used the environment, local culture, the tradition, the prior knowledge of students as guiding principles in the construction of their educative practice. Another reality observed in this work, it was about the lack public policies to meet the needs of rural schools and also the lack of teacher training as a priority to meet the demands of the field and create opportunities improvements in education of children, youth and adults.

Keywords: Memory. Teacher Training. Education field. Identity teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
SEÇÃO I: OS CAMINHOS QUE NOS LEVAM À VILA QUE ERA	21
1.1. Versão oficial.....	22
1.2. Versão narrada pelo sujeito da pesquisa.....	24
1.3. A Vila nos dias atuais.....	26
SEÇÃO II: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	35
2.1. Legislação (Aspecto legal) década de 80 e 90.....	38
2.2. Momento atual (Política Pública).....	41
2.3. Diretrizes operacionais para as escolas do campo.....	46
2.4. O contexto educacional em Vila Que Era a partir do Sistema Estadual de Educação	48
SEÇÃO III: AS MEMÓRIAS DE UM PROFESSOR DO CAMPO E OS SABERES PRESENTES EM SUA PRÁTICA DOCENTE	50
3.1. Dialogando sobre Memórias	50
3.2. Sobre a Identidade Docente	52
3.3. Histórias de vida de um professor do campo	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
APÊNDICE	74

INTRODUÇÃO

Em nossa vivência diária nos deparamos com a riqueza cultural viva e pulsante que permeia nossas salas de aula, traduzidas pela diversidade expressada nos modos de falar, de expressar, na culinária, nos ritmos musicais, nas danças e nos costumes peculiares de cada região, no acúmulo de experiências e saberes que cada sujeito adquire ao longo de sua trajetória docente e de sua história de vida.

O reconhecimento da existência dessa riqueza e dos saberes construídos no campo educacional entre professores, alunos e escola, tecida na relação com o mundo, respeitando as diferenças é o grande desafio da Educação do Campo. Na construção de uma escola na qual os educandos e os educadores possam interagir, dialogar e produzir conhecimento alicerçados por saberes diversos levando em conta a realidade social e cultural desses sujeitos e propiciando espaços para problematização e reflexão dos conhecimentos construídos.

O presente trabalho mergulha no universo de memórias de professores do campo que perpassam por trajetórias de lutas, conquistas, desafios em busca de direitos que assegurem uma vida profissional digna, mas também proporciona reflexões, resgatada através das memórias ricas em saberes docentes. Em meio a essa trajetória, vão se revelando algumas realidades existentes com relatos de experiências de vida docente, proporcionando novos olhares acerca do universo e da constituição do processo de vir a ser professor.

Porém, compreendo que muito dessa riqueza se perde devido a ausência ou insipiência de investigações sobre a própria prática docente. E até mesmo pela ainda presente concepção de que a prática do professor não é algo digno a ser considerado como objeto de reflexões epistemológicas. Daí a importância de desenvolver um trabalho que busque nas memórias de um professor do campo aposentado para conhecer e identificar saberes presentes nas práticas do mesmo.

O retrato da precariedade da educação básica como direito social e subjetivo no Brasil equivale a quatro populações do Uruguai de analfabetos absolutos. O Brasil convive, em pleno século XXI, com mais de 14 milhões de analfabetos, o equivalente a 10,5% da população maior de 15 anos, revelando um ensino fundamental precário e ensino médio que atinge, também precariamente, apenas metade da população de jovens que constitucionalmente deveriam tê-lo por direito.

O Brasil é o país mais importante, econômica e politicamente, da América Latina, e o único em que o ensino médio não é, de fato, obrigatório, embora conste na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como sendo uma etapa final da Educação Básica. Ele se constitui numa ausência socialmente construída, na sua quantidade e qualidade, e é o indicador mais claro da opção pela formação predominantemente para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica.

Diante dessa premissa um dos conceitos que serão destacados aqui é o conceito de memória para fazer um retorno ao passado, mais precisamente nas décadas de 80 e 90, período em que o professor entrevistado desenvolveu suas atividades docentes. Período também em que viveu uma fase de redemocratização e com isso, houve avanços no cenário educacional, mas também alguns retrocessos.

Como a memória será utilizada como instrumento de pesquisa, no que tange falar sobre a mesma, a autora Marilena Chauí (1997, p.127) destaca que a memória é uma evocação ao passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi salvando-o da perda total. Nesse sentido, essa evocação é uma busca às lembranças de um passado rico em memórias e fatos que marcaram trajetórias de vidas e que constituem etapas de formação de professores do campo que não tiveram oportunidade de uma formação inicial. Mas essas memórias não são uma realidade dada, nem são uma reconstituição absoluta de determinados fatos pretéritos, mas são interpretadas a luz do presente e dos significados que como sujeitos do conhecimento lhes atribuímos na atualidade (BOSI,2004).

Esse determinado segmento de professores do campo que não tiveram uma formação acadêmica, mas atuaram como professores que tinham como formação o curso específico chamado magistério. Não podem ser vistos como sujeitos inferiores ou que nada tem a contribuir, mas devem ser vistos como sujeitos protagonistas de uma história – a história de uma realidade educativa - em que o professor em meio as dificuldades, conseguem formar e reformarem na própria experiência a qual lhes imbuem valores e atitudes que são alicerçados em outras formas de ser professor, formas essas que são alternativas na ausência da academia, no desenvolvimento de experiências autoformativas vivenciadas nas relações de intersubjetividades (JOSSO,2004).

Nesse sentido o campo de formação desses professores tem sido a própria vivência e convivência as quais fecundam ideias e fertilizam o solo rico da experiência docente, o que é coerente com o que afirma Brandão (1988) a seguir.

Os que sabem: fazem, ensinam, vigiam, incentivam, demonstram, corrigem, punem e premiam. Os que não sabem espiam, na vida que há no cotidiano, o saber que ali existe, vêem fazer e imitam, são instruídos com o exemplo, incentivados, treinados, corrigidos, punidos, premiados e, enfim, aos poucos aceitos entre os que sabem fazer e ensinar, com o próprio exercício vivo de fazer. (BRANDÃO, 1998. p 20.)

Como forma de conhecer mais profundamente esse universo diverso e rico de saberes e de vida, apresento como tema de dissertação: Memórias de saberes construídos no processo de se constituir professor em Vila Que Era (Bragança-Pará) no intuito de investigar através de relatos de experiências e histórias de vida como se deu a construção da trajetória docente de um professor do campo.

O presente trabalho está distribuído em três capítulos, o primeiro capítulo denominado “Os caminhos que nos levam a Vila que Era”, retrata a versão oficial e a versão narrada pelo sujeito da pesquisa sobre a origem, a fundação da então Vila Souza do Caeté, nome este atribuído pelos portugueses e espanhóis fundadores da referida Vila em 1613, como também apresento a Vila Que Era nos dias atuais para fazer um contraponto ao passado de memórias vivido pelo professor, sujeito da referida pesquisa. O segundo capítulo aborda sobre a formação de professores tanto no aspecto legal, quais as leis que asseguram os direitos da formação de professores do campo, e inclui também quais diretrizes legais para as escolas do campo, aborda também o momento atual da formação de professores, e segue analisando o contexto educacional na Vila Que Era a partir do Sistema Estadual de Educação. No terceiro e último capítulo, o referido trabalho apresenta as memórias de um professor do campo e os de saberes presentes em sua prática docente, apresenta alguns diálogos sobre memórias, discute também sobre a identidade docente e finaliza o terceiro capítulo discorrendo sobre as histórias de vida de um professor do campo. Por fim apresento minhas considerações finais e as referencias bibliográficas utilizadas para a construção deste trabalho.

De acordo com o enunciado acima, justifico a presente pesquisa como relevante devido ao fato da necessidade urgente de se pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais, educativas, escolares. Sabemos segundo, Arroyo (2006) como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de reconhecimento dessa dívida histórica.

Neste sentido penso que seria urgente pesquisar como essas desigualdades marcam profundamente a construção ou a não construção de políticas públicas para o contexto

educacional para legitimar todos os direitos, especificamente do direito à educação, sendo ela do campo ou urbana, como também e não menos importante, os direitos relacionados à formação digna de professores de um modo geral.

É importante fazer uma reflexão sobre o acesso e a qualidade da oferta da educação no campo brasileiro, a partir da análise dos dados divulgados pelo Censo Escolar/INEP 2006, que tem nas desigualdades sociais um problema evidente. A caracterização e a compreensão dessas desigualdades são essenciais para desencadear ações capazes de mudanças na realidade educacional brasileira e, especificamente, na educação do campo.

A escola traz as marcas das desigualdades sofridas pelos sujeitos que a ela têm direito. A escola do campo traz as marcas fundamentalmente dos sujeitos marcados pelas diferenças convertidas em desigualdades. Essa vergonha, segundo Arroyo (2006), da desigualdade baseada nas diferenças sociais, raciais, étnicas, do campo acompanha toda nossa história de construção da escola do campo.

Comungo da ideia de Arroyo de que a educação deve ser pesquisada por outras áreas, em outros países a educação faz parte da sociologia, da ciência política, da antropologia, da historiografia. Para o autor, temos que fazer urgente aproximação de com essas áreas.

Outra abordagem feita neste trabalho de acordo com a realidade pesquisada foi sobre as políticas públicas para a formação de professores, de acordo com o avanço das Leis de Diretrizes e Bases da Educação e pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, sendo este um grande desafio a ser concretizado, uma vez que, as leis que envolvem os temas educacionais ao longo de várias décadas vêm se discutindo para apontar caminhos que direcionem um novo percurso na educação, porém pouco se avança na efetiva realização dos mesmos.

Como procedimento metodológico adoto as histórias de vida como forma de rememorar como se deu a construção da trajetória docente do professor sujeito desta pesquisa. As histórias de vida são fontes primorosas de reconstrução de passado, e a memória será também um elemento primordial neste processo de reconstrução, haja vista que faço um recorte de tempo, destacando as décadas de 80 e 90, período em que o professor, sujeito desta pesquisa desenvolveu suas atividades docentes. Para Bosi (2004, p.39)

a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afluíam depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida do portão. Muitas passagens não foram registradas, foram contadas em confiança, como confidências. Continuando a escutar

ouvíamos outro tanto e ainda mais. Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito.

O interesse pelo tema:

O interesse de pesquisar sobre memória e formação de professores do campo partiu do contato que tive com o Projeto Alfa Cidadã em 2006, na ocasião estava concluindo o curso de Pedagogia no Campus Universitário de Bragança, tendo como tema do meu TCC: “A Proposta Metodológica na Formação de Alfabetizadores de Assentamentos em Municípios do Nordeste Paraense”, que visa compreender como se deu o processo de formação de professores de jovens e adultos que construíram sua prática na própria vivência. Ao final dos resultados dessa pesquisa, foi constatado que é possível construir propostas metodológicas que valorizem a cultura e os saberes locais dos professores que estavam em processo de formação. Na sequência do mesmo ano iniciei uma especialização tendo como foco da minha monografia a mesma pesquisa que havia dado início na graduação, para aprofundar as leituras e as discussões a cerca do mesmo tema. Em 2007, tive a grata oportunidade de ingressar em outra especialização do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, ligado ao Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (NPADC), que também está ligado ao Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (CPADC), Campus de Bragança, o qual faço parte da equipe de trabalho como coordenadora pedagógica.

Para a conclusão dessa especialização apresentei um memorial que conta grande parte da minha trajetória de vida estudantil e profissional. Foi um momento muito especial na minha vida, pois me fez lembrar fatos que refletiram em tudo que sou hoje.

Nessa perspectiva, realizo essa pesquisa voltada para memória com o intuito de utilizar essas narrativas para entender o processo de formação da identidade do professor em questão a partir de suas próprias experiências de vida e de formação docente.

Este trabalho tem como principal objetivo investigar através da memória de um professor do campo como se deu a trajetória de formação docente. Mas será que não existem outras maneiras de construir conhecimentos que não necessariamente seja dado dentro de uma instituição de ensino? Podemos ser proprietários de um grande banco de dados, ser possuidores de muitas e valiosas informações e, mesmo assim, não construir conhecimento.

Para Boaventura Santos (2004) o processo de produção do conhecimento universitário a distinção entre conhecimento científico e outros conhecimentos é absoluta, neste sentido um dos questionamentos que serão levantados neste trabalho é em relação ao conhecimento

docente construído no cotidiano, onde a prática se constrói com a própria vivência, com os saberes próprios locais. Para refletir enquanto construtor de sua própria prática docente, o educador precisa estar sensível aos fenômenos que os cerca, é preciso problematizar a realidade. Mas para se tornar um ser crítico da sua realidade é preciso obter competência profissional, formação apropriada ou um intelectual que faz da tarefa de transformar informações em conhecimento uma prática sistemática permanente, cotidiana. É aquele que se esmera em manter viva a curiosidade sobre o mundo à sua volta, aquele que observa as várias faces do mesmo fenômeno, as informações novas, contraditórias e complementares, àquele que apura o olhar, àquele que não se contenta com uma só interpretação, nem se limita a repetir o que já disseram. Almeida (2007).

A ciência nos apresenta ao longo de sua história que os conhecimentos precisam ser comprovados, medidos, para se tornarem reconhecidos e oficializados. Os fenômenos que acontecem na natureza, na sociedade precisam ser observados, analisados, nomeados por cientistas. Porém existem diversos saberes que estão a margem dos olhos dos cientistas, e que estão nos mais longínquos espaços desse nosso globo, e que precisam ser olhados com mais atenção e cuidado.

Por se tratar de uma pesquisa memorialista, escolhi como locus de pesquisa Vila Que Era, situada a 8 km da cidade de Bragança-Pará, que foi fundada a 400 anos por portugueses e posteriormente habitada por franceses e povos indígenas que deram o nome primeiramente de Vila Cuera, que significa “que foi”. Este ocorrido se deu pelo fato de que a cidade de Bragança seria inaugurada a margem direita do Rio Caeté, mas por questões econômicas e geográficas, a cidade foi transferida para a outra margem do Rio Caeté, permanecendo então a Vila Cuera de um lado do Rio e Bragança transferida para a outra margem. É interessante e curioso de ouvir pelos moradores, como também é prazeroso ouvir de poetas, escritores, músicos, que produzem diversos tipos de registros históricos para que não se perca a memória da localidade e das futuras gerações que por lá passarão.

