

CLÁUDIA PEREIRA XAVIER

**ESCOLA DARCY RIBEIRO:
UM ASSENTAMENTO RURAL, UMA HISTÓRIA, MUITOS
OLHARES... REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE E AS
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE - UMA
PROFESSORA, UMA EXPERIÊNCIA, UM APRENDIZADO**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE - MS
2005**

CLÁUDIA PEREIRA XAVIER

**ESCOLA DARCY RIBEIRO:
UM ASSENTAMENTO RURAL, UMA HISTÓRIA, MUITOS
OLHARES... REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE E AS
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE - UMA
PROFESSORA, UMA EXPERIÊNCIA, UM APRENDIZADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores

Orientadora: Prof^a Dr^a Clacy Zan

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE/ MS
2005**

**ESCOLA DARCY RIBEIRO:
UM ASSENTAMENTO RURAL, UMA HISTÓRIA, MUITOS
OLHARES... REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE E AS
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE - UMA
PROFESSORA, UMA EXPERIÊNCIA, UM APRENDIZADO**

CLÁUDIA PEREIRA XAVIER

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Clacy Zan - Orientadora
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB

Prof. Dr. Manoel Francisco Vasconcelos Motta
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Prof^a Dr^a Adir Casaro Nascimento
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB

Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja feitura não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte, é um tempo de possibilidades e não de determinismo.

Paulo Freire

*Aos meus Pais
Odilon e Yone
Por iniciarem a escrita da minha história...*

*Ao Roberto
Pela história de amor ainda em construção...*

*À Lívia, Nathália e João Pedro
Pela possibilidade de continuar a história...*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela inteligência e pela possibilidade de colocá-la a serviço.

Aos meus pais, pelo apoio permanente por toda a vida.

Ao Roberto, Livia, Nathália e João Pedro, por aceitarem e compreenderem uma “Professora” em suas vidas e pelo amor expresso nessa aceitação.

Aos meus irmãos, companheiros de jornada, por se alegrarem com minhas conquistas.

Aos companheiros do Assentamento Capão Bonito I, especialmente os que colaboraram com esta pesquisa.

A Coordenação, aos Professores e colegas do Programa de Mestrado em Educação da UCDB, pela alegria e prazer da convivência, de modo especial, a Gláucia Vasconcelos, pela grande amizade, opiniões pertinentes e pela força e compartilhar de textos elucidativos na fase final da escrita desta dissertação, meu carinho fraterno.

Ao Prof. Dr. Ivan Russeff pela grande lição de humildade e desprendimento, sobretudo, respeito a nossa condição de “iniciantes” sabendo propor desafios na medida da nossa maturidade intelectual sem deixar de encorajar-nos a progredir, minha profunda admiração.

Ao Prof. Dr. Manoel Francisco Vasconcelos Motta (UFMT) e a Prof^a Dr^a Adir Casaro Nascimento (UCDB), pela lapidação necessária deste trabalho de pesquisa e pela orientação generosa.

A minha orientadora, Prof^a Dr^a Clacy Zan, pela acolhida amorosa, pela paciência diante das minhas limitações teóricas, pela oportunidade ímpar da aprendizagem mediante o compartilhar das histórias e experiências vividas, meu abraço “filial”.

A CAPES/MEC, pela concessão da bolsa de estudos que me permitiu desenvolver esta pesquisa, meu reconhecimento..

RESUMO

Este estudo de caso foi desenvolvido devido à preocupação com os rumos que vêm tomando a educação das ruralidades no Estado (e por que não dizer no país), na qual se observa uma tentativa de generalização desse contexto sem que se leve em conta às características peculiares a cada região, quais sejam: a ruralidade do latifúndio, do pequeno produtor que ‘herdou’ ou ‘comprou’ seu pequeno pedaço de chão e do assentado, que ‘conquistou’ seu ‘lote’ mediante a luta histórica garantida pelo processo de Reforma Agrária neste país. Nesse sentido, destina um olhar especial para a formação de professores que atuam no contexto dos assentamentos rurais apoiado numa reflexão que busca compreender, pela via da pesquisa etnográfica o momento em que os múltiplos saberes que compõem este ambiente se entrecruzam, dando origem ao saber legítimo deste contexto social e perceber se há a busca coletiva da apropriação de conhecimentos que possam levar os sujeitos dessa comunidade a uma condução mais autônoma de suas vidas, assumindo a própria história com o olhar crítico que os permita fazer uso dos saberes adquiridos em favor de si mesmos. Ambiciona esta pesquisa alertar, em tempos ‘férteis de reforma agrária por todo país’, sobre a relevância desse entendimento para que não se ‘plante’ mais escolas urbanas nos espaços de assentamentos rurais em respeito à diversidade e identidade desse contexto, para que se possa realmente falar em educação para todos.

Palavras-chave: Formação de professores; Ruralidades; Identidade.

ABSTRACT

This study of case was developed due to the concern about the directions that are being taken by the education of ruralities in the State of MS (e why not to say in all the country), where it's noticed an attempt of generalization of this context without considering the peculiar characteristics of each region, that are: the rurality of the latifundium, of the small producer that have "inherited" or "bought" his small piece of land and of the settled, that has "conquered" his 'plot of land' through the historic struggle warranted by the process of Agrarian Reform in this country. On that way, it dedicates a special look for the formation of teachers that actuate on the rural settlements' context sustained on a reflection that looks for comprehending, by the way of the ethnographic research, the moment that the multiples knowledges that compose this environment intersect each other, giving birth to the legitimate knowledge of this social context and notices if there is a general search of the appropriation of acquirements that could take the citizens of this community to a more autonomous conduction of their lives, taking over their own history with the critical look that allow them to make use of the acquired knowledges in regard of themselves. This research pursues ambitiously to alert, in 'fertile times of agrarian reform all over the country', about the relevance of this understanding so that won't be 'planted' anymore urban schools in the rural settlements' spaces in respect to the diversity and identity of this context, so that we could be able to really talk about education for all.

Keywords: Formation of teachers; Ruralities; Identity

LISTA DE SIGLAS

- CEASA - Central de Abastecimento
- CUT - Central Única dos Trabalhadores
- FETAGRI - Federação dos Trabalhadores na Agricultura
- IDATERRA - Instituto de Desenvolvimento Agrário, Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural de Mato Grosso do Sul
- INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- MST - Movimento dos Sem Terra
- OCEMS - Organização das Cooperativas de Mato Grosso do Sul
- PACTO/MS - Programa de Apoio Científico e Tecnológico aos Assentamentos do Mato Grosso do Sul
- PCN's - Parâmetros Curriculares Nacional
- PROCERA - Programa Especial de Crédito para a Reforma Agrária
- SENAR - Secretaria Nacional de Aprendizagem Rural
- UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
- UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - O PROBLEMA	19
1.1 A Historicidade de um Projeto de Assentamento: a análise do contexto despertando o olhar diferenciado sobre a formação do educador da ruralidade de assentamento ...	19
1.2 Reflexões sobre os Saberes que Envolvem a Formação do Profissional Docente que atua na Ruralidade dos Assentamentos	29
CAPÍTULO 2 - REFLEXÕES TEÓRICAS	33
2.1 Dos Sonhos de Transformação Social.....	33
2.2 Das Ideologias que habitam os espaços educativos	37
2.3 Do Respeito à Diversidade, a Multiculturalidade, a Identidade...Descobrimos Riquezas	42
CAPÍTULO 3 - A OPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	46
3.1 Etnografia: imersão no ambiente	46
3.2 Da “prosa” à “colheita” dos dados	51
CAPÍTULO 4 - DA APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	56
4.1 A implantação da Escola no Assentamento e as preocupações iniciais em torno dela	56
4.2 A Escola no Assentamento e a sua Organização Curricular: o ‘culto’, o ‘oculto’ e o ‘multicultural’	67
4.3 Da Escola Atual à Escola Idealizada: Uma Escola ‘do’ ou ‘no’ Assentamento?.....	76
4.4 A Formação de Professores: É preciso reconhecer a diversidade	81
CONCLUSÕES	87
REFERÊNCIAS	92

INTRODUÇÃO

Pensar e internalizar um conceito de identidade, de diversidade cultural, multiculturalismo e até mesmo de “diferença”, parece-nos um tanto complicado até nos depararmos com uma realidade que nos faça empreender tais reflexões. Mais ainda, comprometer-se a ponto de buscar a pesquisa como forma de poder contribuir com os avanços dessa compreensão em alguns setores da sociedade, principalmente naqueles onde as decisões políticas incidam no intuito de mobilizar a comunidade e colocá-la em contato com novos saberes que contribuam para que o avanço qualitativo das relações sociais possa se dar.

Foi o que se deu comigo ao tomar parte da comunidade rural de Assentamento Capão Bonito I, primeiro Projeto de Reforma Agrária ocorrido em 1990 na Fazenda de mesmo nome situada a aproximadamente 40 Km do município de Sidrolândia/ MS, cidade localizada a 60 Km da capital do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

Minha chegada aconteceu em julho de 1997. Pedagoga, com habilitação em Orientação Educacional, Magistério das Séries Iniciais e Disciplinas Pedagógicas do Magistério, trazia eu um currículo que, até a presente data, guardava algumas participações em Seminários, Encontros e Congressos Educacionais, além de uma experiência razoável como professora das séries iniciais e coordenadora pedagógica em escolas de ensino fundamental da zona urbana, na capital do Estado de Mato Grosso do Sul - MS.

Quando digo “tomar parte”, refiro-me ao sentido mais profundo da expressão, pois, não chegava àquele ambiente apenas a professora, mas, sim, a nova moradora do lote 72 do

Assentamento (com suas duas filhas de 10 e 7 anos de idade), que passariam a compartilhar desse espaço com o esposo, já morador do Assentamento desde 1992.

Ao perceber a “carência” da comunidade, principalmente nas questões relativas à saúde e educação, julguei que os saberes oriundos da experiência vivida na capital poderiam colaborar (e muito!) para o rápido empreendimento de ações a serem desenvolvidas para promover avanços qualitativos na vida daquele contexto. Para isso, bastaria que eu tratasse de conhecer as pessoas, colocar-me à disposição e assumir (com todo gás!) as aulas de matemática e ciências de 5ª e 6ª séries nas duas salas que funcionavam como extensão de uma escola municipal urbana dentro do assentamento.

A propósito, é bom que se descreva este cenário. A escola na qual eu iria lecionar localizava-se a aproximadamente 200 m de minha casa (na chácara), naquilo a que chamavam ‘núcleo urbano’ do assentamento (esta nomenclatura encontra-se também inscrita no mapa do assentamento). Região composta de pequenos lotes que deveriam sediar pequenos comércios, igrejas, centros comunitários, enfim.

O espaço de funcionamento da escola podia ser assim traduzido: uma casa de madeira com duas salas medianas as quais acomodavam uma, a sala multisseriada de 1ª a 4ª série; outra, a sala de 5ª série com aproximadamente 33 alunos cuja idade variava entre 10 e 25 anos. Acoplado às duas salas, um pequeno apartamento (cozinha, quarto e banheiro) que durante a semana abrigava um casal, a professora da sala multisseriada e seu marido, o motorista do ônibus escolar, ambos funcionários da escola e residentes na ‘cidade’ (Sidrolândia).