Diante deste contexto de significados que a Localidade de Vila Que Era representa, torna-se curioso conhecer algumas características identitárias desta Vila, haja vista que o modo de vida de seus moradores, a cultura local, a religião, a educação, simbolizam vivências singulares de um povo que preserva sua origem histórica. Para traçar um perfil específico do objeto de estudo da minha pesquisa será direcionado um olhar para a identidade docente expressa nos relatos de vida e formação de um professor que atuou na referida Vila.

No campo educacional existem inúmeros desafios a serem enfrentados, a aprendizagem é um dos princípios que necessita primordialmente ser tratado com muita

atenção, pois é a partir da aprendizagem que os sujeitos se constroem e constroem o mundo, portanto é de suma importância que perpassasse nos âmbitos políticos, sociais e culturais como um princípio vital da Educação.

A Educação do Campo que seja pautada nos conhecimentos contextualizados com a realidade do educando, que não se podem desconsiderar os seus saberes adquiridos ao longo de sua vivência, haja vista que esse professor já traz consigo uma gama de conhecimentos marcados na sua identidade que é permeada por especificidades, como a língua, os costumes locais, são alguns elementos que compõem historicamente o processo identitário de uma determinada sociedade.

No entanto, é sabido que a Educação é um processo lento e desafiador que precisa alargar seu olhar para algumas situações existentes, entre eles o papel do educador do campo é um dos pontos fundamentais também a serem refletidos em todo o processo de construção de uma educação do campo significativa, haja vista que as instituições acadêmicas não contemplam uma formação específica para atender os homens e mulheres que estão inseridos no campo. Um ponto para essa reflexão será analisar qual o perfil dos educadores e educandos do campo, pois não se pode pensar em uma educação significativa do campo sem saber quais as especificidades desses sujeitos.

O campo deve ser entendido como um espaço heterogêneo onde se constroem diversas relações de poder perpassando pelas esferas econômicas, sociais, políticas, culturais. Os sujeitos que estão inseridos no campo têm historicamente modos de vida própria, que precisam ser respeitados e um dos principais fatores que constroem a identidade desses sujeitos que permeiam seu envolvimento com a terra, sendo esta o local de meio de produção e de sobrevivência.

Foram utilizados conceitos que nortearam as minhas análises, são eles: memória, formação de professores, educação do campo e identidade docente.

Algumas realidades locais precisam ser dialogadas aqui, um ponto que merece destaque nessa discussão é o fato de muitos professores que são designados para trabalhar com alunos das localidades situadas fora do contexto urbano não conseguem adequar o conteúdo programático com as particularidades desses espaços. Mas não se pode negar que existem professores que buscam mecanismos como a troca de diálogos, histórias de vida que contribuem na construção de sua prática educativa. Eis aqui uma das reflexões apontadas nesta pesquisa, como fazer a interação do saber local desses educandos com a realidade global em que ele está inserido? Essa sem dúvida é uma problemática que os educadores que atuam

no campo precisam resolver no sentido de se utilizar dos conhecimentos específicos do material didático e conectá-los com os conhecimentos locais dos educandos.

O percurso metodológico da pesquisa

Para a realização deste trabalho optei por uma abordagem biográfica (expressão genérica ligada a outra mais comum: “histórias de vida”), dado o seu incontestável valor heurístico e a sua pertinência face ao objeto de estudo.

Vejo nesta metodologia, com Josso (1985), as potencialidades do diálogo entre o individual e o sociocultural. Esse diálogo introduz necessariamente uma reflexão sobre a articulação entre essas duas realidades e a “tomada de consciência de habitações de significados múltiplos num cenário vivido”.

Esta abordagem permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Só uma história de vida permite captar o modo de cada pessoa. A abordagem biográfica é neste caso mais do que uma abordagem coerente com a problemática construída. É a via de acesso à sua exploração.

Percebendo o contexto no qual a escola está inserida, e as constantes transformações que perpassam o processo educacional, optei por uma pesquisa qualitativa, de cunho memorialista, pois busca nas memórias do sujeito os saberes que fizeram parte de sua constituição como professores e que serão configurados a partir de uma lógica atual construindo numa relação dialética entre pesquisador e sujeitos de pesquisa e os significados dados a essas evocações na referência e no espaço com que se vê essas experiências no presente (BOSI, 2004; JOSSO, 2004).

Há muitas décadas, os métodos qualitativos não cessam de ganhar importância nas ciências sociais, como bem o atesta o crescimento do número de estudos, publicações e colóquios consagrados a esses métodos. A pesquisa qualitativa instaurou uma tradição própria, que evolui e confere uma colocação particular ao seu delineamento, se a lógica de base é semelhante a toda pesquisa, o da pesquisa qualitativa tem aspectos e um desenvolvimento que a distinguem. É bem verdade que as semelhanças possibilitam que os pesquisadores qualitativos estabeleçam um diálogo com os outros pesquisadores, e também que as particularidades da pesquisa qualitativa ilustrem sua contribuição ao desenvolvimento metodológico nas ciências sociais.

Para a pesquisa qualitativa, o objeto de estudo é, geralmente, definido como uma lacuna que é preciso preencher: “Um problema de pesquisa se concebe como uma separação consciente, que se quer superar, entre o que nós sabemos julgado insatisfatório, e o que nós desejamos saber, julgado desejável” (CHEVRIER, 1993, p.50). Ele se insere, portanto, numa problemática do avanço dos conhecimentos, o pesquisador escolhe seu objeto em função das faltas que ele detecta no *corpus* constituído das ciências sociais.

A tradição da pesquisa qualitativa frequentemente insistiu no caráter pessoal dos trabalhos. O envolvimento do pesquisador em seu objeto é, portanto, emocional e constituiria o ponto de partida. Assim, o objeto escolhido deve ser um objeto de preocupação ou de curiosidade.

A presente pesquisa se configura com a presença de narrativas, portanto adoto esta modalidade por meio da qual compreendo uma adequação propícia para a valorização das experiências vivenciadas pelos sujeitos e suas possibilidades de expressarem-nas manifestando suas concepções e valores a elas ligados (CONELLY; CLANDININ, 1995).

Além disso, entendo que esta modalidade permite também superar uma postura acadêmica fragmentada e reducionista, pois também possibilita um adentrar no dos sujeitos de forma a compreender suas experiências de forma holística, percebendo assim as múltiplas relações em que estão contextualizados seus valores e cosmovisões com os quais interagem as realidades em que se configuram suas experiências (ARAGÃO; 2007).

Narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem. As gravações em pedra feitas nos tempos das cavernas, por exemplo, são narrações. Os mitos, histórias das origens (de um povo, objetos, lugares), transmitidos pelos povos através das gerações, são narrativas; a Bíblia, livro que condensa história, filosofia e dogmas do povo cristão, compreende muitas narrativas; da origem do homem, da mulher, dos milagres, etc.

Modernamente, poderíamos citar um sem números de narrativas, novelas de TV, filme de cinema, peça de teatro, notícia de jornal, gibi, desenho animado. Muitas são as possibilidades de narrar, oralmente ou por escrito, em prosa ou em verso, usando prosa ou não.

No contexto investigativo desta pesquisa recorri a estudos bibliográficos que me permitiram uma contínua construção teórica que fundamentou e me direcionou como “óculos teóricos” no dialético processo de construção de conhecimento.

Foi utilizado como recurso metodológico histórias de vida como forma espontânea do sujeito expressar parte de suas vidas que possam servir como objetos de análises tendo em vistas os saberes que foram construídos em suas experiências docentes. Para a autora Lucila

Delgado (2006), as histórias de vida são fontes primorosas na reconstituição de ambientes, mentalidades de época, modos de vida e costumes de diferentes naturezas.

As histórias de vida constituem-se por depoimentos aprofundados e, normalmente, mais prolongados, orientados por roteiros abertos, semiestruturados ou estruturados, que objetivam reconstruir, através do diálogo do entrevistador com o entrevistado, a trajetória de vida de determinado sujeito (anônimo ou público), desde a sua infância até os dias presentes.

A definição do tempo de duração de cada depoimento depende de vários fatores, dentre os quais, destaco:

- características do narrador (mais prolixo ou menos prolixo);
- disponibilidade de tempo do entrevistado e do entrevistador;
- condições de saúde e idade do entrevistado;
- condições emocionais do depoente;

- estágio de vida ou situação institucional do depoente (as pessoas que estão no cargo de direção, por exemplo, tendem a dispor de menos tempo e a contar com mais reserva suas experiências). Já os depoentes que estão aposentados tendem a se sentir mais à vontade para relatar sua vida e reviver suas emoções.

Justifica-se então, este último item a escolha do recurso de histórias de vida como amparo metodológico no intuito de rememorar o passado de lembranças do professor, sujeito desta pesquisa.

As histórias de vida podem estar vinculadas a um projeto de pesquisa que propõe vários depoimentos ou podem ser exclusivamente biográficas, concentrando-se em um único depoente. Neste caso, este critério adéqua-se ao meu entrevistado, sendo ele, sujeito único desta pesquisa.

De acordo com as etapas e procedimentos acerca das entrevistas sobre histórias de vida pressupõe algumas qualidades que todo profissional que se propõe a trabalhar com a metodologia ora analisada deve cultivar. Em primeiro lugar, o bom entrevistador desse ser hábil tanto no primeiro momento de contato com seus entrevistados como no decorrer das entrevistas e depoimentos, buscando respeitar ao máximo as idiossincrasias e características da personalidade de cada depoente, além de considerar suas limitações estruturais, por exemplo: dificuldades em abordar determinados assuntos, temas, idade, origem social. Além disso, deve respeitar também limitações conjunturais, como enfermidades, indisposições, dificuldades de mobilidade, compromissos profissionais, entre outros.

O estabelecimento de etapas de preparação, realização, encerramento, transcrição e socialização de um depoimento de história de vida ou de entrevistas temáticas é de grande

importância para que o documento final produzido possa ter utilidade para os pesquisadores envolvidos na pesquisa, para a academia e para diferentes grupos sociais interessados pela narrativa.

Outro tipo de entrevista que foi adotado também foram as entrevistas não diretivas que segundo Chizzotti (2001, p.92) *é uma forma de colher informações baseadas no discurso livre do entrevistado*. Essa técnica poderá me auxiliar no processo de expressão da memória dos sujeitos (BOSI, 2004).

E para análise dos resultados foi realizado em forma de episódios os quais podem ser compreendidos como um recorte em que o sujeito expressa suas vivências e significados nas diferentes dimensões em que se materializam (CARNIATO & ARAGÃO, 2003; PINHEIRO, 2007).

Portanto, realizei algumas visitas na referida Localidade a fim de conhecer algumas especificidades locais, obter informações através de entrevistas com um professor aposentado que foi o principal sujeito social. Nesta perspectiva, visitei a única escola da localidade, denominada Escola Estadual de Ensino Fundamental Cesar Pereira, chegando lá obtive informações que me fizeram chegar ao objetivo que me propunha conhecer um professor aposentado, que fosse oriundo da própria Vila, esse foi um critério meu e que tivesse construído sua trajetória de formação profissional sem ter tido uma formação inicial. A conversa aconteceu na residência do professor que atende pelo nome de Benedito, fizemos as devidas apresentações e falei motivo daquela visita. Desde o início tive uma excelente acolhida e iniciei a conversa fazendo algumas perguntas sem utilizar nenhum recurso para gravar ou anotar as respostas, fui observando atentamente tudo que falava, percebia certo orgulho da profissão e um tom saudosista por lembrar de fatos que foram marcantes na sua trajetória profissional.

SEÇÃO I: OS CAMINHOS QUE NOS LEVAM À VILA QUE ERA



Imagem 01: Mapa de Localização da Vila Que-Era

Para conhecer o ambiente onde foi realizada a presente pesquisa, faz-se necessário conhecer onde está localizada a Comunidade de Vila Que Era.



Figura 02: Acesso à Vila Que Era

1.1 Versão oficial: De certo foram os franceses os primeiros europeus que, em explorações marítimas, investigaram por primeiro os meandros da costa paraense, entre o Rio Gurupí e a cidades de Belém. A jornada de Castelo Branco, conhecida hoje somente quanto a data da partida do Maranhão, em 25 de dezembro de 1615, não nos pode dar referência alguma quanto ao município de Bragança, a não ser a da passagem do fundador de Belém pelas suas águas oceânicas costeiras.

O município Bragantino fez parte da Capitania do Gurupí, doada por Felipe III da Espanha, por carta de 9 de fevereiro de 1622, a Gaspar de Souza, governador geral do Brasil(1612-1916), entre Turuassú e Caeté, com vinte léguas de fundos para o sertão.

Em 1634 Francisco Coelho de Carvalho deu a seu filho Feliciano Coelho de Carvalho a mesma capitania, doação essa que, em virtude de reclamação de Álvaro de Souza, filho de Gaspar de Souza, à Corte de Madri, foi desaprovada pela coroa espanhola e confirmada para Álvaro de Souza. Este último procurou desenvolver e impulsionar a sua capitania, fundando o povoado denominado Souza do Caeté, à margem direita do rio deste nome, povoado que

constitui a primitiva origem da sede do município atual, não obstante haver sido abandonada pela situação atual da cidade de Bragança, localizada um pouco acima de Souza do Caeté, e a margem esquerda do rio deste nome.

Logo após a fundação de Belém, o capitão Pedro Teixeira, na sua memorável jornada por terra, de Belém ao Maranhão, para levar notícia do resultado da expedição de Castello Branco, talou o território do município de Bragança, deixando inscrito na história dos grandes feitos dos portugueses do Grão-Pará uma brilhantíssima página de intrepidez e inteligência.

Em 11 de outubro de 1753, Francisco Xavier de Mendonça Furtado funda a Vila de Bragança. Souza do Caeté desenvolveu-se pouco. A atual sede do município de Bragança assenta à margem esquerda do rio Caeté, no local em que existia uma aldeia de índios tupinambás.



Figura 03: Obelisco de Vila Que Era

1.2. Versão narrada pelo sujeito da pesquisa:



Figura 04: Obelisco de Vila Que Era Dada de Fundação

Considerada como a localidade mais antiga da região bragantina, completando 400 anos de existência em julho de 2013, Vila Que Era¹ foi fundada em 08 de julho de 1613, situada à margem direita do Rio Caeté, trata-se de uma localidade histórica pelo fato de ter sido local onde inicialmente seria a cidade de Bragança, a referida Vila também já foi chamada de Vila Cuera, que significava “que foi” denominada pelos povos indígenas que por lá habitam, nome dado devido ao fato desta Vila ter sido inicialmente o local onde seria fundada a cidade de Bragança, mas por questões geográficas, políticas e econômicas, Bragança foi “transferida” para a outra margem do Rio Caeté.

A referida Vila, *locus* do presente trabalho fica situada a 8 km da cidade de Bragança, possui cerca de aproximadamente 350 habitantes, caracteriza-se por viver economicamente de atividades agro-pesqueira, tendo como uma das atividades específicas o cultivo da mandioca, a criação de animais como patos, galinhas para consumo próprio e venda, a pesca é farta, haja vista que Vila Que Era está situada as margens do Rio Caeté e este por sua vez oferece uma diversidade de peixes. Outra fonte de renda da Localidade é o trabalho doméstico que algumas mulheres desenvolvem em casas de família em Bragança. A referida Vila carrega consigo a conservação de traços culturais históricos investindo na preservação de suas raízes culturais como: os saberes tradicionais na área medicinal, profissional e outros saberes nos campos mitológicos e religiosos. Vila Que Era por se manter predominantemente católica possui um movimento católico denominado Cursilho Diocesano, ligado a Diocese de Bragança, tem como atividades, reuniões com as famílias, atividades com os jovens e crianças, fazendo com estas a iniciação religiosa. Um fato curioso que é percebido que muitos moradores utilizarem alguns objetos católicos como quadros com frases bíblicas, imagens de santos, crucifixos, para enfeitar suas casas, simbolizando sua crença. Outra atividade que faz parte da identidade dos moradores desta Vila são as práticas esportivas, resultando na formação de uma associação esportiva, tendo como principal atividade, o futebol, onde nos fins de semana, muitos jovens se reúnem no campo que fica localizado no centro da localidade para jogar bola, e os mesmos participam também de outros torneios fora da Localidade. Esta ação mobiliza os demais moradores a participarem como expectadores, pois ao retornarem dos torneios, os torcedores organizam a recepção dos jogadores com música, churrasco e bebidas.

¹ Vila Que Era hoje faz parte de uma das comunidades ligadas a cidade de Bragança, descoberta em 1613 e sendo chamada também de Vila dos caetés, nome dado ao rio que banha a cidade de Bragança, e também nome dos primeiros índios moradores da referida região. Vila Que Era foi descoberta por portugueses e franceses, mas hoje é conhecida como uma comunidade pertencente a cidade de Bragança.



Figura 05: Pesca artesanal de subsistência

1.3 A Vila nos dias atuais



Figura 06: Reserva Extrativista

Pelo Decreto s/n de 20 de maio de 2005, a localidade de Vila Que Era passa a fazer parte da Reserva Extrativista Marinha denominada de Caeté-Taperacu. A área da Resex

Marinha Caeté-Taperaçú é de 42.489.17 hectares, e está localizada no município de Bragança, entre os limites de Augusto Corrêa e Tracuateua. Tendo órgão gestor de cunho Federal o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade.

As reservas extrativistas (Resex's) são unidades de conservação pertencentes ao grupo de uso sustentável, ou seja, são espaços territoriais protegidos. Elas têm como objetivos básicos proteger os meios de vida e a cultura das populações tradicionais, assegurando o uso sustentável dos recursos naturais dessas Unidades, cuja subsistência baseia-se no extrativismo e, complementarmente na agricultura de subsistência e na criação de pequeno porte.

A Reserva Extrativista foi desenhada como um modelo crítico aos desmatamentos crescentes ocorridos na Amazônia, transformando imensas áreas de florestas, ricas em biodiversidade, em campos de pastagens, para contrapor o modelo de desenvolvimento predatório e concentrador de riquezas adotado pelo Brasil desde 1970, em que a base era a expansão da pecuária extensiva. A economia gerada em uma Resex não pode ser vista como uma grande escala, capaz de concorrer com mercados adotados pelo capitalismo.

Uma Reserva Extrativista traz benefícios para uma população tradicional e para o Governo por ser uma alternativa realista para a conservação ambiental e por propiciar atendimento das demandas socioeconômicas viáveis para a comunidade local. Normalmente os produtos gerados por uma Reserva Extrativista são látex, manejo sustentável da castanha, sementes florestais, extração de óleos de copaíba e andiroba, plantas medicinais, manejo florestal comunitário, caça e pesca para subsistências etc.

Perguntei ao professor Benedito sobre a implantação da Reserva Extrativista Caeté-Taperaçú, o que trouxe de benefícios ou malefícios para a localidade de Vila Que Era, ele respondeu: *Trouxe benefícios residenciais, como as casas de alvenaria, utensílios domésticos. Ex: fogão, geladeira. E também materiais de pesca, canoas, etc.* O professor entrevistado avalia como um benefício a existência da Resex na referida localidade, pois acredita que os bens materiais favorecem na melhoria de vida e também a oportunidade de dar condições de trabalho para os moradores proporcionando assim o sustento de suas famílias.



Figura 07: Centro Comunitário de Vila Que Era

O Centro Comunitário de Vila Que Era foi construído em 03 de junho de 2012 e está situado ao lado da Escola Cesar Pereira, no centro da Localidade de Vila Que Era e tem como finalidade atender a comunidade contribuindo com a realização de comemorações festivas, tais como festejos religiosos, escolares, culturais, bem como, a realização de leilões, reuniões da comunidade, aniversários, casamentos, etc. O professor Benedito, atua também a frente dessas atividades, pois participa ativamente das mesmas, o mesmo é bastante querido e solicitado para participar e organizar tais eventos na localidade.



Figura 08: Praça Matriz

A praça acima está situada no centro da Vila, próximo ao porto, em frente a Escola César Pereira e ao lado da Igreja Nossa Senhora do Rosário, é um espaço utilizado pelos moradores locais para conversas informais, encontros, lazer dos alunos, e como também está situado e demarcado com o monumento chamado Obelisco, que demarca a origem da Vila Que Era.



c

Figura 09: Igreja de Nossa Senhora do Rosário

A igreja de Nossa Senhora do Rosário é um dos fortes símbolos da fé católica dos moradores de Vila Que Era, fé esta que é perceptível nas casas dos moradores, onde os mesmos utilizam objetos religiosos para decorarem suas residências, como também a participação da comunidade nas festividades religiosas local. Na casa do professor Benedito não é diferente, todos de sua família são devotos da Santa padroeira, Nossa Senhora do Rosário. A religião católica representa um traço emblemático na identidade dos moradores de Vila Que Era, como também a fé em outro santo, o Glorioso São Benedito, o santo preto como é conhecido na cidade de Bragança.



Figura 10: Parte interna do Centro Comunitário Vila Que Era

Atualmente Vila Que Era está em festa, pois recentemente no dia 08 de julho de 2013, a Vila completou 400 anos de existência, sendo este um marco histórico para o povo deste lugar, história que se confunde com a história de Bragança, pois a Vila que deu origem a referida cidade. Com um povo hospitaleiro e guardião de sua memória, a Vila segue com seus costumes locais, com um peculiar traço religioso, conserva suas raízes na tradição católica, influência dos jesuítas que por lá passaram, deixando rastros de religiosidade. Seu Benedito, é

devoto de Glorioso São Benedito e de Nossa Senhora do Rosário, padroeira da localidade. A forte presença da crença religiosa está visível nas atividades da localidade, onde são mantidos todos os festejos relacionados à Igreja.



Figura 11: Professor com os moradores da Comunidade

Seu Benedito relata sobre as atuais condições de vida na Vila Que era: “Hoje tem iluminação elétrica própria, tem transporte, tem linha de ônibus, tem abastecimento de água, no passado as famílias se iluminavam com lamparina, o transporte era de canoa, e sobre a água, era de poço e do rio”. Referindo-se ao fato de que hoje a vida está melhor no sentido de infraestrutura, mas sempre se reporta ao passado com tom de saudosismo de um tempo mais calmo, tranquilo e seguro.

Dentre as melhorias citadas pelo professor, inclui-se a recentemente criação de um centro cultural denominado Centro Comunitário de Vila Que Era, onde são realizados todos os festejos da comunidade, incluindo as festas religiosas, as comemorações cívicas, comemorações escolares, eventos culturais em geral, o centro foi construído ao lado da Escola E.E.E.F. César Pereira no centro da Vila.



Figura 12: E. E. E. F. César Pereira Prédio Antigo

Para conhecer mais sobre a Escola Cesar Pereira, faço uma descrição física e também um breve histórico da mesma, onde está localizada no centro da Localidade de Vila Que Era, fundada por volta de 1955, sendo inicialmente vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Bragança, mas posteriormente, por volta de três anos e meio, a escola foi transferida para o convênio do Estado. Este fato ocorreu devido a referida escola primeiramente ter convênio municipal, devido a professora que trabalhava na escola era da esfera municipal, posteriormente, o quadro de docentes foi sendo composto por professores com vínculos da Secretaria de Educação do Estado. Neste sentido a Escola César Pereira tornou-se assim ligada ao Estado. Sobre a escola Seu Benedito acrescenta, “hoje os estudantes ficam até a 4ª série, e a partir da 5ª série segue para Bragança para continuar os estudos devido a Vila não oferecer a continuidade dos estudos.”

A referida escola é composta atualmente de 2 (duas) salas de aula, (1) uma secretaria, (2) dois banheiros, (1) uma cozinha. Atualmente, um dos anseios da comunidade, segundo a fala do professor entrevistado, é que haja uma reforma na escola, devido à mesma necessitar de alguns reparos, pois as paredes já estão começando a ficar comprometidas. Portanto a comunidade local, pediu no dia da comemoração dos 400 anos ao atual prefeito que a escola fosse municipalizada.



Figura 13: E. E. F. César Pereira prédio atual

Como se pode constatar na imagem acima, poucas mudanças ocorreram na estrutura física da Escola César Pereira, durante algumas décadas se mantém o mesmo formato, sem melhorias, e tendo que atender as várias demandas existentes na comunidade local.

De certa forma, esse descaso contribui para aumentar a problemática existente na maioria das escolas situadas nas áreas não urbanas, onde a falta de recursos humanos e materiais prejudicam o andamento das aulas e conseqüentemente afetam no processo de aprendizagem dos mesmos. Os professores acabam se tornando muito mais do que educadores, pois são obrigados a ministrar suas aulas em espaços precários e tendo que desenvolver suas práticas com eficácia.

SEÇÃO II: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE

A atividade docente é práxis. A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem, ou seja, é conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para a realidade (não aprendizagem) seja transformada enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou não aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social. (PIMENTA, 2006, p.83).

A autora acima segue afirmando que a atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não casuística.

A ciência que tem por objeto de estudo o ensino-aprendizagem é a Didática, esta por sua vez, é uma área da Pedagogia, ciência da Educação. A educação é prática social que ocorre nas diversas instâncias da sociedade. Seu objetivo é a humanização dos homens, isto é, fazer dos seres humanos participantes dos frutos e da construção da civilização, dos progressos da civilização, resultado do trabalho dos homens. Não há educação a não ser na sociedade humana, nas relações sociais que os homens estabelecem entre si para assegurar a sua existência.

Cabe aqui uma ressalva, nesta pesquisa dialoguei também sobre uma aprendizagem significativa que tem como principal característica a compreensão da realidade local dos sujeitos do campo para o contexto global, portanto os conteúdos programáticos escolares precisam transitar nestes dois contextos, e não manter o educando apenas fixado no local e nem tão pouco deslocado do contexto mundial, é preciso interligar as realidades distintas.

A formação de professores é sem dúvida um dos temas mais discutidos no cenário acadêmico, que segundo Diniz (2000) “o tema formação de professores passou a ser destaque das principais conferências e seminários sobre educação no país, sobretudo no final da década de 70 e início dos anos 80, quando estava em discussão em âmbito nacional a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura”.

Nessa época, de acordo com Candau (1982), por influência dos estudos de caráter filosófico e sociológico, a educação passa a ser vista como uma prática social e íntima conexão com o sistema político e econômico vigente. A partir dessa posição, a prática dos

professores deixa de ser considerada neutra e passa a constituir-se em uma prática educativa transformadora.

Nos primeiros anos da década de 80, o debate a respeito da formação do educador privilegiou dois pontos básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares.

As Ciências Sociais e, mais especificamente, a Educação, defrontam-se na virada da década de 80 para a de 90 com a denominada “crise dos paradigmas”. Nesse contexto, o pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre formação de professores voltam-se crescentemente para a compreensão dos aspectos microssociais, destacando e focalizando, sob novos prismas, o papel do agente-sujeito. Nesse cenário, privilegia-se hoje, a formação do professor-pesquisador, ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa.

Grande parte das análises da Sociologia da Educação direcionou-se nos anos 90 para o estudo do cotidiano escolar, interessando-se pela investigação daquilo que se convencionou chamar de “saberes escolares”. Santos (1995, p.3) destaca nessa década as análises sobre o “saber docente” e afirma que alguns trabalhos têm se voltado para o estudo dos processos através dos quais se desenvolve a formação da prática do professor, durante o desempenho de sua atividade profissional.

Conforme nos propõe um documento oficial do Conselho Nacional de aspecto positivo a ser destacado e a formação continuada, sendo assegurada na LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação, que no artigo 12 que diz: “O exercício da docência na educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB, Resolução 3/1997, 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para Educação Básica, prevê a formação inicial para curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade normal.” E ainda acrescenta:

Parágrafo único: Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

No artigo 13, os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação básica no país, observarão, no processo de normatização complementar na

formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I- estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo.

Entre as transformações fundamentais para a concepção da escola do campo encontra-se a formação dos educadores, principais agentes deste processo, mas que, muitas vezes, são desvalorizados no trabalho que exercem, e cuja atuação no meio rural é colocada como penalização. A não viabilização para a qualificação profissional destes professores diminui sua autoestima e sua confiança no futuro, o que os coloca numa condição de vítimas provocadoras de novas vítimas, na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e desmotivado.