A sala da 6ª série funcionava (a contra-gosto) em uma pequena sala do novo prédio construído para sediar a Escola Municipal Darcy Ribeiro, que ainda não havia sido oficialmente inaugurada. Tal inauguração deveria corresponder às festividades de comemoração do aniversário da cidade em 11 de dezembro daquele ano (1997). Assim,

não deveria ser utilizada até que se conseguisse proceder a tal inauguração. Tanto que as demais salas permaneceram inacessíveis até o início do novo ano letivo.

Nas salas em que funcionavam a 1ª e 4ª séries e a outra, a 5ª série, a situação era difícil, pois trabalhávamos sem iluminação, com carteiras precárias e uma pequena lousa de 1,5 m na qual se escrevia muito mal devido aos efeitos da ‘goteira’ em sua superfície em tempos de chuva.

No meio daquele ano letivo (1997) eu assumia, então, as salas de 5ª e 6ª séries com as disciplinas já citadas (matemática e ciências) depois de os estudantes terem passado por três professoras durante o primeiro semestre. Professoras estas que “não conseguiram se fixar na escola, não se adaptaram [...]” segundo a Secretária de Educação daquele período explicava.

Foi um aprendizado e tanto! Naquele momento eu recebia a primeira lição desse ambiente diferenciado: é preciso comprometer-se, é preciso estabelecer identidade, é preciso sentir-se parte do contexto e fazer-se reconhecer como “parte” por todos, é preciso desejar ficar, sinceramente, verdadeiramente. Como aponta, pela experiência, a Professora Maria Angélica¹. Há:

Então, há necessidade de uma preparação diferenciada para quem vai lá fazer um trabalho. Que seja um trabalho social, um trabalho de pesquisa, de qualquer [...] característica que seja este trabalho. Eu acredito que tenha que ser uma pessoa voltada a valorizar as pessoas [...] com o que eles têm [...] como eles são.

Saber-se ‘graduado’ para a função com saberes basicamente ‘urbanos’ não é o bastante para colocar-se a serviço e empreender mudanças efetivas e qualitativamente interessantes para as características do ambiente em questão. Mesmo porque, este ambiente traz em si, conhecimentos e saberes locais produzidos pelas interações sociais históricas desde o início do processo de ocupação. Saberes e conhecimentos que o espaço interno da

¹ Professora Maria Angélica lecionou na Escola do Assentamento no período de 1994 a 2000, como docente alfabetizadora e regente de sala multisseriada.

escola ainda não cuidou de sistematizar e veicular, reconhecendo-os como legítimos deste grupo social e, portanto, devidamente valorizados por todos. Sobre esta percepção, Cândido (1971, p. 23) esclarece: “As sociedades se caracterizam, antes de mais nada, pela natureza das necessidades de seus grupos, e os recursos de que dispõem para satisfazê-las”.

As condições de sistematização do trabalho eram as seguintes. Não havia nenhum registro formalizado a partir do qual eu soubesse por onde começar, ou por outra, eu não tinha como saber até onde as professoras anteriores haviam trabalhado. Curiosamente, tínhamos um diário de classe preenchido incorretamente, necessitando ser arrumado e um bimestre inteiro, o último, sem qualquer anotação que, naturalmente, eu deveria cuidar em “preencher adequadamente” e colocá-lo ‘em dia’.

Restava-me, então, consultar o caderno dos alunos (crianças, adolescentes ou adultos) para tê-los como referência. Aliás, isso também não era o bastante já que nem tudo o que estava ‘escrito’ necessariamente encontrava-se de fato ‘aprendido’. A este respeito, Freire (2002 a, p.13) nos adverte:

A compreensão de um texto não é algo que se recebe de presente. Exige trabalho paciente de quem por ele se sente problematizado. [...] Não se mede o estudo pelo número de páginas lidas numa noite ou pela quantidade de livros lidos num semestre. [...] Estudar não é um ato de consumir idéias, mas criá-las e recriá-las.

Era a segunda grande lição que ao mesmo tempo trazia algumas grandes interrogações sobre o trabalho realizado em escolas de realidade rural. Estaria a faculdade nos ensinando de fato o compromisso com a causa da educação quaisquer que fossem as realidades com as quais viéssemos a nos deparar? Para onde vai o conteúdo aprendido sobre ética profissional no momento em que se negligencia o direito de acesso aos conteúdos curriculares ao mesmo tempo em que se valoriza e transforma os saberes locais em conteúdos da escola? O fato de não se ter a presença efetiva e diária do diretor e do coordenador pedagógico na escola (estes trabalhavam na parte urbana da cidade, fazendo

visitas esporádicas ao local) desobriga o professor regente de suas tarefas pedagógicas só por não ter quem o ‘fiscalize’? Onde encontrar à disposição do profissional docente estes saberes específicos ligados à especificidade deste ambiente para que os mesmos não ‘falhem’ na grande responsabilidade que lhes impõe a tarefa educativa?

Destas indagações oriundas da experiência vivida no momento da minha inserção pessoal e profissional neste ambiente, surgem o que chamo de “Problema” com relação à formação docente dos profissionais que compartilham ou virão a compartilhar do trabalho escolar desenvolvido neste contexto social diferenciado: Estariam os currículos oficiais das faculdades da área educacional desprezando, ou por outra, não percebendo o devido valor das disciplinas cujas ementas trazem conteúdos de cunho político, filosófico, antropológico, sociológico, ético e multicultural, de modo a oportunizar atitude acadêmica reflexiva acerca de realidade plural que nos circunda? Estariam os espaços de formação preocupados em privilegiar os saberes “enciclopédicos” e os “científicos” em detrimento dos demais saberes presentes na vida em sociedade? E estes saberes considerados “não científicos” ou mesmo os chamados de “senso comum” de algum modo não trazem conteúdos a influenciar de modo específico o traço identitário de cada novo profissional docente?

Na obra *Ação cultural para a liberdade*, Freire (2002a, p.28) tece considerações importantes e esclarecedoras sobre a importância de se contemplar a diversidade e perceber as particularidades ligadas ao traço identitário, principalmente quando o que se deseja é empreender uma relação educativa emancipatória:

Tal é o caso da Reforma Agrária. Transformada a estrutura do latifúndio, de que resultou a do ‘asentamiento’, não seria possível deixar de esperar novas formas de expressão e de pensamento-linguagem. [...] Na estrutura do ‘asentamiento’, palavras e expressões que constituíam constelações culturais que envolviam uma compreensão do mundo, típica da estrutura latifundista tendem a ir esvaziando -se de sua antiga força.

Enquanto tais reflexões povoavam minha mente fazendo-me pensar muito sobre elas, busquei chegar mais perto dos sonhos e ambições, expectativas de futuro de meus alunos: 33 na 5ª série e 18 na 6ª série.

Foi surpreendente o que ouvi. Moças e rapazes demonstrando estar extremamente satisfeitos caso chegassem a concluir, minimamente, a 8ª série. O que vi também me surpreendeu muito, acontecendo ainda em 1997, num lugar tão perto da “capital do Estado”: meninas de 15 e 16 anos fugindo de suas casas (geralmente de pais muito severos e sem instrução escolar) com seus namorados, para que os pais as obrigassem, após o episódio, a se casarem com seus companheiros. Assim, parariam de estudar, mas tomariam as ‘rédeas’ de seus destinos e ficariam livres da opressão paterna (ainda que se tornassem oprimidas pelos seus namorados e eternamente endividadas pela ‘alforria’ recebida). Estavam dispostas a pagar o preço da “liberdade”.

Uma frase curiosa marcou-me naquela época e ainda me comove nos dias de hoje: “Professora, meu pai diz que mulher que ‘sabe’ muito não casa [...] então, se eu fizer até a 8ª série, ta bom demais!” (aluna da 6ª série, em 1997).

Deparar-me com essa realidade fez-me buscar com muita pressa algo que pudesse ser feito para convidá-los a experimentar buscar outros modos de refletir e buscar soluções diferentes para aquilo que se constituía em problemas reais de suas vidas.

Mas, por onde começar? De onde partir? A minha história não era a história deles... A minha vida havia se dado num contexto que não era aquele...O que poderia constituir-se em ‘ponte de identidade’ entre a minha história e a de meus alunos? Percebia de modo muito intenso a necessidade de estabelecer empatia com aquele grupo de alunos de um outro modo... Para além do trabalho docente, formal. Era preciso construir a história da minha presença no grupo de modo significativo. Era preciso escrever a história, juntos!

Busquei, então, na minha história, algum momento em que esta identidade pudesse verdadeiramente se estabelecer. O que poderia fazer de mim alguém que já tivesse tomado contato com a experiência rural de maneira que viesse tornar até mesmo a minha linguagem como algo que lhes soasse familiar?

Então, despertei e percebi que um dado muito especial da minha história, da minha origem, estabeleceria uma ponte extremamente significativa com aquelas pessoas, sujeitos da minha ação educativa, de uma forma muito mais profunda do que outra que eu pudesse encontrar n'algum livro ou obra científica já publicada e que até aquele momento eu ainda não tivera a oportunidade de ler ou estudar.

Meu pai tinha origem 'agrícola'. Filho de pequeno produtor, meu pai havia escolhido para si escrever uma história diferente daquela que talvez a ordem natural das coisas o impelisse a escrever. Meu avô, analfabeto, pai de nove filhos dos quais meu pai era o sexto, era uma pessoa de 'poucas falas', muito autoritário e que criara os filhos dentro do contexto agrícola ensinando-lhes os saberes necessários para a sobrevivência, garantindo condições de se desenvolverem de modo saudável, encaminhando as filhas para um 'bom casamento' e os filhos para serem bons agricultores como ele.

Aos dezessete anos, meu pai era analfabeto e demonstrava um desejo muito grande de estudar. Tomou 'coragem' e foi pedir ao meu avô que lhe permitisse estudar 'na cidade'. Este lhe respondeu que não poderia favorecê-lo em detrimento dos demais e que, se de fato quisesse estudar, que o fizesse por seus próprios esforços.

Assim, estudando num sistema que se assemelhava ao supletivo, fez em quatro anos o que faríamos em oito. Aprendeu o ofício de marceneiro, profissão que garantiu que cursasse o antigo clássico (que corresponde ao ensino médio de hoje), estudante do colégio Dom Bosco.

Entretanto, naquela época da conclusão de seu curso de nível médio, não havia Universidade Federal em Campo Grande e a faculdade que existia (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras/ ligada ao colégio Dom Bosco), não oferecia o curso de seu interesse: Medicina. Casou-se com minha mãe e juntos foram para Minas Gerais, buscar dar continuidade aos estudos.

Em 1970, meus pais regressam definitivamente para Campo Grande. Meu pai, agora “Dr. Odilon Xavier de Oliveira”, médico veterinário com profundo conhecimento desenvolvido na área de grandes animais, que houvera se destacado na Academia no transcorrer de seu processo de formação, volta trazendo grandes colaborações para o Estado, com propostas inovadoras para o desenvolvimento da Bacia Leiteira e Programas de Inseminação Artificial para o melhoramento do Rebanho Bovino. Assumiria, a seguir, a cadeira de Zootecnia na Universidade Federal de Mato Grosso (antes da divisão do Estado), local onde trabalhou durante um certo período antes de dedicar-se ao trabalho de assistência profissional às grandes fazendas de criação de gado de grandes produtores do Estado. Um aspecto importante... desde a sua volta, jamais deixou de ser pequeno produtor rural, cultivando hortaliças que comercializa na Central de Abastecimento - CEASA até os dias de hoje, em sua chácara que herdara de meu avô.