Pesquisas realizadas no Brasil e em outros países têm comprovado a importância do professor no sucesso do aprendizado dos alunos, mas, apesar deste consenso, as condições de trabalho destes profissionais permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da área urbana, eles enfrentam problemas de sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função de condições precárias das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção.

Dentro do processo educacional, um elemento crucial, não menos importante e sim, relevante tanto quanto a formação de professores, o currículo, muitas das vezes é visto como algo definido pela gestão da escola e operacionalizado pelos professores, atentando-se para a divisão dos conteúdos por bimestre, sem a preocupação com a construção significativa da aprendizagem. O importante é repassar o conteúdo no prazo estabelecido. Pensar, portanto, num trabalho escolar do qual o aluno é o grande ator do processo, ainda é considerado uma utopia por muitos.

Uma realidade palpável, que advém de currículo dinâmico, atraente, abrangente, construído e reconstruído passo a passo de acordo com a realidade local. Este currículo deve ser um instrumento de suma importância para a construção do conhecimento e confronto dos saberes dos educadores e educandos do campo, permitindo intensa troca de conhecimentos e experiências entre todos os sujeitos envolvidos nos diferentes momentos e fases da vida.

Ao construir o currículo, trabalhando com múltiplos cotidianos e realidades diferenciadas, as unidades de estudo ou projetos didáticos revelam pontos de estrangulamento dos diferentes sujeitos do processo, nos temas que são propostos pelos alunos e pelos professores.

Bem este seria, um modelo de planejamento baseado em um currículo para atender um segmento específico da educação, pois notadamente percebemos que a realidade urbana, não deixa aberturas para a construção e ou mudanças de currículos. As propostas pedagógicas são muito bem amarradas e fechadas, há pouco diálogo e principalmente quando a realidade local é a do campo.

Os professores do campo sentem-se presos a orientações que não contemplam a realidade vivida, eis um grande desafio também a ser superado. O professor precisa ter autonomia para planejar, escolher os conteúdos que serão ministrados em sala de aula. Utopia talvez, mas é preciso, sonhar, acreditando em futuras e possíveis mudanças na Educação do Campo.

Um ponto a ser refletido que segue nessa direção é o reconhecimento de que professores e alunos são sujeitos de memórias, de experiências e de conhecimento. No dizer de Paulo Freire (1996), aprender é uma experiência de quem cria e não de quem é teleguiado. Saber resgatar, apreciar e recortar tais memórias é uma arte fora de qualquer currículo de formação de professores.

2.1 Legislação (Aspecto legal) Década de 80 e 90

As lutas pelo fim da ditadura e os embates da década de 1980 no processo constituinte, em seguida, da nova Lei de Diretrizes da Educação Nacional, reavivaram um novo alvorecer das lutas sociais por um novo projeto societário e de educação. No plano das concepções, pela primeira vez a qualidade da educação é disputada no horizonte da formação, omnilateral ou politécnica, e da escola unitária. Trata-se de concepções vinculadas à luta pela superação das relações sociais e educacionais capitalistas.

O golpe que viria agora seria mais profundo: transitamos da ditadura civil militar à ditadura do mercado (Frigotto, 2002). Neste contexto, passa-se a cobrar da instituição escola e dos processos educativos um pragmatismo ultraindividualista. Educar o indivíduo isolado, que luta por seu lugar a qualquer preço, seguindo os ditames do mercado.

Com efeito, a partir da década de 1990, sob o ideário neoliberal, os grandes formuladores das reformas educativas são os organismos internacionais vinculados ao mercado e ao capital. São eles que infestam o campo educativo com as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, polivalência, formação flexível, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo.

Ao longo da década de 1990, sob o governo Fernando Henrique Cardoso e mediante as reformas do Estado e privatizações, sela-se a definição do projeto de sociedade de

capitalismo dependente. O Ministério da Educação por oito anos, Paulo Renato de Souza, um intelectual dirigente de organismos internacionais, efetiva, sob a ditadura do mercado, as reformas educacionais que articulam os interesses das classes dos centros hegemônicos do sistema capital e, de forma associada e subordinada, da classe burguesa brasileira.

Para Caldart (2002) “somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como direito universal, de todos: um direito humano”. É a partir desse anseio que o movimento por uma educação do campo entende que para se ter avanços significativos sobre a educação no e do campo é preciso de uma luta no campo das políticas públicas, porque esta, segundo a autora acima “é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo povo à educação”.

Partindo dessa afirmativa é importante que se faça um retorno às décadas de 80 e 90 para conhecer como vem se desenhando a trajetória da educação nas bases legais. Esse recorte foi feito no intuito de associar com o período em que o professor Benedito desenvolvia sua prática docente na localidade de Vila Que Era. Uma vez que é importante conhecer se já existia uma base legal que amparasse e ou direcionasse sua prática.

Durante décadas a formação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo “importado” de educação urbana. Esse tratamento teve um fundo de descaso e subordinação dos valores presentes no meio rural e marcava uma inferioridade quando comparado ao espaço urbano. O campo encontrava-se estigmatizado na sociedade brasileira e os preconceitos, estereótipos e outras conotações multiplicavam cotidianamente. Essa constatação foi mencionada por Leite (1999:14) na seguinte observação

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: gente da roça não carece de estudos, isso é coisa de gente da cidade.

A LDB 9394/96 foi denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi sancionada pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996.

O desfecho da aprovação da Lei de Diretrizes e bases e do Plano Nacional de Educação, ao longo da década de 1990, em ambos os casos derrotando as forças vinculadas a um projeto nacional popular que postulava mudanças estruturais na sociedade e na educação,

vieram confirmar que permanecem inalteradas até o presente as análises de Antonio Cândido e Florestan Fernandes.

O que as análises críticas no campo educacional no indicam é que, após 1930, as propostas educacionais inovadoras foram aquelas vinculadas as lutas por mudanças no projeto societário dominante no Brasil. Do período entre a ditadura Vargas e o golpe civil-militar de 1964, o livro *A pedagogia do Oprimido*, de Freire (2006), efetiva uma síntese, mormente na educação popular, das lutas que articulavam a educação a reformas de base.

Não por acaso, Freire e outros intelectuais que articulavam a luta educacional às lutas sociais foram perseguidos e exilados. A ditadura de 1968 efetivou um ciclo de reformas educacionais, da pré-escola à pós-graduação, ajustando o sistema educacional ao ideário economicista, sob a égide da ideologia do capital humano.

Não é difícil reconhecer que há mudanças tanto no projeto econômico-social, quanto no educacional, em relação ao governo que o precedeu. As políticas distributivas, em vários programas, projetos e ações, incluem milhões de brasileiros, antes excluídos ao atendimento das necessidades básicas. Mas as mudanças dentro da ordem que reiteram, com particularidades conjunturais, desenvolvimento conservador, e, com ele, por processos de transformações de forças que produzem a sociedade desigualitária e sem remissão, e não a confrontação clara e aberta com estas forças.

Também no plano educacional, além da expansão de universidades públicas e de escolas técnicas, dezenas de programas e ações especialmente voltados para grupos específicos de jovens e adultos são um fato incontestável. No entanto, se trata de uma profusão de programas, projetos e ações sem foco num projeto societário e educacional contra-hegemônico. A intensa expansão vem se dando no âmbito da educação profissional, sem romper, contudo, com o histórico dualismo.

O exemplo mais emblemático desta situação está na revogação do Decreto 2.208/97 e na promulgação do Decreto 5.154/04. Decreto cujo competente relator do parecer no Conselho Federal de Educação foi o mesmo que relatou o 2.208. As alterações propostas no ensino médio inovador em 2009, não por acaso, também foram relatadas pelo mesmo conselheiro ligado historicamente ao Sistema S (SENAI, SENAC, SESI).

Dentro dos rumos que assumiu o governo Lula, as lutas da década de 1980 que congregaram as forças sociais contra a ditadura e a retomada pela construção de um projeto nacional popular e de educação básica politécnica, pública, laica, universal, gratuita e unitária foram sendo diluídas.

Cabe, neste particular, o movimento de inventariar, para além do conjuntural, as contradições cada vez mais insanáveis do sistema capitalista, no seu conjunto, e as particularidades que as mesmas assumem em nossa realidade; avaliar a força teórico-prática dos movimentos populares e sociais que buscam um projeto social contra-hegemônico; e vislumbrar onde se situa, no campo educacional, em conteúdo, método e forma, os indícios da contra-hegemonia. Aqui será destacado o último aspecto. Trata-se de buscar perceber onde se situam os processos educativos que, no plano das contradições, desenvolveram capacidade analítica e a afirmação de sujeitos emancipados que qualificam as lutas para a superação do sistema capitalista.

A educação para além do capital visa uma ordem social qualitativamente diferente. Agora, não é só factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem, como também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos inconciliáveis antagonismos estruturais do sistema capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito. (Meszáros, 2005, p. 71-72).

Para esse autor, os processos educativos que têm a tarefa de ir além do capital articulam-se, indissociavelmente, ao trabalho associado ao criador e reproduzidor da vida biológica e possibilidade de dilatação da emancipação humana. Na realidade brasileira de hoje, encontramos experiências que lutam nesta direção. A mais orgânica e ampla e, por isso, a mais combatida pela classe burguesa brasileira, é a do projeto societário e educativo do Movimento dos Sem Terra. Por articular a educação a mudanças radicais no projeto societário, é ali que vislumbramos os elementos mais avançados de uma educação que busca ir além do capital e, portanto, é contra-hegemônica ao projeto social e educacional de capitalismo dependente no Brasil.

2.2 Momento atual (Política pública)

Segundo o Decreto Presidencial de nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, o Prof. Munarim (UFSC) destaca como conquista do movimento o que se refere a atual conjuntura das políticas públicas para a educação do campo, está relacionado ao conceito que define o que é escola do campo que definido no artigo 1º, parágrafo 1º, inciso II, do decreto que:

“escola do campo (é) aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (grifo meu).

Segundo o Prof. Munarim (UFSC), que é membro da comissão coordenadora de FONEC* declara que: Não tenho dúvida de que a maior novidade e efetiva conquista da Educação do Campo nesse Decreto está na definição da escola do campo a partir dos sujeitos a que se destina, e não mais a partir de uma definição dicotômica, arbitrária e esdrúxula, para a maioria dos municípios brasileiros, sobre o que é perímetro urbano e o que é perímetro rural. Essa definição é capaz de gerar consequências muito significativas, especialmente por que se vincula de maneira direta a um quesito estruturante, talvez o mais de todos, que é o financiamento público regular da educação escolar”.

Desde a realização da I *Conferência Nacional por Educação do Campo*, em 1998, passaram-se quinze anos. Neste período a Educação do Campo ampliou-se para diferentes cenários, sejam eles a multiplicação dos movimentos sociais e sindicais que a incorporam como tema e bandeira de luta; sejam da ação do Estado, via execução das políticas públicas, ou ainda como pauta de pesquisa das universidades, em diferentes programas de pós e de graduação, bem como de diversas áreas do conhecimento. Esta ampliação exige um olhar em perspectiva sobre as diferentes práticas e igualmente diferentes interpretações que se aglutinam sob tal denominação. (MOLINA, 2010).

Alguns autores como Roseli Caldart que trata o referido tema com muita propriedade, pois elucida o leitor sobre as reflexões, as problemáticas e os desafios a serem enfrentados. Nessa mesma linha seguem outros autores não menos importantes como: Paulo Freire, Miguel Arroyo, Bernardo Mançano Fernandes, Mônica Molina, Antonio Munarim, entre outros. Como também as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) e algumas publicações do Instituto de educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável (EDUCAMPO).

Para Caldart (2002) “Os povos do campo tem uma raiz cultural própria, um jeito de viver e trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho, a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos.”

Na Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia em 1998, vários problemas foram levantados a respeito da Educação do e no campo, e muitos

deles estão diretamente relacionados e identificados com os problemas existentes no contexto educacional da Vila Que Era, entre os quais destaco:

- Falta de escolas para atender todos os jovens e crianças;
- Falta de infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem qualificação necessária;
- Falta uma política de valorização ao magistério;
- Falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica;
- Há currículos deslocados da realidade das necessidades e das questões do campo e dos interesses de seus sujeitos;
- Os mais altos índices de analfabetismo estão no campo, e entre as mulheres;
- A nova geração está sendo deseducada a viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. Crianças e jovens tem o direito de aprender da sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer no campo.

Dentre os problemas citados acima, todos são identificados com a realidade local da Vila Que Era, mesmo a Conferência tenha sido realizada no ano de 1998, este levantamento feito aponta os mesmos problemas atualmente. Neste sentido, não importa o lugar, a região, a comunidade, os anseios são os mesmos em busca de mudança por educação que atenda as necessidades educacionais dos sujeitos de um modo geral. Partindo desta constatação, só a partir de uma educação voltada para atender as necessidades educacionais locais é que serão solucionados os demais problemas sociais, uma comunidade que tem sua gente, seu povo, esclarecido de seus direitos e deveres é que será possível lutar em prol de uma vida mais digna e igualitária.

As perspectivas de futuro que poderão engendrar, necessariamente, terão de ser capazes de construir um olhar sobre a contemporaneidade, a partir das intensas transformações ocorridas no campo em função das mudanças na lógica de acumulação de capital neste território.

Um grande desafio a ser enfrentado pelo momento atual da Educação do Campo, é a necessidade de reafirmar

(...) a importância política, teórica, de compreender este fenômeno chamado Educação do Campo em sua historicidade, o que implica em buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover; que estão no “estado de coisa”, afinal, e não apenas nas ideias ou entre ideias sobre o que ela se diz. (...) A Educação do Campo surgiu em um determinado e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao atual estado das coisas: movimento prático, de objetivos

ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas e determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. Caldart (2008, p.3).

A Educação do Campo é uma prática social que enfrenta as contradições da vida cotidiana. Enfrenta em primeiro plano as contradições secundárias da sociedade, como a luta pelo acesso à educação, pela ampliação da escolaridade. Enfrenta, em segundo plano, as contradições básicas, como a concentração de renda e da terra, fazendo emergir na prática coletiva um projeto político transformador.

Para pontuar os desafios epistemológicos são pertinentes indagações como: O que as pesquisas educacionais vêm demonstrando acerca da Educação do Campo? Qual a epistemologia que, construída na prática coletiva, tem sustentado os estudos sobre a Educação do Campo? A reflexão dessas questões é feita a partir de quatro temas, a saber: trajetória da pesquisa em educação no Brasil; a educação e os movimentos sociais na pesquisa educacional; O MST na pesquisa educacional; e a Educação do Campo na pesquisa educacional. A preocupação é revelar um processo novo de construção de conhecimentos que vai do movimento social à universidade.

Uma das questões inerentes a Educação do Campo, é quem pratica a Educação do Campo? São povos organizados politicamente, comunidades isoladas que aos poucos se aproximam da luta social; pesquisadores das universidades e professores da Educação Básica. É comum a origem camponesa entre aqueles que tendem a fortalecer a Educação do Campo: são filhos de pequenos proprietários, sitiantes, colonos, arrendatários, assentados, acampados, sertanejos, entre tantos outros segmentos sociais.

Cada vez mais um número significativo de jovens avança com os estudos e se direciona para pesquisas voltadas à própria realidade, inserem-se em grupos de estudos e projetos de extensão. Nessa experiência coletiva, no movimento social e no movimento da academia, esses jovens buscam possibilidades de transformação da própria realidade e adensam as discussões sobre o projeto político-popular que se quer para o país.

A política na perspectiva da dialogicidade e da formação para a resistência dos processos de exploração e negação de direitos conquistados. Alguns autores problematizam o sujeito histórico - MST - e as lutas acerca da reforma agrária e de um novo Direito brasileiro.

A Educação do Campo, no contexto das lutas por reforma agrária e pela permanência na terra, é fruto das lutas dos sujeitos coletivos e individuais na apropriação de direitos que, por sua vez, são frutos de conquistas históricas. Mais do que apropriação dos direitos, no

entanto, busca-se o fortalecimento de processos educativos que ocorrem fora da escola, de modo a sustentar a luta pela escola pública, fruto da participação sociopolítica.

Quem vem produzindo conhecimentos na Educação do Campo? Os sujeitos coletivos? Os coletivos nas universidades? Os alunos dos cursos de graduação e de pós-graduação lato e stricto-sensu que possuem um pé na terra, ou nela chegaram por meio de projetos de pesquisa e de extensão universitária. Identidades são delineadas. Há um vínculo orgânico com a terra. Cria-se, no movimento social dos trabalhadores, o vínculo político com uma luta que é social, que é de classe. Dessa forma, ciência, ideologia e política caminham juntas, superando epistemologias que demarcam neutralidade científica.

São comuns nos trabalhos da Educação do Campo as epígrafes que lembram frases de camponeses e camponesas, frases de líderes de lutas internacionais pela reforma agrária; trechos de poesias e músicas que expressam a força da luta social e a expressão do sujeito no contexto coletivo.

Quem está na Educação do Campo, construindo teoria na prática, é o sujeito trabalhador. Há que se resgatar essa essência na luta pela escola que é pública, e que não é sinônimo de estatal. Ele, o trabalhador está na terra, na escola básica, na Educação superior, na pós-graduação, nos cursos técnicos. De alguma maneira, todas as experiências tem gerado produções escritas comprovando que é a prática social, o trabalho coletivo que transforma a realidade, a vida das pessoas.

Ao falar do processo de construção coletiva do conhecimento, é importante destacar que os trabalhadores da educação, os professores das escolas do campo (estaduais e municipais), por exemplo, criam e participam de espaços coletivos que problematizam a realidade da escola pública, o campo, a política pública e a educação do Campo. Cabe destacar que esses trabalhadores, ainda que de forma dispersa, são sujeitos da construção de um conhecimento “novo”. A face nova reside no fato de que eles sentem a necessidade de problematizar a própria prática educativa, no contexto de comunidades organizadas politicamente. A própria dinâmica social na comunidade exige que o professor, a professora, o educador, a educadora interroguem a prática. Existem estados em que nem a tem, e existem municípios que nem sabem da existência da Educação do Campo, assim como há poucos que já intensificaram as discussões sobre as políticas públicas da educação.

É importante destacar quais os referenciais dialogam com a pesquisa sobre a Educação do Campo, neste sentido, há centralidade em autores que se identificam com o materialismo histórico dialético. Entretanto, há uma diversidade de referenciais quando se trata de discutir cultura, camponês, infância, gênero, etc. Antropologia, Economia, Educação, Geografia,

História e Sociologia, especialmente, são áreas evidenciadas nas referências teóricas. Pode-se falar então de uma epistemologia do campo? Francis Bacon, criou um “novo método”, para se conhecer a realidade. Para isso, criou três tábuas que davam rigorosidade ao método científico.

Quais seriam então os parâmetros da educação do Campo para comprovar um método assentado na prática social? A Educação do Campo surge na luta social, esse é o princípio geral. A prática coletiva é o princípio da geração do conhecimento prático. Entretanto, um princípio fundamental que orienta a Educação do Campo é a interdisciplinaridade. Como se faz Educação do Campo? Mediante a análise histórica das contradições e conflitos sociais; da aprendizagem como construção social; da política como produto do trabalho coletivo; do movimento social como expressão de luta de classe, campo como expressão de territorialidades que enfrentam constantes disputas políticas. É uma prática social orgânica que ultrapassa todos os limites da análise disciplinar, na escola e na ciência.

O critério de validade do conhecimento é dado pela própria prática social. As regularidades presentes nas experiências coletivas são as tensões, os conflitos, as reiteradas lutas sociais que marcam a história da sociedade brasileira. O coletivo gera conhecimento que modificam a realidade social. A prática social constituirá um critério para a avaliação do conhecimento construído.

Pode parecer positivista demais, entretanto, como fazer avançar o conhecimento se não houver sistematização, se os estudos de casos não puderem gerar generalizações? Os estudos e registros da Educação do Campo denunciam práticas que são descoladas dos aspectos produtivos com os quais os educandos estão habituados. Anunciam diversas potencialidades na prática educativa, ao relatarem experiências coletivas em desenvolvimento nas escolas do campo.

2.3: Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo

De acordo com a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, sendo reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei 9.394-LDB de 20 de dezembro de 1996, homologada pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, em 12 de março de 2002, resolve:

Art. 1º- A presente resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos de instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º- Estas diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Nacionais para a educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

O parágrafo único dessa resolução destaca que 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 do país.

No que tange ainda falar sobre as diretrizes operacionais para as escolas do campo, cabe aqui destacar um trecho do artigo 10, reconhecido pelas Diretrizes operacionais onde afirma que

O projeto institucional das escolas do campo garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade”. (CNE/ CEB, 2002 – Art.10)

O artigo 12 destaca que o exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, a respeito da formação de professores de nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

2.4. O contexto educacional na Vila Que Era a partir do sistema estadual de educação.

Atualmente a Escola Estadual de Ensino Fundamental César Pereira atende a comunidade de Vila Que Era com a seguinte demanda: uma (01) turma de ensino fund. I a 9 anos no turno da manhã, com 19 alunos, uma(01) turma de multisseriado também no turno da manhã, com 21 alunos e uma (01) turma de multisseriado no turno da tarde, com 24 alunos. Totalizando portanto, 64 alunos nas 3(três) turmas. A Escola César Pereira é anexa à Escola Estadual de Ensino Fundamental Albino Cardoso, que fica situada na Vila de Caratateua, localidade situada próxima à Vila Que Era.

Dentre muitas dificuldades enfrentadas no contexto escolar está a precariedade das escolas situadas nas pequenas comunidades rurais, distantes das sedes dos municípios. Neste sentido, é importante destacar que a escola César Pereira representa parte dessa realidade, uma vez que sua estrutura é precária e insuficiente para atender os anseios da comunidade local.

No campo estão milhões de brasileiros, que da infância até a terceira idade vivem e trabalham no campo como: pequenos agricultores, pescadores, quilombolas, grupos indígenas, camponeses, assentados, ribeirinhos, povos da floresta, lavradores, roceiros, sem-terra, caboclos, entre outros, todos estão inseridos dentro do contexto educacional, ou pelo menos, deveriam estar, através de seus filhos, esposas e eles próprios. Portanto é uma demanda que precisa ser vista com dignidade, respeito e atenção por parte do poder público.

Nos relatos de histórias de vida do professor entrevistado um dos muitos desafios da educação do campo está também no trabalho desenvolvido nas classes multisseriadas, sendo esta uma realidade local, pois elas se constituem devido ao fato da comunidade não ter a demanda necessária para formar as turmas específicas com idade/série compatível. Essa realidade possibilita dificuldades na aprendizagem e dificuldade para os professores para desenvolver sua prática pedagógica com qualidade.

Os professores, pais e integrantes da comunidade envolvidos com as escolas multisseriadas se ressentem do apoio que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação deveriam dispensar às escolas do campo e afirmam ser estas discriminadas em relação às escolas urbanas, que têm prioridade absoluta em relação ao acompanhamento pedagógico e à formação de docentes. No entendimento desses sujeitos, essa situação advém do descaso desses órgãos governamentais para com as escolas multisseriadas, pois não investem na formulação de políticas e propostas pedagógicas específicas para essa realidade e muito menos na formação dos docentes que atuam nessas escolas.

Os professores, especificamente, também percebem um sentimento de abandono devido à falta de acompanhamento pedagógico por parte das secretarias de educação.

Por parte do pessoal que atua nas secretarias de educação, as justificativas em relação à falta de acompanhamento pedagógico advêm da falta de estrutura suficiente para a realização desse acompanhamento, pois na maioria das secretarias estaduais de educação, não existe um departamento ou coordenação específica para atender a demanda da educação do campo, e quando existe, sua criação é recente e a maioria dos técnicos que ocupam esses cargos tem pouca experiência ou formação para assumir essa função.

SEÇÃO III: AS MEMÓRIAS DE UM PROFESSOR DO CAMPO E OS SABERES PRESENTES EM SUA PRÁTICA DOCENTE

3.1 Dialogando sobre Memória:

Com base na leitura sobre memórias, cito como embasamento teórico para este tema, Marilena Chauí (1997), que destaca a importância da busca pelo passado de memórias que guardam consigo um valor imensurável para entender uma trajetória de formação. Também como contribuição teórica a leitura de Ecléia Bosi (2004), que discute sobre as memórias dos velhos através de narrativas que relatam suas experiências de vida, transformando-as em experiências também para quem os escutam.

A memória segundo Chauí (1997, p.127), é a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi salvando da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará jamais, é nossa primeira e mais fundamental experiência do tempo. Para alguns filósofos, a memória é a garantia de nossa própria identidade, o podermos dizer ‘eu’ reunindo tudo o que fomos e fizemos a tudo que somos e fazemos.

Os antigos gregos consideravam a memória uma identidade sobrenatural ou divina: era a deusa Mnemosyne, mãe das musas, que protegem as Artes e História. A deusa memória dava aos poetas a adivinhos o poder de voltar ao passado e de lembrá-lo para a coletividade. Tinha o poder de conferir a imortalidade aos mortais, pois quando o artista ou o historiador registram em suas obras a fisionomia, os gestos, os atos, os feitos e as palavras de um humano, este nunca será esquecido e, por isso, tornando-se memorável, não morrerá jamais.

A memória é, pois, inseparável do sentimento do tempo ou da percepção/experiência do tempo como algo que escoar ou passa. A importância da memória não se limitava à poesia e à História, mas também aparecia com muita força e clareza na medicina dos antigos.

Além de immortalizar os mortais e de auxiliar a arte médica, para os antigos a memória ainda possuía outra função. Os antigos, sobretudo os romanos, desenvolveram uma arte chamada eloquência ou retórica, destinada a persuadir e a criar emoções nos ouvintes, através do uso belo e eficaz da linguagem. No aprendizado desta arte, consideravam a memória indispensável, não só porque o bom orador (poeta, político, advogado) era aquele que falava ou pronunciava longos discursos sem ler e sem se apoiar em anotações, como também porque o bom orador era aquele que aprendia de cor as regras fundamentais da eloquência ou oratória.

Em nossa sociedade a memória é valorizada e ao mesmo tempo desvalorizada. É valorizada com a multiplicação dos meios de registro e gravação de fatos, acontecimentos e pessoas (computadores, filmes, vídeos, livros) e das instituições que os preservam (bibliotecas, museus, arquivos). É desvalorizada porque não é considerada uma capacidade essencial para o conhecimento, podemos usar máquinas no lugar da nossa própria memória. E porque também, a publicidade e a propaganda nos fazem preferir o “novo”, o “moderno”, a “última tendência da moda”.

A desvalorização da memória também aparece na proliferação de objetos descartáveis, na maneira como a indústria da construção civil destrói cidades inteiras para torná-las modernas, destruindo a memória e a História dessas cidades. A desvalorização da memória aparece, por fim, no descaso dos idosos, considerados inúteis e inservíveis em nossa sociedade, ao contrário de outras em que os idosos são portadores de todo o saber da coletividade, respeitados e admirados por todos.

A memória é construída socialmente, portanto é preciso retornar a memória dos antigos, ou seja, ouvir vozes que contam histórias sobre o passado, e este passado é refletivo sob a ótica do presente, porém como antigamente não se tinha o hábito da escrita, as histórias eram produzidas e compartilhadas oralmente e passadas de geração em geração, os grupos sociais iam construindo suas particularidades, suas lendas, crenças, mitos, enfim sua tradição.

Nas sociedades sem escrita a memória coletiva segundo Le Goff (1996), parece ordenar-se em torno de três grandes interesses: a idade coletiva do grupo que funda em certos mitos, mas precisamente os mitos de origem, os prestígios das famílias dominantes que se exprime pelas genealogias, e o saber técnico que transmite por fórmulas práticas fortemente ligadas à magia religiosa.

Como já foi mencionada anteriormente a memória foi utilizada como um elemento primordial deste trabalho, por mim desenvolvido, onde foi necessário conhecer algumas funções que ela se apropria como a retenção de um dado da percepção, da experiência ou de um conhecimento adquirido.