Ele havia conseguido escrever a sua história!

Ele vira possibilidade de intervir no seu destino, ainda que a ordem natural das coisas apontasse para outra direção.

Percebi que esta história, que a mim sempre marcara de modo especial, principalmente pelo fato de que o maior valor ensinado por esta narrativa, durante toda a minha vida, foi justamente aquele que trazia o incomensurável valor do conhecimento em todas as suas vertentes (conhecimento que liberta o ser humano da sua condição de opressão e o instrumentaliza na resolução de problemas cotidianos de toda sorte), naquele

momento também passara a fazer parte da história de meus alunos. Agora eu era ‘mais uma’ entre eles!

Após ter partilhado um pedaço da minha história, percebi que um laço de cumplicidade nos unia, pois parte da trajetória da conquista que não fora transcrita neste texto, revelava a necessidade da luta diária para o empreendimento de conquistas pessoais significativas para qualquer sujeito.

Daí para frente, de modo muito especial e afetivo, fomos participando da construção da história da nova escola que se inauguraria ao final daquele ano letivo (1997): a Escola Municipal Darcy Ribeiro, cujo prédio acolheria da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, de modo integral. Nossos alunos não iriam mais necessitar se deslocar até a ‘cidade’ para cursar a 7^a e a 8^a série, como acontecia até então.

Ao final daquele ano, também prestava um concurso público que, ao início do ano seguinte, me permitiria assumir a coordenação pedagógica da escola, ainda que sua Direção permanecesse sediada na área urbana da cidade.

Assim, diante deste cenário, começo a partilhar esta vivência que ao longo dessa experiência vai tomando formas e desencadeando transformações importantes que mais tarde deram formas à necessidade de empreender esta investigação que visa trazer um novo olhar voltado à formação do profissional docente que venha a atuar em contextos educacionais ligados às ruralidades. De modo especial, escolas de assentamentos rurais oriundos do processo de Reforma Agrária em nosso país.

O que busquei propor ao longo dessa investigação, constitui-se no que julgo a grande relevância desta pesquisa: contemplar a **diferença**, percebê-la importante numa concepção de riqueza presente na **diversidade cultural**, compreender a **multiculturalidade** como fenômeno histórico e extremamente positivo nas constituições

das **identidades** dos grupos sociais que se formam, fruto das múltiplas migrações do ser humano que busca permanentemente o seu espaço de produção e realização pessoal.

Ao contemplar e buscar compreender estes conceitos que neste momento traduzem-se em luz teórica a iluminar o objeto desta pesquisa, qual seja, a identidade docente e o seu processo de formação, proponho a necessidade urgente de formularmos a ‘grande pergunta’: Que empreendimento torna-se relevante nos espaços de formação docente (tanto o acadêmico como os que se preocupam com a formação continuada) de modo a contemplar as necessidades impressas naquilo que se constitui em traço identitário de um contexto social diferenciado como o é o contexto de assentamentos rurais?

Não temos a pretensão de encontrar todas as respostas. Mas acreditamos que podemos contribuir para desencadear as indagações e algumas possíveis proposições que possam servir de encaminhamentos importantes para novas pesquisas de outros tantos companheiros que venham a trilhar um caminho semelhante a este que escolhemos trilhar na feitura da nossa história profissional.

Tomaremos emprestado o olhar de alguns teóricos importantes ao longo de nossas reflexões (FREIRE, PADILHA, GADOTTI, MACHADO, CHAÚÍ) para que estes nos auxiliem na referência conceitual de alguns termos como os que aparecem destacados acima neste texto, com o objetivo de esclarecer a ótica por nós escolhida para a leitura deste fenômeno.

Assim, quaisquer que sejam as ‘verdades’ apontadas neste momento histórico ao desenrolar desta investigação, certamente reconheço a sua condição efêmera, pois, como nos aponta Bachelard (1969, p.27) “não há verdades primeiras, há sim, os erros primeiros que precisam ser rompidos”.

Pela via da história busco respostas e, entrando no enredo em meio aos dados colhidos, construo minha história pessoal junto à história observada, questionada e analisada.

Deixo minha marca, marcando minha passagem! Tomo por minhas as palavras de Magda Soares (2000, p. 128), quando tece reflexões sobre a visão histórica da construção do conhecimento e suas implicações no desenvolvimento da pesquisas educacionais, mesmo quando estas, por vezes, trilham caminhos tidos como “não convencionais”:

Na verdade, os meus dias não são meus, os dias de cada um não são seus – são nossos, porque sob meus dias, sob os dias de cada um, está a história de todos, e é por isso que assumir a subjetividade e fazer da própria vida objeto de pesquisa é uma forma – não convencional? – de colaborar na construção do conhecimento histórico e educacional.

Ao optar por desenvolver a pesquisa pelo fio da história busquei trazer considerações sobre os saberes imbricados na construção da identidade de uma comunidade que surge amparada pelo movimento da Reforma Agrária. Assim, estão presentes nesta análise, de modo inevitável, comentários que envolvem comparações não só dos processos pelos quais a comunidade vai construindo o seu perfil identitário, como também comparações referentes à singularidade deste ambiente em relação a outros de natureza não ligada às ‘ruralidades’².

Assim, mantendo-me vigilante sobre o foco principal da pesquisa, fui tomando contato mais próximo com as relações teórico-práticas que envolvem os múltiplos saberes que dão vida à escola. A inquietude gerada pela percepção da singularidade desse ambiente desde o momento da minha chegada ao assentamento, episódio já narrado anteriormente, moveu o meu espírito investigativo por entender a figura docente como mediador dos diversos saberes produzidos pela humanidade num contexto de multiculturalismo.

² Trago este termo evidenciando o entendimento de que muitos são os espaços considerados rurais, trazendo, cada um, especificidades importantes relativas à própria identidade, valores, questões de ordem política e econômica que, por isso mesmo, seria um grande equívoco tratar a todos como contexto único. São estas ruralidades a do Latifúndio, a do pequeno produtor (herdeiro de pequenas áreas de terra), os indígenas e os assentados da reforma agrária, cujas terras conquistadas envolvem ações de traços políticos que caracterizam a Reforma Agrária em nosso país.

Meu desejo real ao empreender a pesquisa, sempre foi o de poder transformar as inquietudes que se constituíam em ‘meras conjecturas’, em saberes a serem disponibilizados a todos aqueles que viessem a compartilhar de espaços cujas características fossem semelhantes ao que eu houvera vivenciado. Assim poderia contemplar a importância e relevância de meu empreendimento como pesquisadora e constatar que minha *práxis* não é inócua. Soma-se a isso, o sentimento que Fazenda (1999, p. 81) descreve em seu artigo sobre *a Pesquisa como instrumentalização da prática educativa*, no qual pondera sobre o inevitável sentido de comprometimento de quem ‘ousa’ percorrer caminhos como pesquisador. É o caminho sem volta:

Temos observado que por meio da pesquisa o educador consegue recuperar a sua dignidade perdida, e aquele que consegue desenvolver-se em pesquisa, não consegue mais retroceder ao puro exercício do ensino em sala de aula.[...] que o exercício de sala de aula perpassado da habilidade de pesquisar, transforma e redimensiona a sala de aula, contagiando todos os que a freqüentam.

A escolha do meu objeto de pesquisa se deu historicamente marcada pela minha passagem pela referida escola durante o período de 1997 a 2000. Funcionária da rede municipal de educação, naquele momento, entendo, hoje a carência teórica específica que me impossibilitou, durante o exercício da função de professora em 97 e de coordenadora pedagógica de 98 a 2000, ir além do que pude desenvolver durante minha estada como educadora.

Sendo, portanto, membro da comunidade, percebo hoje a necessidade de, como diria Freire (2002), tomar distância suficiente do fenômeno para poder visualizá-lo e concebê-lo de modo mais isento. Contudo, a medida da isenção acontece de maneira a não interferir no sentido do comprometimento com o objeto, sobre o qual me proponho a debruçar demoradamente o meu olhar pesquisador.

Tomo consciência de que, o que trago impregnado em minha história pessoal de educadora é apenas parte do grande “quebra-cabeça” histórico, e o que me move neste momento é o desejo de me apropriar das outras “peças” históricas desde o nascimento da escola no assentamento até os dias atuais.

Compreender pela via da história, os processos pelos quais passou a comunidade até conquistar, o que seria hoje, a escola do assentamento e não mais extensão da escola urbana, a mim me pareceu ser a via que traduziria com transparência os instrumentos político-ideológicos que sustentaram tal transformação (se é que ela se deu de fato e não apenas no âmbito da legalidade burocrática). Desse modo, compreender o nascimento da escola Darcy Ribeiro como escola **do** e **no** Assentamento, leva-me igualmente à preocupação sobre quem são os docentes deste espaço de instrução e construção de conhecimento. Cândido (1971, p.20) diria: “Os fatos se tornam problemas conforme a perspectiva do pesquisador”. A perspectiva da qual me valia para trazer esta reflexão como problema, foi justamente a minha experiência e a minha dificuldade em empreender mudanças significativas naquele contexto já que, naquela época, faltava-me justamente os saberes complementares que me fariam interagir verdadeiramente com aquele contexto. Faltava-me compreender os processos identitários, faltava-me apropriar-me dos valores impressos na multiculturalidade que pulsava e ainda pulsa naquele ambiente.

Ao mesmo tempo, pela própria história vivida por mim, penso sobre como poderia ser a formação desse profissional que atua nesse ambiente de características tão singulares, para que não se tenha apenas ganhado um “novo prédio” no assentamento, mas de fato, um novo espaço de conhecimento e que tais conhecimentos possam realmente estar a serviço dos sujeitos que os acessam instrumentalizando-os na resolução de problemas cotidianos. É perceber a escola como espaço legítimo de socialização de saberes, quaisquer que sejam

estes, sem pretender classificá-los como mais ou menos relevantes pois, como nos esclarece Freire (2002, p. 36):

Subestimar a capacidade criadora e recriadora dos camponeses, desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem, tentar ‘enchê-los’ com o que aos técnicos lhe parece certo são expressões da ideologia dominante.

Além disso, faz uma ressalva de que:

O saber científico, assim como o procedimento empírico dos camponeses se encontram condicionados histórico-culturalmente. Neste sentido, são manifestações culturais tanto as técnicas dos especialistas, quanto o comportamento empírico dos camponeses.

A Escola Darcy Ribeiro é uma instituição da Rede Municipal de Ensino do município de Sidrolândia/MS.

Para atender, hoje, estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi necessário um período de 14 anos (1990 – 2004) de construção do qual a comunidade de 132 famílias do Assentamento Capão Bonito I tomou parte mediante o embate empreendido para a implantação da mesma.

É justamente por causa desse período que registra a construção da escola, que sabemos, não surgiu ‘pronta e acabada’ no seio da comunidade, mas sim, oriunda das muitas reivindicações empreendidas nesses 14 anos de assentamento, que necessitamos do aporte histórico para entendermos tal construção.

Então o Daltro (prefeito da época) ta, ta [...]: Cêis dão a mão de obra que eu dô o material. Uns ajudava numa parte, outros ajudava noutra [...]" (Sr Euclides – pai de aluno da 1ª escola).