Do ponto de vista da teoria do conhecimento, a memória possui as seguintes funções:

- retenção de um dado da percepção, da experiência ou de um conhecimento adquirido;
- reconhecimento e produção de dado percebido, experimentado ou conhecido numa imagem, que, ao ser lembrada, permite estabelecer uma relação ou um nexos entre o já conhecido e novos conhecimentos;

- recordação ou reminiscência de alguma coisa como pertencente ao tempo passado e, enquanto tal, diferente ou semelhante a alguma coisa presente;

- capacidade para evocar o passado a partir do tempo presente ou de lembrar o que já não é, através do que é atualmente;

Por essas funções, a memória é considerada essencial para a elaboração da experiência e do conhecimento científico, filosófico e técnico. A memória é retenção, a imaginação é propensão. Devido à lembrança e a prospecção, o conhecimento filosófico, técnico e científico podem elaborar a experiência e alcançar novos saberes e práticas.

Graças a memória, somos capazes de lembrar e recordar. As lembranças são podem ser trazidas ao presente tanto espontaneamente, quanto por um trabalho deliberado de nossa consciência. Lembramos espontaneamente quando, por exemplo, diante de uma situação presente nos vem à lembrança alguma situação passada, portanto recordamos quando fazemos esforço para lembrar.

A memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo, e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado. A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou perdendo parte dele) e do futuro (mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo).

3.2 Sobre a Identidade docente:

No tempo da chamada pós-modernidade, a temática da identidade, discutida e defendida por algumas vertentes do Romantismo no século XIX, ainda ocupa um lugar especial entre os intelectuais de vários lugares. Consequentemente diferentes discussões vão sendo construídas sobre a questão das identidades. Por se tratar de uma temática de interesse de diferentes áreas, não é raro encontrarmos bibliografias oriundas dos campos da Sociologia, Antropologia, História, Psicologia, Filosofia, Artes e Literatura, que vão gerando abordagens diferenciadas.

Essa temática apresenta-se bastante complexa ao ponto de desencadear tantas discussões relacionadas à sua definição e que envolve questionamentos que suscitam reflexões a começar pela sua definição: O que é identidade? Por que perguntar pela identidade? Por que questionar a identidade? A identidade é construída pelos seus sujeitos ou ela é dada, imposta, uma representação construída a partir do olhar do outro? Por que se reclama por uma identidade? Quem reclama? Como a identidade é construída? Por que me identifico dessa ou daquela forma? É possível, no atual contexto socioeconômico e cultural ter

uma única identidade? Esses são alguns dos principais questionamentos que fazem parte do grande arsenal sobre a questão da identidade.

Para DaMatta (1986), trata a questão da identidade como algo muito importante, o que somos e o que nos diferencia dos demais e destaca que a identidade social de que conhecer-te a si mesmos através dos outros, deixou os livros de filosofia para se constituir numa busca antropológica orientada. Mas o mistério, como se pode adivinhar, não fica na questão de saber quem somos. Pois será necessário descobrir como construímos nossas identidades. Posso me distinguir, porque me associo intensamente a uma série de atributos especiais e porque com eles e através deles formo uma história: a minha história.

O autor acrescenta, sobre a identidade social, como se constrói uma identidade social? Como um povo se transforma em Brasil? A pergunta, na sua discreta sutileza, permite descobrir algo muito importante. É que no meio de uma multidão de experiências dadas a todos os homens e sociedades, algumas necessárias a própria sobrevivência, como comer, dormir, morrer, reproduzir-se, etc., outras acidentais ou superficiais: históricas, para ser mais preciso.

Cada sociedade e cada ser humano apenas se utiliza de um número limitado de “coisas” e de experiências para construir-se como algo único, maravilhoso, divino e “legal”.

Os questionamentos, a princípio, podem parecer simples. Poderíamos, por exemplo, responder partindo de uma visão individualista, que a identidade é o que há de mais marcante na personalidade de uma pessoa, assim temos afirmativas de teor essencialista e classificatório do tipo “Maria é uma pessoa tranquila e calma”, “Joana é decidida, sabe exatamente o quer”. Utilizando a conotação de coletividade poderíamos responder a essa pergunta dizendo de forma simplista e generalista que a identidade se constitui por características próprias de um lugar, que preserva a singularidade de um país, de um povo, de uma nação, representada pelas suas tradições. Não raro encontramos, mesmo nessa visão coletiva de identidade, afirmativas advindas de uma abordagem individualista e, não menos classificatória do tipo “o povo brasileiro é um povo hospitaleiro” ou “o povo inglês é muito polido”.

Se fizéssemos uma leitura superficial e pouco atenta às respostas aos questionamentos sobre a identidade estaríamos convencidos de que identidade é só isso e não perceberíamos a complexidade envolvida em algumas concepções, por vezes, contraditórias, pejorativas e discriminatórias que contribuem para reforçar a desigualdade e a exclusão social. Por trás dos discursos identitários existem várias narrativas de lutas travadas ao longo da história em diferentes contextos que precisam sair do recalque e vir à tona para serem problematizadas. As questões relacionadas à identidade ou às marcas identitárias não estão longe das questões

de relação de poder. É preciso analisar o que, de onde, com que intenção e por quem esses discursos são proferidos.

Não pensemos que essa concepção de identidade fixa, imutável e homogênea e o processo de exclusão social, presente no discurso da diferença tenha desaparecido totalmente das práticas sociais ao ponto de não mais ser necessário problematizarmos a questão da identidade.

As imagens identitárias construídas por uma ideologia dominante e conservadora e que se pensavam, até então, inabaláveis como uma fortaleza, já não podem ser sustentadas por discursos imbuídos de preconceito. É bem verdade que esses discursos tentam encontrar formas de manterem-se enraizados no seio da sociedade, afirmando-se e firmando-se à custa daqueles que são “carentes de identidade”.

Boa Ventura Santos (2000, p. 135) faz uma reflexão em relação a essa carência de identidade

Quem pergunta pela sua identidade questiona as referências hegemônicas, mas, ao fazê-lo, coloca-se na posição de outro e, simultaneamente, numa situação de carência e por isso de subordinação. Os artistas europeus raramente tiveram de perguntar pela sua identidade, mas os artistas africanos e latino-americanos, ao trabalhar na Europa, vindos de países que, para a Europa, não eram mais que fornecedores de matérias-primas, foram forçados a suscitar a questão da identidade. (Santos, 2000, p.135))

Aqueles que acreditam serem “carentes de identidade” e sentem-se excluídos porque são diferentes, acabam convencidos pelos discursos homogeneizantes e acreditam que através da aproximação e semelhança é possível ter uma identidade. É preciso parecer com o que é aceitável socialmente. Para eles é preciso reduzir a diferença a fim de se pertencer a um grupo social, a uma cultura, a um lugar, como que no intuito de dizer, “sou igual a você, também tenho identidade, sou sujeito”, que também poderia ser interpretado de outra forma: “estou *sujeito* à sua cultura, à sua maneira de ser, para ser um sujeito de identidade”. Na maioria das vezes, esse processo de sujeição ao outro é inconsciente. Mas o processo de sujeição do outro, nem tanto.

Outros realizam um movimento contrário: ao invés de diminuir a diferença para igualar-se ao outro, acentuam-na. Neste ponto a identidade é algo singular que o diferencia do outro, essa diferença é enfatizada, espalhada aos quatro cantos como que dizendo “somos diferentes, temos uma identidade própria”.

É importante não confundirmos diferença com desigualdade, pois diferença refere-se aqui às identidades heterogêneas dos sujeitos sociais, que tentam se libertar do discurso homogeneizante que camufla as desigualdades, os contrastes e as injustiças sociais ao tornar iguais as diferenças sob o jugo do discurso da identidade global, que insiste em afirmar uma ideologia.

Stuart Hall (2005, p. 8), menciona que “o próprio conceito com o qual estamos lidando, “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova”. Ainda segundo Hall (2005), as identidades no mundo pós-moderno não possuem esse caráter de fixidez, pois não somos sujeitos de característica única, que possua um centro. Nossa posição dentro deste ou daquele grupo muda constantemente, assim como nossos discursos. Podemos ser patrão e empregado, filho e pai, professor e aluno ao mesmo tempo. As identidades no mundo globalizado são descentradas, heterogêneas.

Pensar em identidade como algo fixa e imutável, num mundo pós-moderno e globalizado, no qual as distâncias são cada vez mais reduzidas e os lugares ocupados pelos sujeitos sociais mudam a todo instante, seria no dizer de Hall (2005) uma fantasia, uma vez que a identidade é “definida historicamente e não biologicamente”.

Dialogo neste trabalho com o conceito de identidade como algo que não é dado, tal como definida por Hall, mas que vai sendo construída e reconstruída a partir dos espaços e tempos em que se inserem os indivíduos ao longo da vida entendo que ela é o resultado de sucessivas socializações. Compreendo que não existe um conjunto de características fixas e homogêneas que são partilhadas por sujeitos que pertencem a um mesmo grupo, não se alterando ao longo do tempo.

Falar sobre identidade é pensar na complexidade, nos diferentes hábitos e costumes que cada indivíduo traz consigo, nesse sentido é importante refletir sobre os modos de vida existentes e modos de construir saberes diversos. Diante da complexidade existente também no contexto escolar e mais diversas formas de ensinar, surgem diferentes contextos sociais, culturais que conduzem as identidades dos educadores do campo, levando em consideração, os espaços onde estão inseridos, a realidade local de cada comunidade.

A crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos anos, não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional. A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribui para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização.

Desde o pós-guerra que o papel da escola no processo de reprodução social e cultural se tem vindo a alterar, como se demonstra pelo fato de as elites locais serem cada vez menos recrutadas com base em critérios escolares, com a conseqüente diminuição do prestígio dos professores (Laborit, 1992). Reduzidos às suas competências técnicas e profissionais, ameaçados por utopias que os pretendiam substituir por máquinas ou sistemas não humanos de educação, esvaziados de uma afirmação própria da dimensão pessoal da sua profissão, os professores têm passado por momentos difíceis nas últimas décadas.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*.

A construção das identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (Diamont, 1991). É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” Laborit, 1992, p.55.

A questão abordada acima sobre identidade de professores suscita uma pertinente indagação, pois o eu pessoal e o eu profissional não podem ser dissociados, pois a nossa prática cruza com a nossa vivência pessoal, a maneira que ensinamos está intimamente ligada com a maneira que pensamos. Segundo o autor, é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal.

A respeito desse contexto, e de um caráter mais particular do que vem a ser a identidade própria de professores, surge a necessidade de reconhecer a identidade da escola, onde de acordo com o lugar que esteja inserida, a mesma tem identidade própria e precisa ser vista e reconhecida como tal. No parágrafo único da LDB de 12 de março de 2002 homologada pelo Senhor Ministro de Estado da Educação sobre a identidade da escola do campo resolve que 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 de vida social do país.

Na trajetória de luta por uma educação de qualidade e por direitos legitimamente amparados por leis, que atenda os anseios e necessidades de uma determinada classe da população, alguns professores se destacam na busca de realizar melhores condições de educar, esse profissional é responsável pela formação de diversos indivíduos inseridos em um contexto social adverso, tendo muitas das vezes de ministrar suas aulas na sua própria residência. Nessa perspectiva vão sendo desenhada identidades de professores diferenciadas, pois a educação do campo vive essa realidade.

3.3 Histórias de vida de um professor do campo:

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria se transforma. Só uma história de via põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos. (MOITA, 1995, p.116)

Partindo do interesse de conhecer melhor algumas características da Localidade Vila Que Era, iniciei minha pesquisa fazendo algumas visitas na referida Vila com o objetivo de conhecer a realidade local para então dialogar com os professores do local. Nesta busca, localizei apenas com um professor aposentado de suas atividades educacionais, oriundo da própria localidade em questão, sendo um dos critérios escolhidos para a obtenção dos resultados propostos neste trabalho. Para iniciar este contato, visitei a única escola existente na comunidade, Escola Estadual de Ensino Fundamental Cesar Pereira onde atuou o professor sujeito participante desta pesquisa. Na escola tive a oportunidade de conhecer alguns documentos, trabalhos realizados com os alunos sobre várias temáticas, entre eles existem alguns que relatam sobre a origem e fundação da Vila Que Era, contendo registros fotográficos, outros trabalhos relatando os costumes locais. Nessa primeira visita, perguntei para uma jovem professora que está atuando na escola, se ela conhecia algum professor aposentado que havia trabalhado na escola chamado Benedito, pois ele era a pessoa que tinha um trabalho realizado com destaque na comunidade, e nome dele havia sido mencionado na universidade, devido professores da faculdade de Pedagogia do Campus de Bragança terem realizado trabalhos e visitas na Vila Que Era e obtiveram contato com ele na escola, pois no

período que ele trabalhou na Escola César Pereira foi bastante solícito e receptivo com os professores do Campus de Bragança que por lá passaram.

Sabendo que eu estava iniciando uma pesquisa com o intuito de encontrar um professor do campo que havia trabalhado na referida escola, fui informada que eu poderia procurar por um professor com uma trajetória docente pautada em saberes construídos com base nas vivências pessoais e profissionais da localidade pesquisada. Quando perguntei a professora que estava em sala de aula, ela me respondeu que não conhecia, porém ela era professora do filho dele e quando o mesmo me ouviu mencionar o nome do professor, ele respondeu *“ele é meu pai, posso lhe levar na minha casa”*. Então fui até a casa do professor Benedito e chegando lá me deparei com uma pessoa extremamente comunicativa e espontânea, me apresentei falando um pouco sobre a minha profissão, o motivo pelo qual eu estava fazendo aquela visita, e aos poucos o professor foi mergulhando em um mar de memórias quando perguntei sobre sua trajetória profissional.

Quando o professor relata o que seus alunos narram na sala de aula sobre mitos, lendas, etc., o mesmo sempre tenta ouvir e contextualizar com a realidade escolar, fazendo uso dessas narrativas para enriquecer as aulas e valorizar o conhecimento prévio do aluno. Nessa interação o conhecimento mitológico caminha com o conhecimento histórico do local e das particularidades existentes na Localidade de Vila Que Era. Em um das falas do professor destaco: *“Antigamente quando a vila era mais pacata, no tempo em que tudo isso era tapera, a gente ouvia muitas histórias de pescador, e eu nunca deixei de acreditar, pois eu que não vou duvidar dessas coisas”*. O professor refere-se ao fato de alguns pescadores diziam que pediam proteção para pescar, pois caso desobedecessem os limites da natureza, esta poderia castigá-los de alguma forma. E esses relatos eram confirmados pelos alunos em sala de aula, filhos desses pescadores.

A princípio não levei nenhuma pergunta pronta ou questionário, nem gravador, apenas uma máquina fotográfica e como principiante cometi a indelicadeza de anotar algumas informações na frente do meu informante na hora em que ele estava falando, pois para uma primeira visita acreditei que ainda não obteria tantas informações as quais ele me proporcionou e naquele momento é como se eu não pudesse deixar de registrar. Filho de uma das famílias mais antigas de Vila Que Era que segundo ele, a família Furtado, foi uma das primeiras famílias a habitarem na referida Vila. Filho de Sr. João Furtado dos Santos e Sra. Benedita Brito da Silva, seu pai oriundo da própria Vila Que Era e a mãe é natural da Vila de Bacuriteua, localidade situada a aproximadamente 9 km de Bragança. Caçula de uma família de três irmãos, Sr. Benedito, tinha mais duas irmãs, uma já falecida.

Conversamos por uma hora e meia na própria residência do professor, uma casa modesta e aconchegante, senti no mesmo certo prazer em me receber e compartilhar comigo os muitos episódios sobre sua formação profissional, pois lembrar o passado para ele era motivo de alegria e satisfação, sendo que em alguns momentos percebi tom de saudosismo e melancolia, pelo fato de não ter concluído uma graduação em Geografia que havia iniciado na cidade de Castanhal-Pa, mas não concluiu por questões pessoais, mas hoje lamenta não ter concluído o curso, pois enfrentou muitas dificuldades em obter mais informações que auxiliassem no seu ofício de professor.

O professor Benedito, possui como formação o *magistério completo*, como ele menciona, concluído no ano de 1997 sendo que iniciou sua trajetória docente em 1972. Ele acrescenta:

Comecei a lecionar na localidade de Vila dos Lucas, na época tinha concluído a 5 º série, e estavam em falta de professor nessa localidade, e três pessoas vieram até aqui em minha casa e me pediram para os meus pais, já tinha os alunos, só faltava o professor, aceitei e fui trabalhar. Nessa época o gestor municipal, era o Senhor Antonio Pereira, que levou meus documentos para Belém, e com três meses chegou minha portaria do Estado e foi assim que começou a minha profissão de professor.

Sua portaria foi publicada no Diário Oficial do Estado no dia 22 de junho de 1972, oficializando sua contratação como professor e iniciando sua prática docente.

Ao longo da trajetória docente do professor Benedito, foram várias as dificuldades enfrentadas por ele, uma delas estava na falta de infraestrutura da escola que foi destinado a trabalhar, pois a mesma estava funcionando provisoriamente em uma residência, com paredes cheias de rachaduras, carência de materiais didáticos, e tudo era bastante improvisado.

Sua formação se deu de forma fragmentada, pois era constituída por cursos, orientações, capacitações que eram oferecidas pela Unidade Regional de Educação (URE), “onde todos os professores se encontravam em Bragança para receber o material didático, o planejamento das atividades curriculares das localidades anexas a Bragança era para o ano todo e seguia a mesma orientação de acordo com o da “cidade”, o professor acrescentou que “era gostoso fazer os encontros, pois a gente encontrava com os amigos e botava os papos em dia”. Nos momentos que participavam de reuniões, era discutido sobre o planejamento escolar, os quais eram feitos todos juntos com os demais professores e supervisionados pelos técnicos educacionais.

Quando mencionei sobre as formações ou cursos que o professor havia participado ao longo de sua trajetória profissional, ele citou algumas com as seguintes temáticas: Educação Especial, Educação Religiosa, Meio Ambiente, Educação Ambiental, Formações pedagógicas de 1ª a 4ª séries. Formações de práticas de ensino e também participou de algumas formações do Programa MOVA Pará Alfabetizado. Esta última formação é recente, no ano de 2011, devido o professor ainda desenvolver suas atividades docentes, sendo que recentemente foi convidado para ser coordenador local do Programa citado.

Muitos professores que trabalhavam na Vila Que Era na década de 80 e 90 não residiam na Localidade, moravam em Bragança, portanto o professor entrevistado, falou que “*os professores que vem de fora não conhecem nossa história, tem uma indiferença e não tem rendimento*”. Referindo-se ao fato de os professores que moravam em outros municípios e que vinham para Vila Que Era trabalhar, ministravam conteúdos distanciados da realidade local dos educando. E ainda acrescentou sobre os conteúdos: “*Se na nossa cidade não tem plantio de uva, pra que falar de uva, é pra falar de laranja, pupunha, cupuaçu, bacuri...*” Diante desses relatos acima houve um momento que me chamou bastante atenção, foi quando o professor falou sobre Paulo Freire, na seguinte frase: “*Paulo Freire deixou tudo certinho pra os alfabetizadores...pensou em tudo, nas cidades menores, nos interiores...*” Quando o professor citou Paulo Freire, parecia de fato que o legado deixado por este autor havia atingido as mais longínquas regiões desse país e o quanto é significativo e marcante ouvir a fala desse sujeito de uma forma consciente, onde o mesmo ressalta a importância de trabalhar em prol de uma educação que priorize o diálogo, o sujeito como protagonista de sua própria história, partindo da perspectiva de uma aprendizagem significativa.

Dentre muitos ensinamentos que Paulo Freire deixou como contribuição para uma aprendizagem significativa foi a *palavra geradora*, que é utilizado como um dos métodos freiriano, trata-se de um tema ligado à realidade local subtraída do universo vivencial do alfabetizando. Neste sentido Freire (2009, p.47) afirma que as

relações que o homem trava no mundo e com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos de outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de reconhecida. É fundamental, contudo, partimos de que o homem, ser de relações e não de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.

É reflexão rigorosa e conjunta sobre a realidade em que se vive de onde surgirá possíveis projetos de ação. A *palavra geradora* proposta por Paulo Freire era pesquisada com os alunos. Assim, para o camponês, as palavras geradoras poderiam ser enxada, terra, colheita, etc.; para o operário poderia ser tijolo, cimento, obra, etc.; para o pescador poderia ser anzol, isca, peixe e etc. Percebi que as palavras do professor entrevistado lhe trouxeram momentos de releitura do seu passado, com saudosismo, melancolia de um tempo que não voltará mais, porém mantém algumas ações como participação de reuniões com lideranças políticas e religiosas como também mesmo depois de aposentado participa do projeto MOVA (Pará Alfabetizado) que desenvolve ações para atender as demandas das populações analfabetas deste país.

Uma das frases do professor entrevistado, que na ocasião foi convidado para participar de uma mesa de experiências do I Simpósio de Linguagens e saberes da Amazônia (Campus Universitário de Bragança), “*continuo minha caminhada sem me sentir cansado*”.

Dentre várias visitas que fiz à Vila Que Era, tive a oportunidade de estar com Sr. Benedito no dia em que Bragança estava completando 400 anos de existência, sendo esta data era muito importante para os moradores da Vila, pois a história destaca a mesma como o “lugar onde tudo começou”. Quando cheguei à Vila, estava em meio ao festejo e autoridades de vários segmentos da sociedade local, e Sr. Benedito estava envolvido com a programação do dia. Logo fui procurá-lo e ele me recebeu já dizendo que estava muito ocupado e naquele momento não poderia me atender. Não desisti, chamei-o novamente e pedi que ele me desse um momento da sua atenção, pois era muito importante conversar com ele naquele momento. E ele aceitou conversar comigo, avisou os colegas que estavam com ele na limpeza do barracão onde havia tido um café festivo em comemoração aos 400 anos de Bragança. Bem, seguimos para sua casa, chegando lá, pegou duas cadeiras, sentamos sobre a sombra de uma árvore e conversamos por quase duas horas e meia. Entre uma conversa e outra, falamos muito sobre o que levou ele a lecionar, o mesmo me revelou que sua mãe era professora, suas tias, quatro delas eram professoras, sua irmã mais velha também era professora, seguindo assim, uma tradição de família. Portanto, ele me afirmou que houve influencia da família, mas também falou sobre a carência de pessoas que tivessem no mínimo a 5ª série primária para estar apto a ministrar aulas naquela época. Ele me disse assim: “Professora, a 5ª série naquele tempo, era como se fosse hoje um nível superior.” Em meio a nossa conversa, surgiu a irmã mais velha dele, D. Joana, nome que havia falado bastante, pois ela iniciou sua

trajetória docente antes do seu irmão. Ele me apresentou a ela, e falou que eu era amiga dele da universidade.

Dentre tantas funções que o professor Benedito exerce na Vila, posso constatar que o mesmo acumula diversas identidades dentro de si, uma vez é visto por demais membros da comunidade como uma pessoa que não apenas exerce sua função de professor, mas de coordenador de grupos de jovens engajados com a Igreja, chegou até mesmo a ser o primeiro ministro da eucaristia juntamente, segundo ele, com Padre Paulo Corolli. Também atua junto a grupos engajados com a política, a associações de pais, contribui com as atividades culturais locais, atividades educacionais entre outras atividades.

Dentro do contexto de saberes próprios construídos pelo Professor Benedito, vale ressaltar a peculiaridade do local que os diversos saberes estavam mergulhados, em que tempo e em que anseio educacional eles foram pautados. Neste contexto, destaco como se deu a construção de saberes de uma prática docente de um professor do campo, em que mesmo ligado a um currículo urbano, o professor construía saberes docentes locais, levando em consideração as riquezas naturais da localidade de Vila Que Era, sua tradição, sua história, sua gente.

Em uma das entrevistas com o professor Benedito sobre currículo, ela destacou que “como eu posso falar para o meu aluno sobre a uva se aqui na Vila não tem uva, tenho que falar sobre o cupuaçu, a laranja, a mandioca.”

Podemos notar nessa afirmação que o professor entende que o currículo urbano, em algumas situações não contempla a realidade da vida no campo, distanciando o educando da sua cultura, da sua gente e de seus costumes. Ele segue a conversa, dizendo que o educador Paulo Freire “deixou tudo certinho pra nós”, referindo-se a aprendizagem que o autor destaca em suas obras deixadas em prol de uma educação emancipatória, libertadora, que faça sentido ao educando, onde o aluno é o protagonista de sua história. E, em seguida, eu perguntei: mas como o senhor faz, percebendo que o currículo está distanciado da realidade da Vila, como é possível mudar o planejamento do sistema educacional do Estado em que a Escola está atrelada, levando em consideração essas diferenças.

Uma vez que, o senhor participa das formações pedagógicas juntamente com todos os professores das demais localidades ligadas a sede do município de Bragança. Ele me respondeu: “*tento ir modificando algumas coisas, o que eu vejo que não tem nada com a nossa realidade, eu vou modificando*”.

Por outro, reflito sobre a questão de que o educando também não pode ficar restrito apenas no contexto local em que está inserido, ele precisa conhecer outras realidades no

sentido de que precisa fazer parte de um todo, de uma sociedade cheia de complexidades com modos de vida diferenciados. O cuidado está em formar profissionais que tenham um olhar abrangente sobre esta questão, no intuito de não incorrer ao erro de limitar o educando apenas ao contexto em que está inserido. Para isso, é necessário que se promova discussões sobre formação de professores, currículo, aprendizagem significativa, entre outros temas pertinentes a essas reflexões.

Para o educador Paulo Freire (1996, p.30) em uma de suas sábias afirmativas, diz: porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior que com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma “intimidade” entre saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?

Para o autor acima, é fundamental o diálogo com o educando em relação aos conteúdos curriculares, a chamada “intimidade” que o autor destaca entre os saberes curriculares e a experiência vivida no dia a dia. Quanto maior o distanciamento entre os saberes, maior a dificuldade de aprendizagem e maior o desafio em manter crianças, jovens, adultos na escola.

Como se trata de memórias de um professor do campo, é importante elucidar nossa compreensão, partindo da origem do conceito “Educação do Campo”, para que possamos conhecer a realidade em que essa educação está inserida, portanto é necessário destacar que a Educação do campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos da reforma agrária. Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo. Fernandes apud Molina (2006,p. 28).

O conceito de Educação do campo é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. O debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios práticos que se tem pela frente. No debate teórico, o momento atual, não parece ser de fixar um conceito, e sim de compreender com mais rigor justamente para influir ou intervir no seu curso. Caldart (2002).

A expressão “Educação do campo” é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica, por sua vez, a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade.

Trata-se, na expressão do Professor Bernardo Mançano, de uma disputa de “território imaterial”, que pode em alguns momentos se tornar força material na luta política por territórios muito concretos, como o destino de uma comunidade camponesa, por exemplo.

Educação do Campo aparece pela primeira vez em documento oficial normativo no ano de 2008, na Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril. Esse instrumento do Conselho Nacional de Educação, bem como, e principalmente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, instituídas em abril de 2002, incorpora proposições de “Movimento de Educação do Campo”.

Um dos fatos que se tem destacado na Educação do Campo nos últimos anos diz respeito à novidade que representam na cena educacional brasileira: embora os trabalhadores rurais já tivessem sido protagonistas de vários episódios do cenário brasileiro, nunca haviam ocupado a cena educacional, o que configura importante avanço histórico. O contrário seria uma grande perda, porque foi a ampliação, o alargamento da consciência dos trabalhadores um dos maiores frutos destes processos de luta coletiva pelos direitos dos sujeitos campo, entre eles o direito ao conhecimento e à própria educação escolar.

As proposições *para, no e do* campo, aparentemente inocentes, na realidade expressam, na história da educação de homens e mulheres do campo, o vetor entre processos educativos alienadores e mantenedores da ordem do capital, e processos educativos que pautam o horizonte da emancipação humana e das formas sociais que cindem o gênero humano. O ponto aqui, não é nos agarramos às três proposições, e sim o seu conteúdo histórico e o que ele expressa em termos de disputa no plano educativo.