Então, era eu, o Talaveira e a professora Maria Angélica [...] são três pessoa que nós pendemo pelo estudo. Até o Liratan, ele não quis o estudo pra aqui, que queria uma escola agrícola. Como que, eu pensava ansim, pela minha burrage: como que [...] que uma escola agrícola não podia ser assentada aqui sem os aluno não ter um bom estudo? [...] (Sr. Lourenço. – pai de ex-alunos da 1ª escola).

Ora, se a comunidade do assentamento e comunidade escolar de modo amplo foram co-autoras desta construção e estando os docentes que auxiliaram na composição desta história, imersos nesse processo, acreditei que ao recuperar a história da comunidade paralela à história da construção da escola, estaria observando de modo sincronizado o processo de formação docente destes educadores que se dispuseram a trabalhar neste contexto, podendo inclusive perceber a minha própria história se desenvolvendo enquanto recuperava, atentamente, a parte da história da qual eu não fazia parte.

Como minha concepção político-filosófica fruto da minha inserção neste ambiente em consonância com os estudos empreendidos me levou a crer que o contexto rural traz diferenças importantes em relação ao contexto urbano e, mais ainda, por entender que não existe apenas “um” ambiente rural (como já mencionei anteriormente) mas, vários, segundo suas peculiaridades marcantes não só ligadas ao aspecto geográfico em si, mas notadamente aos aspectos de ordem econômica, política e de organização social que, certamente, marcam o traço identitário dos sujeitos que compõem tal comunidade, trago em meu discurso analítico estes caracteres importantes que mostram, de modo mais evidente, a relevância deste olhar diferenciado sobre as “ruralidades”.

Ora, se o educador é o mediador do processo de acesso ao conhecimento dentro do espaço escolar e, por excelência, o executor das “políticas pensadas e instituídas” para este espaço, como fazê-lo abdicar da consciência política durante a ação educativa ou, antes disso, durante o seu processo de formação? Seria prudente, em pleno século XXI, ainda estarmos compondo “corpos docentes ingênuos” nos espaços escolares? Como formar cidadãos críticos como propõe a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional³, se o mediador dessa construção, como podemos assistir em alguns espaços educativos, ainda quer acreditar que “a educação é neutra e isenta de intencionalidade”?

³ Ver LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96.

Como bem nos lembra Freire⁴, a educação é um ato eminentemente político. Através do ato educativo, os sujeitos dessa ação empreendem mudanças importantes e determinantes em suas vidas numa relação que, segundo a prática empreendida, ou oprime ou liberta.

Neste momento emerge uma comparação importante na pesquisa: quando proponho a observação da formação diferenciada para os educadores desse contexto rural, comparo um contexto urbano com um contexto rural ou haveria contextos urbanos diversos, como diversificadas são as ruralidades? É preciso deixar mais claro o modo como penso tais ruralidades apoiando-me para isso em outros educadores, teóricos, pesquisadores que de algum modo, assim como eu, um dia tomaram contato com esses ambientes e perceberam suas singularidades. Tais “personagens” irão compor o texto desta dissertação na medida em que seus aportes teóricos vierem referendar os argumentos que apresento.

Neste momento, em que busquei e ainda busco (já que a história não se encerrou) analisar tal realidade, importam as questões políticas, filosóficas, econômicas, sociais, culturais e todas as questões relativas à construção da vida em comunidade e que, certamente, influenciam diretamente na construção da identidade do profissional docente que transita neste ambiente. O que é a escola neste contexto? Para quê e para quem ela é concebida? Que sujeitos participam dessa concepção? Os professores que atuam nessa realidade têm consciência da extensão do seu fazer pedagógico e das implicações de sua prática sobre a vida dos sujeitos no sentido da utilização destes saberes adquiridos para melhorar a sua qualidade de vida sobre a terra que precisam tornar produtiva?

Os questionamentos acima pontuados foram importantes diretrizes a orientar o desenvolvimento dessa pesquisa que, entendendo a formação do profissional docente como um processo que não se encerra dada a dinamicidade e permanência da ação educativa na

⁴ Ver FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: 18.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

vida de qualquer ser humano, dirigiu o olhar sobre o processo de formação do professor que atua em comunidades rurais de assentamento desde a graduação.

Assim, o Capítulo 1 situa o leitor, pela via da historicidade, na singularidade deste ambiente, trazendo os embates vividos pela comunidade desde o momento da demarcação dos lotes e estendendo-se ao momento em que o assentamento passa a se constituir em um grupo de pequenos produtores denotando a descaracterização do ambiente do modo como fora concebido enquanto projeto de assentamento.

Nesse movimento, revela o marco inicial da presença da escola nessa comunidade e a identidade desta diante da identidade do grupo social no qual encontra-se inserida. Revela as contradições vividas pelos sujeitos (tanto professores, como alunos, como membros da comunidade) no momento em que suas referências identitárias se chocam, muitas vezes dificultando o empreendimento da ação educativa. É o meu primeiro anúncio em favor de uma formação docente que se coloque atenta ao valor da multiculturalidade.

O Capítulo 1 revela o ancoradouro teórico no qual busquei respaldar as minhas reflexões, revelando os aspectos que considero imprescindíveis para o favorecimento de uma formação docente que esteja atenta às questões que guardam respeito e importância em relação à riqueza presente na multiculturalidade.

O Capítulo 3 explica a opção metodológica da pesquisa valorizando a etnografia como proposta capaz de dar conta, de modo transparente e legítimo, de trazer impregnado nas entrelinhas do discurso dos sujeitos que participaram desse processo, as suas crenças, concepções e demais saberes presentes na comunidade pesquisada, possibilitando colher os elementos que contribuiriam para explicitar as conclusões oriundas da análise qualitativa dos dados.

O Capítulo 4 traz a análise dos dados, em si, revela os conteúdos trazidos no discurso dos sujeitos permitindo as inferências que reforçam e justificam a intenção dessa

pesquisa, que é a compreensão da necessidade de contemplar a diferença nos programas de Formação Docente.

Ao concluir, esta dissertação pretende contribuir para possibilitar a construção de um novo olhar sobre a formação do professor que atua na realidade dos assentamentos rurais, tendo como um dos pressupostos que defendem esta necessidade, a própria experiência vivida por mim e as dificuldades sentidas por não compreender, naquele momento, o valor e a importância da inserção dos saberes locais, construídos coletivamente, no espaço escolar e tendo como reforço dessa percepção individual, a percepção dos sujeitos desse contexto, reveladas durante as entrevistas.

CAPÍTULO 1

O PROBLEMA

1.1 A HISTORICIDADE DE UM PROJETO DE ASSENTAMENTO: A ANÁLISE DO CONTEXTO DESPERTANDO O OLHAR DIFERENCIADO SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA RURALIDADE DE ASSENTAMENTO

O Projeto de Assentamento Capão Bonito I⁵, é o que podemos chamar de primeira fase do processo de Reforma Agrária ocorrida em uma parcela da Fazenda Capão Bonito, cuja extensão total era de 10.816,9052 hectares. Dotada de diferentes estruturas de solo ao longo de toda sua extensão, o assentamento das primeiras 132 famílias que acamparam reivindicando seu pedaço de terra ocorreu no que identificamos como parcela arenosa da fazenda, servida modestamente de recursos hídricos habilitando, na maioria dos casos, para a produção de pastagens ou algumas espécies de frutas, cuja adaptação às condições, permite seu cultivo.

Em média, cada parceleiro recebeu em torno de 18 a 20 hectares de terra conforme a região dotada ou não de mata nativa e/ou pequenas nascentes.

O Assentamento Capão Bonito I, em sua fase inicial, possuía o apoio da Federação dos Trabalhadores na Agricultura - FETAGRI, que devido a questões relativas à constituição da Associação de Produtores, no que diz respeito a conteúdos de ordem político-partidária, acabou por não se consolidar, estando hoje o assentamento sem

⁵ Localização descrita na apresentação da pesquisa.

representatividade ligada aos grupos de Movimento da Reforma Agrária já instituídos (MST; CUT; FETAGRI; entre outros)⁶.

O assentamento das famílias ocorreu em 1990 e, de lá para cá, muitas dificuldades foram vivenciadas, principalmente devido à falta de incentivo financeiro mediante liberação dos PROCERAS aliado à falta de assistência técnica, ou mesmo aptidão da família para o desenvolvimento da vida no campo, gerando grande desorganização no projeto de reforma agrária.

Tanto que, das 132 famílias assentadas em 1990 (por incrível que possa parecer), restam apenas 33 daquelas que participaram do movimento de ocupação, fase inicial em que se formam os acampamentos.

O impacto causado por esta desorganização tem reflexos nos dias atuais quando observamos que alguns desses lotes, mesmo estando nas mãos dos primeiros parceiros, encontram-se improdutivos, ou por outra, produzem minimamente para a própria subsistência, ou às vezes, nem para esse fim, encontrando-se algumas famílias em situação de muita carência alimentar, passando privações extremas, muitas vezes ligadas à inexperiência do pai de família na lida agrícola, além da carência de informação também ligada à falta de instrução, já que grande parte destes são analfabetos. Para diminuir a gravidade desta situação que se estabeleceu, muitos destes sujeitos encontram-se trabalhando em setores alternativos na região do entorno (ou mesmo na cidade), já que não conseguem vislumbrar uma possível solução para tornar produtiva sua terra.

Entenda-se por produtiva, aquela parcela que consegue viabilizar renda oriunda da agricultura ou da pecuária, tornando o lote conquistado pelo processo da Reforma Agrária capaz de manter a família fixada a terra, além de poder introduzir na economia do município o que se produz de excedente.

⁶ Ver siglas no início do trabalho

Outro caso que se pode constatar, diz respeito a alguns parceiros que, morando na cidade, têm o lote como ‘casa de campo’, descaracterizando todo o sentido da Reforma Agrária. Tal descaracterização ocorreu justamente porque, aqueles primeiros assentados que não conseguiram de algum modo fixar-se em seus lotes pelos motivos já descritos, resolveram vendê-los, caracterizando um ato ilegal perante o processo de Reforma Agrária, que não prevê a ocupação dos lotes para possível venda futura, já que em sua relação de critérios para a ocupação, está como condição para ser considerado apto, justamente o fato de ser oriundo de família de agricultores, ou já ter comprovado experiência nas lidas agrícolas e/ou pecuária.

Ora, sendo vendidos os demais lotes, ocorre que, muitos deles foram comprados por pessoas que não vivenciaram a experiência do processo de ocupação das terras, não vivenciaram os acampamentos debaixo das tão conhecidas “lonas pretas”, levando esta comunidade a adquirir um perfil já bastante diferenciado do inicial, no qual todos os assentados contemplados com seus lotes por sorteio após terem passado pelos acampamentos, comungavam de experiências semelhantes, guardando assim, os traços que marcam a identidade de um dado grupo social.

Mas, afinal, o que seria essa **identidade** ?

Utilizo este termo ao longo desta dissertação no sentido que contempla todas as características as quais possam se constituir em traços de ‘semelhança’ entre os sujeitos que compartilham um dado espaço social. Características que me fazem, de algum modo, reconhecer-me e fazer-me reconhecido como membro do referido grupo social.

É justamente por conta de tais traços a que chamamos ‘identitários’ que uma comunidade pode ou não se reconhecer como tal. No caso deste assentamento em que a maioria dos assentados que se encontram hoje nas ‘parcelas’ já não são mais os mesmos que participaram da ocupação das terras, podemos afirmar que os traços iniciais já se

perderam. O que temos hoje, é um conjunto de pequenos produtores, os quais, cada um dentro de seu lote, busca de algum modo sobreviver e manter-se economicamente, já que perderam a relação com o ‘todo’ que os ‘identificava’. Entretanto, ainda assim, são chamados assentados rurais, mesmo que muitos deles não tenham passado pelo processo do acampamento.

Constatar esse fenômeno é muito interessante, quando ocorrem as reuniões da Associação dos Pequenos Produtores do Assentamento Capão Bonito I. Um problema comum a ser resolvido por todos, torna-se o grande ponto de discórdia e discussão, pois cada um enxerga possíveis soluções de acordo com a sua situação individual e apresenta grande dificuldade em ceder a opiniões contrárias, prolongando por maior tempo as dificuldades e problemas, já que os sujeitos não se ‘reconhecem’, coletivamente.

Até mesmo a constituição de uma Cooperativa de pequenos produtores do derivados de leite, a COOPERBON, não conseguiu alavancar o coletivo do assentamento, ainda que para a constituição da cooperativa, profissionais ligados a OCEMS passaram quatro dias promovendo estudos junto aos ‘interessados’ para que viessem a se capacitar para o novo empreendimento.

Cursos de várias naturezas foram empreendidos ao longo desses anos de existência do Assentamento, viabilizados por diversas entidades do Estado, que se colocavam como parceiros numa proposta junto à prefeitura municipal de Sidrolândia (UEMS; UFMS; SENAR; PACTO/MS). Todos, de algum modo, trazendo propostas que ofereciam alternativas ‘possíveis’ dentro da disponibilidade tanto de ‘material humano’ quanto de ‘matéria prima’ para a movimentação da economia do assentamento, tornando-o ‘auto-sustentável’.

Parte desses empreendimentos estiveram presentes na minha experiência como professora e moradora desse contexto. Eu sempre tive uma dificuldade muito grande em

compreender por que idéias tão ‘empolgantes’ para mim e para outras pessoas, tão ‘possíveis’ no aspecto ligado ao nível de investimento, passada a permanência das entidades entre nós, todas estavam fadadas ao esquecimento.

O tempo de permanência e convivência junto à comunidade, bem como os estudos que pude empreender durante o auto-investimento em minha formação continuada, ajudaram-me a começar a entender que, as propostas as quais eu me referi acima, nesta retrospectiva histórica, revelavam advir de proposições feitas por sujeitos “de fora” do assentamento. Ou seja, a busca de possibilidades não surgiu no seio daquele contexto, mas de olhares “externos” e “estranhos” àquela realidade.

Assim, como educadora, comecei a me questionar sobre a parte de responsabilidade que me cabia neste necessário processo de transformação, ao mesmo tempo em que, de modo contraditório, me questionava se o meu desejo era também o dos meus pares.

Casos dessa ordem têm colaborado para dificultar o entendimento da necessidade do processo de Reforma Agrária em nosso país, por parte da sociedade, construindo em torno dos movimentos sociais um perfil de atitudes anárquicas e desorganizadas que em nada contribuem para o bem comum.

Ao serem assentados em seus lotes, pessoas oriundas dos mais diversos lugares do Estado, e até mesmo fora dele, percebe-se um novo grupo social se organizando. Este é um fenômeno que acontece envolto em um processo histórico, fruto do embricamento das múltiplas histórias das pessoas que se deslocam de seus ambientes movidas pelos mais diversificados motivos, das mais diversas ordens, quais sejam: sociais, culturais, econômicas, enfim.

Voltando ao início da história do assentamento, a escola também ganha seu espaço, sendo implantada em julho do ano de 1990, inicialmente, como ‘extensão’ de uma

escola da cidade de Sidrolândia: a Escola Arany Barcelos⁷. Nesse período, atendia apenas as séries e 1ª a 4ª, em proposta multisseriada⁸. Dois espaços foram improvisados para as aulas e se localizavam em lotes que se situavam em posição mais mediana em relação aos demais (buscando facilitar o deslocamento dos alunos para que estes não necessitassem caminhar tanto, já que no início não havia transporte).

Para atender às crianças de 5ª a 8ª séries, um ônibus fazia o transporte dos estudantes no período vespertino para a escola da cidade, a Escola Municipal Olinda Pereira de Brito, que oferecia todo o Ensino Fundamental.

Entendo estar nesta ação localizado o nascedouro dos equívocos em relação à escola de assentamento: a implantação de núcleos de 1ª à 4ª, totalmente descaracterizados do contexto das ruralidades, seguindo parâmetros com fundamentos urbanos e a necessidade da migração dos pré-adolescentes e adolescentes para a cidade, cujos parâmetros educacionais continuariam dissociados da realidade do campo; além de contribuir para a perda de identidade, valores e referência da origem rural, já que recebiam como tratamento em tom pejorativo o nome de “glebeiros”, julgando que essa qualificação os depreciava em relação aos demais. Sobre esta situação que eu presenciei na minha chegada em 1997, a Professora Leidir⁹, a primeira professora da primeira escola implantada em julho de 1990 nos ilustra mediante sua narrativa:

Em primeiro lugar, acho que valorizar o ser humano. Porque eles se sentem desvalorizados. Eu me lembro que as crianças tinham muita, mas muita vergonha de ser da área rural. Eles não queriam ser da zona rural [...] porque se achavam feios, mal vestidos, [...] que eles não sabiam falar direito.

⁷ A escola Arany Barcelos é uma instituição considerada rural e localiza-se na Rodovia que dá acesso à Campo Grande, em frente ao Posto da Polícia Rodoviária Federal, na BR 060.

⁸ Salas que agregam várias séries, no caso, do ensino fundamental, sob a regência de um único professor.

⁹ A Professora Leidir foi a primeira professora a lecionar na escola do Assentamento, ainda quando a sala de aula era num lugar improvisado, em um dos lotes, logo no início do assentamento.

Esta situação foi vivida por muitos dos estudantes no período de constituição do Assentamento. O fato levava, muitas vezes, os filhos de agricultores assentados a negarem sua origem por sentirem vergonha de sua condição de produtores rurais, como se tal condição, em algum momento os depreciasse em relação aos demais estudantes da escola para a qual se dirigiam para dar seqüência aos seus estudos. Na verdade, não era possível estabelecer identidade com aquele contexto urbano já que rurais eram as suas referências identitárias. Esta narrativa leva-me a algumas considerações importantes.

Ora, se a escola, nesse momento representada pelo profissional docente, não possuía a clareza política suficiente para colaborar para a formação consciente dos valores impressos no movimento da Reforma Agrária, como esperar que os sujeitos dessa educação, por si só, construíssem tal entendimento, já que lançados em um ambiente que além de não reconhecer tais valores, apresentavam uma visão preconceituosa de menos-valia, menos-competência, menos inteligência, em relação aos membros oriundos da área rural de assentamento? Sobre a postura do educador enquanto trabalhador social no processo de mudança, Freire (2002 a, p.45) é esclarecedor:

Daí que não possa ser o trabalhador social, como o educador que é, um técnico friamente neutro. Silenciar sua opção, escondê-la no emaranhado de suas técnicas ou disfarçá-la com a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do *status quo*.

O espaço escolar se apresentava naquele momento como ambiente que além de não informar, ‘de-formava’ os valores impressos nos sujeitos que por opção e/ou vocação de fazer da terra o suporte para seu sustento, eram encarados ou julgados como seres de menos competência intelectual, restando-lhes apenas o trabalho braçal.

Representações sociais dessa natureza, assim como aquela que imprime no indígena a característica de “preguiçoso” e no negro a característica de “inferioridade étnica” podem produzir equívocos cada vez mais comprometedores.

É curioso perceber que a mesma sociedade que segrega mediante tais representações, cuida em apresentar a seguir, propostas “redentoras” como se desejassem “reparar o mal” causado pelas atitudes impregnadas de preconceito.

Assim surgem as propostas de equidade de condições e oportunidades para o ingresso nos cursos de nível superior. Quem sabe não surgirão novas “cotas” para os estudantes da área rural de assentamento? É a falta de entendimento sobre o conceito de **identidade**, o conceito de **diversidade cultural**, que produzem tais equívocos em uma sociedade onde a **multiculturalidade** ainda não foi absorvida como riqueza a ser aproveitada.

Em 1997, a escola do assentamento Capão Bonito I, finalmente recebia um ‘nome próprio’ e deixava de ser extensão. Agora situada no ‘núcleo urbano’ (posição mais centralizada do assentamento), recebia o nome de **Escola Darcy Ribeiro**.

O nome não poderia ter sido mais adequado, muito embora os assentados não houvessem participado de tal escolha e os responsáveis por tal registro também houvessem se descuidado da grafia correta, e os documentos da escola até os dias atuais tramitam com o “i” no lugar do “y” de Darcy, denotando a presença de lacunas no sistema de educação, desde questões mais elementares.

Ocorre que, ainda que não fosse mais extensão da escola urbana, a autonomia administrativa e pedagógica estava longe de ser conquistada. Isto devido a elementos ligados à gestão que ainda atendem a um sistema autocrático.

Assim como na cidade, a direção das escolas municipais é considerada “cargo de confiança” (de quem?) e, desse modo, essa “confiança” está diretamente ligada à manutenção do *status quo*, via capacidade de persuasão da referida direção. (Ou seria incapacidade de reflexão?).

Estas indagações que me faço durante o compartilhar desse recorte histórico, são inferências que tiveram a intenção de organizar e apresentar os caminhos que percorri para conduzir a pesquisa do modo como a conduzi para poder chegar às constatações a que cheguei.

De um modo ou de outro o que se encontra posto, ainda nos dias atuais, é um projeto político-pedagógico nada legítimo, já que a falta de informação, a falta de consciência política, o não reconhecimento da capacidade produtiva e de tomada de decisão, encontram-se presentes nos cidadãos daquela comunidade que, além dessas questões, demonstram uma enorme dificuldade em compreender, e até mesmo de acreditar que a força transformadora está no empenho coletivo.

Afirmo a não legitimidade, pois o projeto político da escola que encontrei durante a minha pesquisa, foi o mesmo do qual participei da redação no ano de 1998, o qual deveria se aplicar “igualmente” a todas as escolas rurais (inclusive as indígenas) guardando apenas o respeito ao currículo bilíngüe proposto nesta última.

Naquele ano, os coordenadores e diretores das escolas municipais haviam participado de uma ‘capacitação’ para ‘aprender’ a elaborar um bom projeto político pedagógico. Os encaminhamentos de praxe foram feitos, como recomendava a instituição formadora. Entretanto, no momento de colocá-lo em prática e a serviço da comunidade à qual se aplicava, por questões de ordem ‘prática’, foi julgado mais ‘conveniente que se ‘uniformizasse’ todos os projetos.

Daí a minha denúncia quando me refiro à não legitimidade do documento que deveria ser aquele que, tendo ouvido os anseios da sociedade à qual iria servir, deveria, do mesmo modo, trazer propostas que viessem ao encontro das necessidades primeiras desse contexto singular, buscando colocar os conhecimentos e saberes dos quais a escola é portadora e também socializadora a serviço dos sujeitos de sua ação pedagógica.

Então me questiono: Quem poderia contribuir para a construção desse entendimento? Poderia a escola organizada nesses parâmetros operar tal transformação ou ela só poderá prestar esse serviço, exercer sua função caso se submeta a uma transformação, a um processo reflexivo e consciente sobre a *práxis* educativa?

Entendo que o movimento de conscientização do sujeito é interno, não pode se dar de modo impositivo de fora para dentro. Ao mesmo tempo é construído coletivamente. Ou seja, o que pode ocorrer é que, a partir de um ato reflexivo e coletivo nos tornemos sensíveis e nos movamos a trabalhar em nível mais consciente e menos ‘ingênuo’ os embates sociais com os quais nos defrontamos dia-a-dia.

Acreditando verdadeiramente nesta afirmação de que ‘pessoas transformam pessoas’ e sendo a escola o ambiente onde o confronto de saberes se dá de modo intenso, contínuo e profundo, não consigo conceber um lugar mais apropriado e legítimo para que essas transformações possam ser empreendidas.

Assim, compreendendo inicialmente a importância da valorização de nossos próprios educadores e pensadores brasileiros, a figura de Paulo Freire é a nossa referência primordial, para iluminar a análise desse objeto. Por conta dessa valorização mas, sobretudo, reconhecendo o importante legado de Freire, dadas as experiências grandiosas empreendidas junto a comunidades camponesas e a sua afinidade com os movimentos sociais, que lhe possibilitou vivências extremamente importantes em meio a comunidades oprimidas, para as quais Freire pode dedicar grande tempo de sua vida denotando extremo comprometimento e amorosidade.

Neste momento, lembro-me de Fazenda (1999, p.134) que a respeito de pesquisas que envolvem o relato da própria vivência do pesquisador, tantas vezes considerado como “meros relatos de experiências” por terem uma aparência “não-convencional” no modo como se apresentam, escreve:

Escrever sobre a própria prática é um ato de ousadia, pelo menos tem sido para mim e para meus orientandos. É um momento em que você se desvela e vai adquirindo liberdade e permitindo a outros que entendam um pouco do trabalho que você faz. Para mim, fazer pesquisa é também isso.

1.2 REFLEXÕES SOBRE OS SABERES QUE ENVOLVEM A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE QUE ATUA NA RURALIDADE DOS ASSENTAMENTOS À LUZ DA HISTÓRIA

O que desejei, ao desenvolver a pesquisa, foi também visualizar o nível de consciência desses educadores que operam diretamente na formação dos sujeitos inseridos no ambiente do campo. Interessou-me verificar se a formação acadêmica recebida garantia a prática pedagógica coerente com o entendimento de que estes atuam num contexto carregado de conteúdo histórico e que a sua própria história, a partir do momento em que inicia a relação educador/educando, passa a compor uma nova história. Ou seja, não há como conceber uma relação ensino e aprendizagem sem o comprometimento mútuo das partes envolvidas. Há um senso de co-responsabilidade entre quem ensina e quem aprende. Responsabilidade esta impressa, até mesmo, nos conteúdos escalados para serem abordados. Como já sabemos, mediante as incansáveis contribuições de Freire, a educação não é neutra. Entretanto, reconhecer a sua não neutralidade é percebê-la não ingênuamente, politicamente.

Em sua obra, *“Pedagogia da Autonomia”*, Freire nos provoca a refletirmos sobre o conteúdo ideológico do ato educativo, levando-nos neste momento a tomarmos consciência de que não existe ação que se possa empreender entre sujeitos ou sobre os sujeitos que não traga em si a carga intencional dessa ação que reflete, justamente, o ‘para quê’ e o ‘por que’ de tal empreendimento. Do mesmo modo, ainda que não constitua uma

ação, mas, meramente, discurso, defesa de idéias, posicionamento diante de um fato, é imperativo percebermos a impossibilidade de neutralidade. Então, Freire nos diz:

É exatamente por causa de tudo isso que, como professor, devo estar advertido do poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama *a morte* das ideologias. Na verdade, só ideologicamente posso matar a ideologia, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte. No fundo, a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça *anestésiar* a mente, de confundir a curiosidade, de *distorcer* a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos (FREIRE, 1997, p.149).

Assim, envolvida na reflexão que Freire nos oportuniza, percebi e defendo uma posição (que certamente também é ideológica...) de que é urgente nos cursos de formação docente em nível de graduação, pós-graduação e mesmo nas propostas diversificadas de formação continuada em serviço, a percepção de que, ao preparar o profissional docente relativamente à sua competência teórico-técnica para o desempenho de um trabalho de qualidade junto à comunidade na qual se encontra inserido, é ao mesmo tempo e na mesma proporção urgente a compreensão de que este educador necessita tomar consciência da extensão ideológica de sua prática e que, ao optar por este ou aquele discurso, ou metodologia, o faça do modo mais lúcido e esclarecido possível.

Outro aspecto de extrema importância ao qual esta investigação me remete, trata da percepção da presença das características ligadas ao multiculturalismo e de aspectos identitários a que qualquer comunidade como ente único, me conduz a refletir e permanecer atenta.

Segundo Machado (2002, p.37), “o termo ‘multiculturalismo tem geralmente uma conotação positiva: refere-se à coexistência enriquecedora de diversos pontos de vista, interpretações, visões, atitudes, provenientes de diferentes heranças culturais”.

Ora, se os avanços históricos empreendidos nas pesquisas sociais dão conta de uma nova visão que entende e reconhece a presença da diferença e da diversidade como elemento constitutivo da riqueza cultural de uma dada comunidade, como manter nos

cursos de formação um discurso que ainda vem ao encontro de um modelo social ideal pré-estabelecido, como se a compreensão do significado da expressão ‘sociedades desenvolvidas’ estivesse atrelada a uma relativização, no que se refere ao entendimento da condição de desenvolvimento que nos mostrasse o caminho a ser trilhado para alcançar tal estágio?

Se formos mais além e refletirmos sobre as proposições atuais dos “cursos de capacitação docente” onde o lema é educar “para as” ou “pelas” competências, a que tipo de “modelo social” isso parece querer nos levar? Ou seria “conformar”, no sentido mais puro da semântica, o de colocar-nos numa “forma”? É mesmo verdade que para a presença de sociedades com características culturais tão diferenciadas como as pesquisas e teorias mais contemporâneas estão nos dando a oportunidade de conhecer, um mesmo modelo educacional possa dar conta de todos esses espaços?

Tais indagações não faziam parte de minhas reflexões enquanto eu trabalhava apenas na área urbana, ainda que tivesse eu participado de atividades pedagógicas tanto em espaços públicos quanto privados e é curioso tomar consciência de como, de repente, preocupações que não nos diziam respeito passam a compor o rol de nossas inquietações, assim que tomamos um outro ponto de vista.

Em *Parceiros do Rio Bonito*, Cândido (1971, p.23) propõe uma reflexão importante sobre a condição humana diante do fenômeno da evolução social:

Daí a evolução das sociedades parecer um vasto processo de emergência de necessidades sempre renovadas e multiplicadas, a que correspondem recursos também renovados e multiplicados para satisfazê-las, dando lugar a permanente alteração de vínculos entre o homem e o meio natural. Resulta uma solidariedade estreita em que as oposições se obliteram, de tal forma vai o meio se tornando, cada vez mais, reflexo da ação do homem na dimensão do tempo.

Acredito que a própria experiência urbana, cujos valores impregnados me levavam a preocupações diferenciadas dos espaços rurais tenha promovido em mim esta

“cegueira intelectual” a ponto de não me permitir perceber tais diferenças até mesmo nos espaços urbanos que guardam características também diferenciadas de acordo com suas localizações físicas (se mais centrais ou mais periféricas).

Esta visualização diferenciada dentro do espaço urbano, hoje, para mim é tão coerente e tão facilmente passível de comprovação científica (caso queira empreender uma pesquisa), como percebo, pela própria experiência e a de meus pares com as quais pude interagir durante a coleta dos dados, que também o é com relação as ruralidades que reconheço também diversificada.

CAPÍTULO 2

REFLEXÕES TEÓRICAS

2.1 DOS SONHOS DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Paulo Freire (1997, p. 203) em um diálogo empreendido com Ira Shor, educador norte-americano, no qual debatiam sobre o sonho de transformação social e que passos se constituem como importantes rumo a uma proposta libertadora de educação, fora indagado pelo companheiro sobre “o que dá ao educador libertador o direito de mudar a consciência dos alunos?”.

Antes de apresentar a sábia resposta de Freire ao seu interpelador, devo colocar-me a respeito dessa ação do educador, principalmente por ter trazido como subtítulo deste capítulo, o sonho de transformação social.

É verdade que, muito embora não possua a visão ingênua e reducionista de que só a educação transforma ou promove mudanças sociais’, defendo o argumento de que a educação pode se constituir em uma das vias pelas quais as transformações sociais possam se dar. E como é da natureza humana o desejo de que as transformações que venham a ocorrer contribuam para o bem comum, acredito estar no educador a expressão máxima dessa possibilidade, já que o vejo como mediador nos processos de acesso e socialização de saberes.

Vem daí a minha preocupação com a ‘adequação da formação docente’ (se é que este termo, ‘adequação’, pode dar conta do que neste momento questiono, que são as

estruturas dos programas de formação que se encontram ativos), para que haja uma maior observância a respeito da função social do professor, nos espaços educativos que ele possa vir a ‘pertencer’.

Tal preocupação, hoje, está centrada na necessidade existente de reconhecer e valorizar a riqueza cultural presente na diversidade dos grupos sociais constituídos historicamente, ao mesmo tempo em que se percebe que tal diversidade expressa singularidade. Daí a impossibilidade de tomarmos os múltiplos espaços educativos como se todos tivessem um objetivo único a ser contemplado, ou, problemas iguais a serem resolvidos, ou ainda, saberes idênticos a serem socializados.

Entretanto, quaisquer que sejam estes ‘espaços educativos’, as propostas desenvolvidas basicamente podem ser empreendidas de duas maneiras: opressora ou libertadora. É a contradição que sempre se faz presente nas relações humanas em todos os seus contextos.

Pois bem, Freire responde a Ira Shor que o direito de iniciar a transformação, segundo o seu entendimento, nada tinha em comum com os processos de dominação ou de manipulação. E a respeito da aula libertadora, ele esclarece com sua resposta:

A aula libertadora, pelo contrário, ilumina a realidade. Ela desvenda a *raison d'être* de qualquer objeto de estudo. A aula libertadora não aceita o *status quo* e os mitos de liberdade. Ela estimula o aluno a desvendar a manipulação real e os mitos da sociedade. Nesse desvendamento, mudamos nossa compreensão da realidade, nossa percepção. (FREIRE, 2002, p. 204).

Com esse discurso, Freire nos apresenta a condição problematizadora de uma aula com característica libertadora. Porém, se ao pretender libertar pela via da problematização o educador, mediador desse espaço de construção, desconhecer a essência da realidade na qual encontra-se inserido, fatalmente, pouco poderá fazer para contribuir nesse processo libertador.

Como problematizar o que ‘não conheço de fato’ ou, por outra, o que não ‘vivencio’?

A professora Maria Angélica que conviveu no contexto daquele assentamento durante o período de 1994 a 2000, compartilha a sua opinião a respeito da possibilidade de se trabalhar em um ambiente com o qual não se tem um “entrosamento” maior e explica:

[...] se fosse possível um curso preparatório, ou talvez que a pessoa tivesse engajado na luta pela [...] pelo desenvolvimento [...] tomar conhecimento [...] ter uma convivência muito estreita com a comunidade, pra tomar conhecimento de como é [...] de como funciona a coisa aqui dentro porque é bem diferente [...] Eu acredito que se uma professora ‘cair ali’, vinda dos grandes centros urbanos [...] ela vai ficar até bem perdidona [...] eu não sei se vai haver entrosamento entre essa pessoa e a comunidade.

Então, como organizar os espaços de socialização de saberes se não posso empreender uma avaliação coerente dos conhecimentos a serem colocados à disposição dos sujeitos dessa ação educativa, de modo a possibilitar a instrumentalização que favorecerá a resolução de problemas cotidianos?

Sobre esta relação entre alguém que ‘ensina’ e alguém que ‘aprende’, Freire visualiza uma relação dialética e explica esse processo em sua obra da seguinte forma:

Sempre tento me relacionar com os alunos como se estes fossem sujeitos cognoscentes, pessoas que estão comigo. O educador libertador está com os alunos, em vez de fazer as coisas para os alunos. Nesse ato conjunto de conhecimento, temos racionalidade e temos paixão. E isto é o que eu sou – um educador apaixonado -, porque não entendo como viver sem paixão. (FREIRE, 1997, p. 204).

Desse modo, Freire deixa clara a característica dialógica do processo educativo. É uma via de mão dupla onde os saberes vão e vêm. Ao mesmo tempo aponta a importância da diretividade do trabalho não numa visão dominadora ou manipuladora, mas aquela que se estabelece pela via da competência profissional e pela clareza dos objetivos a serem contemplados por todos os sujeitos envolvidos no processo, já que a proposição destes deveria se dar como fruto da problematização da realidade.

Neste cenário, a palavra diretividade sintetiza exatamente uma ação ou função ligada à capacidade de empreender propostas significativas de aprendizagem. Tais aprendizagens constituem-se, segundo a pedagogia de Freire, em processos de libertação, fenômeno explicado por ele na *Pedagogia do Oprimido* através de uma metáfora bastante pertinente: “a libertação, por isto é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos”. (FREIRE, 1988, p. 35).

Entendo que só educa verdadeiramente quem promove tal libertação, quem deseja que o outro, sujeito de sua ação educativa, conquiste a autonomia o quanto antes.

É por isso que, neste momento de minha reflexão, exponho a relevância da preocupação com a politização no âmbito da formação docente em todas as suas vertentes. Apresentamos tal proposição por entendermos que dessa concepção política de alguém que

se encontra no desempenho de funções sociais que visam a transformação ou a manutenção da estrutura social, depende os avanços, estagnações ou até os retrocessos na organização da sociedade em construção.

Se pensarmos que para cada profissional docente no recinto da sala de aula corresponde, em média, de 25 a 30 sujeitos passíveis de serem expostos a uma ação educativa que pode ser opressora ou libertadora, e se visualizarmos a quantidade de escolas públicas (inclusive as de assentamentos rurais) que podem optar por desenvolver esta ou aquela prática, poderemos ter a dimensão da possibilidade do empreendimento de transformação social. Tudo irá depender da concepção ideológica que se defenda.

2.2 DAS IDEOLOGIAS QUE HABITAM OS ESPAÇOS EDUCATIVOS

Pensar os ideais, concepções e valores que, de algum modo, regulam os espaços educacionais nos âmbitos Federal, Estadual ou Municipal é, num movimento de tomar consciência do que se encontra posto à apreciação, dirigir o olhar para algumas proposições que se revelam, geralmente pelas vias da legislação, estas que são as organizadoras dos referidos espaços de sistematização do conhecimento.

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira é, notadamente, a maior lei do país que cuida de apresentar tais proposições nas três esferas.

Pois bem, as demais leis que se originam dessa lei maior, bem como as deliberações estaduais e/ou municipais que buscam regular algumas especificidades encontradas na competência de cada um destes espaços, traduzem concepções e entendimentos oriundos de processos históricos que trouxeram em seu bojo discussões de cunho político-ideológico.

Contudo, se tais concepções e proposições são oriundas de processos históricos e a história, como bem sabemos, é um processo contínuo que ainda vem sendo empreendido, carregado de embates sociais, é natural que as já citadas proposições legais não possam ser concebidas como propostas herméticas ou definitivas, mas sim, que sua condição é a de cumprir o seu papel enquanto a sociedade entender que elas ainda se prestam aos desígnios para os quais foram concebidas.

Na legislação que trata da Educação Básica do Campo, Resolução/SED nº 1547, de 22 de março de 2002, cuja responsabilidade fora delegada ao Estado, em se tratando do ensino público, existe a previsão de uma modalidade 'diferenciada' de educação que deve ser oferecida para uma realidade que não é reconhecida como urbana (art. 1º). Porém, esta proposta contempla o campo como ambiente único, como se único fosse o espaço rural.

Ora, existem espaços rurais diferenciados quais sejam: o latifúndio, os pequenos produtores, os assentados, oriundos do processo de Reforma Agrária e, até mesmo, o espaço indígena que já foi contemplado pela LDB como espaço de educação que guarda peculiaridades.

Então, quando coloco, em um mesmo espaço, o latifúndio, o pequeno produtor, o assentado, como se as realidades sócio-econômicas e culturais fossem idênticas e concebo um único perfil de educação ao qual denomino ‘Educação Básica do Campo’, a mim me parece no mínimo, um equívoco no que se refere às características identitárias impressas nesses ambientes.

Se este equívoco pode ser observado dentro de aspectos legais que são organizadores da ação educativa no que diz respeito ao tipo de educação a que se tem ‘direito’, que dizer sobre a presença ou não do entendimento em relação aos traços multiculturais impressos num dado grupo social, nos espaços que se ocupam com a Formação Docente para profissionais que vivem neste contexto, ou que ‘migram’ para este contexto?

Desenvolvendo este raciocínio trazemos o trabalho de Chauí (1984) que propõe reflexões sobre “o que é ideologia?”.

Em seu estudo, ela traz diversos significados do termo nos mais diversos tempos históricos desde a proposição por Augusto Comte, passando pela concepção Hegelliana e Marxista.

Certo é que a concepção de ideologia marca um tempo histórico. Mas o uso corrente que temos do termo traduz o conjunto de idéias dominantes que caracterizam o modelo de estrutura social de determinado grupo. Tal idealização do termo tem relação com a concepção registrada na obra *Ideologia Alemã (MARX)*, comentada por Chauí (1984, p.32) em sua obra, que diz que “as idéias da classe dominante são, em cada época,

as idéias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual”.

Bem, partindo desse suporte, entendo que a escola como espaço de instrução e acesso a saberes institucionalizado, pode fazer uso da ideologia como instrumento de regulação no momento em que ‘escreve’ sua proposta pedagógica, que ‘escreve’ seu currículo para cada segmento do Ensino Básico, no qual privilegia alguns conteúdos em detrimento de outros, em que ‘escala’ ou ‘seleciona’ seus docentes para assunção de cada sala de aula ou disciplina específica.

Muitas são as formas de se legitimar a ideologia defendida.

É imperativo no momento dessa reflexão teórica, buscar entender a ideologia que se encontra transitando pelos espaços da escola do assentamento, principalmente por ter, neste caso particular da Escola Darcy Ribeiro, uma escola da Rede Municipal de Ensino que, ainda que se saiba da existência da proposta do Estado de uma Educação Básica do Campo (com todas as revisões que ela possa merecer), não é o que se vive desde 1990 e, o que temos, é uma escola de referências urbanas, dentro do contexto rural de Assentamento.

Onde queremos chegar?

Sobre as interferências sociais no espaço escolar André (1997, p. 40) nos esclarece:

A práxis escolar sofre as determinações da práxis social mais ampla através das pressões e das forças advindas da política educacional, das diretrizes curriculares vindas de cima para baixo, das exigências dos pais, os quais interferem na dinâmica escolar e se confrontam com todo o movimento social do interior da instituição. A escola resulta, portanto, desse embate de diversas forças sociais.

Bem, basta olhar para trás e reviver a minha trajetória, especialmente neste espaço de pesquisa e estudo, bem como, estar atenta às entrelinhas dos relatos obtidos mediante as entrevistas, para constatar a veracidade da proposição acima descrita.

Então, se o espaço escolar é este ambiente de legitimação das identidades sociais, como ignorar esta condição nos espaços de Formação Docente? Ou, dizendo de outro

modo, é exatamente por este raciocínio que apresento a necessidade de se observar a formação docente em sintonia com os traços identitários de qualquer contexto, no nosso caso, de modo mais específico, o contexto dos assentamentos rurais.

André (1984, p. 42), mais adiante em seu texto nos diz da singularidade dos espaços escolares, alertando-nos, sobretudo, sobre o seu vínculo com a sociedade, em que, preocupando-se com a escola, o profissional naturalmente preocupa-se com o contexto social no qual ela se encontra inserida.

O enfoque no cotidiano escolar significa, pois, estudar a escola em sua singularidade sem desvinculá-la das suas determinações sociais mais amplas. O propósito é compreender o cotidiano como momento singular do movimento social.

Ao perceber a necessidade dialógica no processo educativo escola/comunidade, reforçando a dialogicidade proposta por Freire, trago a observação feita por uma das alunas da primeira escola do assentamento, a Magda, que hoje está com 22 anos e cursa o último ano do Ensino Médio. Em nossa conversa, ela trouxe um dado importante sobre a professora que “morava” no assentamento durante a semana, portanto, participando um pouco mais das ‘histórias’ de seus alunos e da própria comunidade:

Com toda dificuldade que havia antigamente, ela sempre tava conversando com os pais, os pais sempre tava acompanhando os alunos. Ela sempre ia nas casa, assim [...] dos pais, conversar sobre o aluno, era bem legal apesar da dificuldade, era bom [...].

Prosseguindo a nossa conversa, perguntei à Magda se ela julgava necessário que o professor de assentamento fosse, de algum modo, diferente com relação à sua formação, ao que ela completou o seu raciocínio anterior:

Acho que deveria ter uma [...] diferenciada, sabe por que? Às vezes o aluno do assentamento sente falta, assim, da professora, assim conviver assim, mais com a dificuldade assim que eles têm. Porque, antigamente, assim, aqui só era uma professora, e a gente sentia que a professora, apesar de só uma, tinha várias, muitas dificuldades, a gente sentia que aquilo era...era do fundo do coração. E muitas vezes que eu estudei no colégio, eu senti essa...essa...esse apego, assim, que dão pra você.

Magda conseguiu trazer elementos muito elucidativos em seu discurso, inclusive este que prevê na relação professor/aluno, uma reciprocidade afetiva, aquela de que nos

fala FREIRE, quando diz que educar é um ato amoroso. Amorosidade impressa não apenas em gestos de carinho, mas justamente, no compartilhar de saberes que sejam relevantes para a vida daquele com o qual se encontra comprometido.

A aluna também apontou para comportamentos um tanto desvinculado da realidade, como aquele do professor que só cuida em ‘encher’ a lousa e não vai além desse compromisso:

Você vê, porque tem, é... professores que vem só dá... só dá aula assim, é chato, tem que ser um professor assim, que conversa mais assim com a gente e que nota as dificuldade da gente... tinha uns que só passa as coisa no quadro assim pra gente e pronto. Parece que é só aquilo, mas não é isso...a gente sente falta de algo mais.

Assim, refletindo com o apoio dos teóricos e das idéias impressas no discurso dos sujeitos desse ambiente, um outro espaço ideológico se faz presente para que se pense sobre ele. Trata-se dos Currículos.

Entretanto, não é possível propor qualquer reflexão sobre as estruturas curriculares de modo puro, ou seja, sem contemplá-las num dado contexto. E falar desse contexto é estar atento às características multiculturais, à realidade do ambiente, à linguagem dos sujeitos, e tudo o mais que se relacione à identidade do grupo social.

2.3 DO RESPEITO À DIVERSIDADE, À MULTICULTURALIDADE, À IDENTIDADE... DESCOBRINDO RIQUEZAS

É muito curioso perceber o quanto podemos avaliar diferentemente um mesmo objeto, segundo a perspectiva pela qual o tomamos, bem como, segundo a referência que temos num dado momento histórico.

Se me fosse perguntado, há algum tempo atrás, sobre minhas impressões sobre a organização curricular, em espaços urbanos e espaços rurais, certamente teria grande dificuldade em empreender tal julgamento por falta de bases teóricas mais sólidas mas, sobretudo, pela falta de vivência, de experiência mesmo.

Percebe-se que, na grande maioria das vezes, os profissionais que se encarregam de auxiliar na realização de empreendimento similar, muito pouco, ou quase nenhum conhecimento ‘real’, possuem sobre os espaços educativos que se inserem nesses ambientes diferenciados. Chamo de ‘conhecimento real’, o compartilhar de experiências nesses espaços que chamamos ‘diferente’, pois acredito que guardam especificidades históricas em sua constituição.

Nesse sentido, já existem propostas teóricas que demonstram preocupação com esta possibilidade, a de buscar absorver todas as influências culturais que permeiam estes espaços diversificados, para fazer de tais influências conteúdos e conhecimentos a serem compartilhados.

Ao mesmo tempo, não se trata de “conjunto ou corpo de conhecimentos previamente definido, de caráter oficial, alternativo, ou ambas as coisas, a servir de referência ou como rol de conteúdos mínimos obrigatórios a serem seguidos por quem quer que seja”, como nos explica Padilha (2004, p. 247) em sua obra que trata da proposta de ‘currículo intertranscultural’.

O autor explica que, neste tipo de concepção sobre o currículo, não temos algo pronto, pré-concebido a espera de ser executado, colocado em prática. É o que ele chama de currículo que “está sendo”, parafraseando Freire em *Pedagogia da Autonomia* que aponta a condição transitória do mundo ao afirmar que “o mundo não é. O mundo está sendo”.

Ora, dizer que ‘o mundo está sendo’ denota exatamente a visão histórica e a condição dialética das relações humanas que transforma a realidade de modo dinâmico e permanente, não sendo, por isso mesmo, um fenômeno estático. Então, como conceber currículos estáticos? Como não perceber a dinamicidade desse instrumento ideológico se, como nos esclareceu Chauí anteriormente, a ideologia é o reflexo de seu tempo histórico?

Mais adiante em seu texto, Padilha (2004, p.248) apresenta uma justificativa bastante coerente para que possamos vir a pensar numa proposta curricular dessa natureza, neste momento histórico que estamos vivendo, em que começamos a perceber a riqueza presente na diversidade, na pluralidade das diversas culturas. Ele explica:

Pensar no currículo intertranscultural significa tomar todos os cuidados para não correremos o risco de propor um currículo único, modelar. Isso porque ele se constrói na direção de um processo aberto, reflexivo, ético, dialógico, valorativo, criativo, ousado e complexo.

Diante dessa abertura de que nos fala Padilha, para conceber um currículo nesses moldes, percebo a direta relação que se estabelece em relação à capacidade profissional do educador que assume tal tarefa. Um currículo que contemple a presença de tanta ‘riqueza de conhecimentos’ certamente deve ser possível com a participação de um educador que esteja comprometido com o seu tempo histórico, com a sua responsabilidade política e social em relação ao grupo do qual é parte integrante.

Então passo a refletir sobre a relação real que se estabelece entre o movimento da sociedade que caminha em direção à compreensão dessa riqueza e o movimento de repensar a prática educativa nos cursos de Formação Docente, no qual se perceba a necessidade de garantir a esse ‘novo profissional’ o suporte pedagógico, filosófico, antropológico, lingüístico, político, enfim, instrumentos teóricos tais que, somados à vivência e convivência social possam lhe garantir o discernimento necessário para organizar, priorizar, problematizar e sistematizar os conceitos verdadeiramente relevantes para determinado contexto social.

Gadotti (1995, p.141), em sua obra *Concepção dialética de educação*, questiona a possibilidade dos espaços universitários na formação desse profissional da educação cujo perfil diferenciado seja capaz de “ler a realidade e entendê-la”. Então, observa:

A atual organização universitária não proporciona por si mesma os meios para uma atuação efetiva junto à população. Por isso as iniciativas que visam unir os universitários aos setores populares são extremamente raras e, muitas vezes, são puramente movidas por motivos humanitários, religiosos, assistencialistas, que não põem em questão, seguramente, o autoritarismo da instituição universitária.

A observação feita por Gadotti, principalmente quando evidencia o ‘modelo’ das práticas desenvolvidas pelas universidades e as camadas populares, deixa claro que a relação que se estabelece, via de regra, é a de que a universidade tem algo a ensinar e a comunidade tem algo a aprender. A relação é unilateral e não dialética.

Gadotti traz também uma citação bastante pertinente sobre esta crença na possibilidade de empreender mudanças sociais por intermédio do ato educativo, como quem busca “reanimar” a comunidade para as responsabilidades de cada um nessa transformação, e faz isso com o apoio de Darcy Ribeiro em sua obra *A universidade necessária*, proposta que transcrevo a seguir:

Esta pode e deve ser uma tarefa imperativa para os milhares de estudantes dedicados aos estudos básicos, nos dois primeiros anos de vida universitária. Por sua atitude, eles são mais capazes de assumir e difundir a nova postura cultural. Por sua idade, estão mais próximos dos jovens de sua geração que ao interromper a escolarização antes de alcançado o nível superior, paralisaram sua formação em diferentes graus, quase sempre nos mais baixos. Orientar o jovem universitário para a convivência com os deserdados da sua própria geração é também, uma forma de recuperá-lo para o país real, de ganhá-lo para uma vivência mais solidária através da imersão nas condições de existência do conjunto da população a que pode servir. (RIBEIRO apud GADOTTI, 1995, p. 142).

Observar esta possibilidade e contemplar o estágio real do processo reflexivo das práticas pedagógicas vigentes em todos os seus níveis, pode parecer a construção de utopias. Mas, que seria de nós educadores se não as perseguíssemos? A dinâmica impressa na nossa realidade histórica, faz de nós, educadores, eternos “buscadores” de nossas utopias, dada as condições efêmeras das relações sociais que se estabelecem a cada momento. A cada tempo, um novo homem! A própria proposição de Ribeiro (1975, p.265) em *A universidade necessária*, já naquela época alertava para a necessidade de refletir e de empreender mudanças efetivas nos espaços das universidades. Não deixava de ser a sua utopia. Mas ele tratou de anunciar.

CAPÍTULO 3

A OPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

3.1 ETNOGRAFIA: UMA IMERSÃO NO AMBIENTE

Parece-me que é exatamente a compreensão do papel fundamental, na pesquisa, dos sujeitos pesquisados é que vem trazendo uma nova vertente, nesse 'continuum' que parte do 'convencional' em direção ao 'não-convencional', no campo da pesquisa educacional. Essa nova vertente é ela também decorrente do movimento das idéias, que vem trazendo uma mudança na concepção da construção do conhecimento. Afirma-se hoje que a História é construída pelo povo, não pelos 'heróis', que a História não nos é 'dada', mas é por nós construída: é a minha história, é a nossa história que constroem a História (com h maiúsculo). Assim também o conhecimento é construído coletivamente: sou eu, somos nós que construímos o conhecimento, não há quem construa o conhecimento para que outros adquiram (SOARES, 2000).

Ao focalizar o tema a que me propus pesquisar, sobre os traços de identidade de um contexto e suas implicações na formação docente, busquei conhecer um pouco mais, mediante o apoio da leitura de alguns teóricos, para conhecer melhor a modalidade que revelasse com maior clareza e objetividade os dados aos quais eu desejava ter acesso, para o empreendimento da minha produção.

Percebi que assim como Magda Soares enfatiza a característica diferenciada que se nos impõe a pesquisa nas ciências sociais, e dada a subjetividade impressa na pergunta que me fiz, pois evocava impressões sobre o fenômeno advindas de diferentes

perspectivas, optei pela pesquisa etnográfica já que esta me permitia uma imersão no contexto pesquisado de modo mais intenso.

Como o contexto pesquisado por mim era um ambiente com o qual me relacionava desde 1997, como moradora da comunidade e como profissional da educação, fiz parte do processo histórico que marcou o período de transição da escola que era extensão da instituição urbana e que passou a ter um nome próprio dentro da comunidade do assentamento.

De lá para cá, vim acompanhando as múltiplas transformações ocorridas, mesmo após a minha saída como funcionária da Rede Municipal de Ensino, em fevereiro de 2000.

Ocorre que parte da história que precisava resgatar do período que compreendia o ano de 1990 a 1997, só me foi possível mediante o diálogo com os sujeitos que auxiliaram esta construção histórica. Busquei, pelo discurso dos envolvidos, apropriar-me da outra parte histórica que me faltava. Era como um enorme ‘quebra-cabeça’ que precisava de todas as suas peças para fazer sentido.

Contudo, precisei me impor algumas condições para empreender a pesquisa numa abordagem qualitativa de apresentação dos dados, já que também optei pela análise do discurso e não pela tabulação dos dados ou pela construção de gráficos demonstrativos.

A primeira condição dizia respeito a uma forma de empreender a pesquisa que denotasse a sua oposição ao senso comum. A segunda, a necessidade de um método que a organizasse. A terceira, a busca, reflexão e indagação permanentes que fariam com que, mesmo que parecesse paradoxal, houvesse a possibilidade de refutar as ‘verdades provisórias’ que iriam sofrendo mudanças na mesma proporção em que mudavam as histórias, os olhares, as perspectivas, os agentes sociais.

No campo específico das ciências sociais, estes entraves relativos à pesquisa constituem-se em estruturas complexas, dado o caráter de mobilidade de seu objeto, sob todos os aspectos possíveis de serem contemplados, pois é condição intrínseca do ser humano a mutabilidade à medida em que interage socialmente.

A educação, nessa condição inserida, sofre estes conflitos, haja vista, que seu objeto é o sujeito em formação que, carregado de subjetividade, não está posto em seu meio de modo inerte, engessado, estático. Sendo um ser histórico, interage com as histórias, produz e reconstrói conhecimentos, que têm suas bases no senso comum.

Então surgiu a pergunta: Como analisar os fenômenos, as problemáticas educacionais a partir desse seu nascedouro, sem, contudo