Educação para o campo e no campo, expressam as concepções e políticas do Estado, ao longo da nossa história, que se alinham à perspectiva da educação como extensão ou na perspectiva do ruralismo pedagógico. Assim, educação escolar para o campo consiste em estender modelos, conteúdos e métodos pedagógicos planejados de forma centralizada e autoritária, ignorando a especificidade e particularidade dos processos sociais, produtivos, simbólicos e culturais da vida do campo.

Por outro lado, educação no campo mantém o sentido extensionista e cresce-lhe a dimensão do localismo e particularismo. Trata-se da visão de que as crianças, jovens e adultos do campo estão destinados a uma educação menor, destinada às operações simples do trabalho manual e também com a perspectiva de que permaneceriam para sempre no campo. Desconhece que os processos produtivos, no campo e na cidade, tendem a “industrializar-se”, cada vez mais, dentro de uma mesma base tecnológica.

A denominação de educação *do campo* engendra um sentido que busca confrontar, há muito tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista com as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivistas.

O campo deve ser entendido como um espaço heterogêneo onde se constroem diversas relações de poder perpassando pelas esferas econômicas, sociais, políticas, culturais. Os sujeitos que estão inseridos no campo tem historicamente modos de vida própria, que precisam ser respeitados e um dos principais fatores que constroem a identidade desses sujeitos do campo é o sentidos que permeiam seu envolvimento com a terra, sendo esta o local de meio de produção e de sobrevivência.

Em seu percurso histórico recente, exatamente pela luta e pelo protagonismo dos sujeitos coletivos, a Educação do Campo foi instituinte de direitos. Alguns já inscritos em lei e não materializados, como a própria garantia do direito à educação escolar, e outros criados e positivados por ela a partir das ações coletivas que desencadeou. Diferentes práticas e conquistas traduzem esta ação instituinte, do direito a ter direitos, materializadas pela ação dos sujeitos coletivos no âmbito da Educação do Campo.

Em 2002, foi aprovada a Resolução CNE/CNB Nº 01 de 03 de abril que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, consolidando um importante marco para a história da educação brasileira e, especial para a educação do campo.

Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD no âmbito do Ministério da Educação. Este fato significou a inclusão na estrutura federal de uma instância responsável, especificamente para atender as demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades.

Para Caldart (2002) um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade do movimento “por uma educação do campo” é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito a educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Poderia chamar de uma não conclusão as considerações finais em relação a realidade pesquisada neste trabalho, pois como foram tratados vários conceitos, sobre educação do campo, formação de professores, memórias, identidade docente que são temas que envolvem bastante discussão e reflexão.

Dentre vários aspectos observados na Localidade de Vila Que Era existem relevantes fatores que precisam ser destacados como a própria história da Vila, sua origem, sua tradição, sua religiosidade, são traços identitários de um povo que carrega consigo uma história de 400 anos de existência, esta é uma característica inerente a esta Vila, pois sua colonização lhe deixou marcas significativas no tempo que jamais serão sempre lembradas por seus moradores passadas de geração em geração. A história deve reproduzir-se de geração em geração, gerar muitas outras, cujos fios se cruzem, prolongando o original, puxados por outros dedos. Bosi (1994). O narrador está presente ao lado do ouvinte, suas mãos, experimentadas no trabalho, fazem gestos que sustentam a história, que dão asas aos fatos principados pela sua voz. Tira segredos e lições que estavam dentro das coisas.

Acerca da memória como elemento utilizado para voltar ao passado e recordar as lembranças do professor sobre sua trajetória docente, foi de suma importância lembrar vários fatos que o constituíram professor, sua tradição familiar o fizeram enveredar pelos caminhos do magistério, mas também o gosto pelas leituras, e a carência de profissionais da educação para atender as demandas que existiam na Localidade de Vila Que Era, foram fatores decisivos para que o professor ingressasse na docência.

A memória o fez recordar de acontecimentos do passado de trinta anos de docência que estavam adormecidos e que o fizeram refletir sobre sua trajetória, como destaque dessas lembranças foi o fato dele ter se arrependido de não ter feito um curso de nível superior, ou de não ter concluído o curso de geografia que havia iniciado. Esse foi, talvez para ele, um momento de reflexão, pois hoje diz que gostaria de ampliar seus conhecimentos.

De acordo com a realidade observada, uma das constatações sobre a trajetória de vida e formação do professor entrevistado foi a falta de formação inicial limitou o desenvolvimento de sua prática docente, deixando lacunas deficitárias na educação de seus alunos, mesmo se utilizando elementos do cotidiano local, valorizando os saberes prévios dos alunos, deixava a desejar em relação a criticidade, porém, vale ressaltar que as condições em que se encontram a escola, com deficiência no espaço físico, o trabalho desenvolvimento no

formato das classes multisseriadas, o currículo descolado da realidade do aluno, a falta de formação inadequada do professor, a falta de políticas públicas para atender as escolas do campo, são sem dúvida, fatores preponderantes para serem levados em consideração neste contexto. O professor em questão não deixa de ser vítima do processo de segregação da educação.

Podemos considerar que se as políticas públicas destinadas às escolas do campo, de fato fossem aplicadas, de certo modo, essa realidade teria outro formato. Penso que ao longo da trajetória da educação no Brasil, mas precisamente, no que tange a trajetória de luta da Educação do Campo muito se avançou, porém muitas leis ainda precisam ser implementadas para garantir o direito dos povos do campo.

Outra realidade percebida nesta pesquisa é a respeito da formação de professores, onde há muito a ser feito neste segmento, pois partindo da realidade narrada, percebe-se que mesmo sem formação inicial adequada para atuar em sala de aula, alguns professores, neste caso o professor entrevistado, desenvolveu sua trajetória docente utilizando em suas práticas em sala de aula, os conceitos existentes nos currículos, mas de uma forma que os mesmos dialogassem com os conhecimentos locais dos alunos, adquiridos no cotidiano, na cultura, na tradição, na história da localidade.

Atualmente o professor mesmo aposentado, continua desenvolvendo sua prática docente no MOVA, Pará Alfabetizado, com turmas formadas na própria localidade em que mora, Vila Que Era, ressalta com orgulho seu trabalho e diz que ainda tem muita gente que sabe nada, e que precisa ter a oportunidade de aprender a ler e a escrever.

Esta é uma característica de sua trajetória que me chamou atenção, foi o fato, dele não se sentir cansado, como ele próprio mencionou, não se considera uma pessoa sem função, tem plenas condições para contribuir com seu trabalho e ajudar sua comunidade. Dentre tantas identidades que reúne, o professor, não quer deixar de ser professor, como é conhecido por todos os moradores do lugar. Mesmo atuando em outros segmentos, igreja, política entre outros, considera o ser professor parte constituinte de sua identidade primeira.

No contexto local em que está inserido, o professor em questão é visto com muito respeito, por sua trajetória de ter alfabetizado muitos moradores locais, e também alfabetizou os filhos desses e mais filhos, deixando um legado de lembranças de uma vida dedicada ao magistério.

Por fim, considero que o professor, sujeito desta pesquisa, atuou em um período que o país se encontrava em rumos de redemocratização, e as políticas públicas estavam construindo novos rumos ao cenário educacional brasileiro. Frente a isso, muitas conquistas ainda viriam a

passos lentos. As leis que contemplavam a Educação do campo neste período, década de 80 e 90 com as Leis e Diretrizes e Bases da Educação, somente em 2002 que se estabelecem as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo. Fato este, em que o professor não foi contemplado com normativas legais que pudessem contribuir para o seu fazer docente.

Mas, como continua atuando na docência, algumas dessas leis estão em vigor, cabe aqui uma reflexão para saber se elas chegam às realidades das escolas do campo existentes nas mais longínquas comunidades.

É preciso entender que a sociedade rural, com suas complexidades, suas visões de mundo, suas expressões culturais, ainda precisa ser conhecida, pesquisada, respeitada, se quisermos construir uma educação do campo que faça sentido para aqueles que constroem suas vidas no campo. (CAMPOS, 2004, p.151).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição; CENCIG, Paula Vanina: **A natureza me disse**. Coleção metamorfose, Flecha do tempo, Natal, 2007.

ARAGÃO, R.M.R. de. **'Reflexões sobre Ensino, Aprendizagem, Conhecimento...'** Revista de Ciência & Tecnologia, Piracicaba-SP: Editora UNIMEP, Ano 2, nº 3, jul.,1993.

ARAGÃO, R.M.R de. **Compreendendo a Investigação Narrativa de Ações Escolares de Ensino e de Aprendizagem no âmbito da Formação de Professores**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0818.pdf1993> acesso em 10/10/2011.

ARROYO, Miguel; **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**, In: SOARES, L. Formação de educadores de Jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD/MEC-UNESCO, 2006.

BRAGA. Pedro. **Reservas extrativistas de uma forma de manutenção da vida e da cultura das populações tradicionais**. Disponível em [http// WWW.matanativa.com.br](http://WWW.matanativa.com.br). Acessado em 07/10/2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Caderno Educação do Campo, Março 2007.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 36. Trata sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. SECAD. Edital do PROCAMPO. Brasília,2008.

CANDAU,V.M.F. **A didática e a formação de educadores- da exaltação à negação: a busca da relevância**. Petrópolis: Vozes, 1982.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-reflexiva: artigo a artigo.** Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

CARNIATO, Irene; ARAGÃO, *Rosália Maria Ribeiro* de. **Investigação narrativa: uma possibilidade para a pesquisa em ensino segundo o paradigma da complexidade.** Anais do IV ENPEC. Águas de Lindóia São Paulo, 2003.

CALDART, Rosely Salette. **Pedagogia da Terra: formação de identidade e identidade de formação.** Cadernos do ITERRA. Pedagogia da Terra. Veranópolis, RS: Coletivo de Coordenação do Setor de Educação do MST; ITERRA, v.2, n.6, dez. 2002.

_____. **Sobre educação do campo,** In: SANTOS, C. A. Educação do campo: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

_____. (org.) **Caminhos para transformação da escola.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CAMPOS, Samuel Pereira; **Projetos de educação de jovens e adultos: concepções, problemas e resultados de práticas educativas,** In: ANDRADE, E. (orgs). A educação na reforma agrária em perspectiva. Brasília: Ação Educativa - Pronera, 2004

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ed. Ática, 1997.

CHEVRIER, J. La spécification de la problématique. In: GAUTHIER, B. (orgs.) Recherche sociale – De la problématique à la collecte des données. 2.ed. Québec: Presses de l'Université Du Québec.

CONNELLY, F.M. e CLANDININ, D.J. Relatos de Experiência e Investigación Narrativa. In: LAROSSA, J. **Déjame que te Cuente: Ensayos sobre Narrativa Y Educación.** Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução CNE/CEB nº 1 e 3 de Abril de 2002.

_____. **Diretrizes complementares, normas, princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Resolução nº 1 e 3 de Abril de 2002.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DELGADO, Lucila de Almeida Neves: **História e Memória: metodologia da história oral.** In: **História Oral: memória, tempo, identidades.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 15-31.

DINIZ, Júlio Emílio: **Formação de professores: pesquisa, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARIAS, Carlos Aldemir. **Alfabetos da Alma: histórias da tradição na escola.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do Campo e Território Camponês no Brasil.** IN: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação.** Brasília: INCRA; MDA, 2008. (NEAD, Especial; 10) (Coleção Por Uma Educação do Campo nº 7).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 23 ed. São Paulo, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido,** 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Centauro, 1980.

_____. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2009.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense.** IN: INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília: DF. Vol. 87, nº 217, set/dez. 2006.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LE GOFF, Jacque. **História e memória.** 4º ed. Campinas: Unicamp, 1996.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre(orgs). **Formação de professores: passado, presente e futuro**, São Paulo: Cortez, 2004.

MALDANER, Otávio Aloísio. **A formação inicial e continuada de Professores de Química: Professor Pesquisador**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de transformação**. IN: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1995.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire S.A (orgs.), **Por uma educação do campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Coleção por uma Educação do Campo. Nº 05. Brasília: Articulação nacional por uma Educação do Campo.

MOLINA, Mônica Castagna (org). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNARIM, Antonio. et all (org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

MUNICÍPIO, de Bragança. IN: **Annaes da Biblioteca e arquivo público do Pará**. Pará: (S.M), 1916.p. 145-153.

NÓVOA, Antonio, (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2000.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e as histórias de sua vida**. Portugal: Publicações D.Quixote. Editora Nova Enciclopédia, 1992.

_____.(org.). **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto, 1995.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (orgs). **O método auto (biográfico) e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro e Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2006.

PINHEIRO, Jackson Costa. **Utopias Pedagógicas no Ensino de Ciências: Idéias docentes que expressam o futuro para reencantar o presente.** Belém NPADC/UFPA, 2007. (Dissertação de Mestrado). Disponível em http://www.ufpa.br/ppgecm/media/Dissertacoes_Jackson%20Costa%20Pinheiro.pdf Acessado em 13 de janeiro de 2011.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do campo: desafios para a formação de professores,** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; **Um discurso sobre as ciências.** 5ª ed. Cortez, São Paulo, 2008.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** Coleção questões de nossa época;v.120, Cortez: São Paulo, 2004.

SILVA, Vera Lúcia Machado da. **Representações e saberes de professoras que atuam na educação de jovens e adultos em escolas municipais de Santa Maria-RS.** 2008, 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, RS, 2008.

STUART, Hall. **A identidade cultural na pós-modernidade.** DP&A Editora, Rio de Janeiro, 2005.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura. **O desafio da alfabetização global,** 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP; France: 2009.

ANPÊDICE A:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÀ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGUAGENS E SABERES DA AMAZÔNIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador do RG: _____,
residente _____

_____, autorizo a publicação da minha história de vida e formação docente a serem disponibilizadas na dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia do Campus Universidade de Bragança- Ufpa, intitulado: MEMÓRIAS DE SABERES CONSTRUÍDOS NO PROCESSO DE SE CONSTITUIR PROFESSOR EM VILA QUE ERA (BRAGANÇA-PARÁ), da mestranda Silvia do Nascimento Oliveira, da turma de 2011.

INFORMAÇÕES SOBRE (O)A PESQUISADOR(A):

Nome:

Endereço residencial:

Fone:

CI:

CPF:

Instituição: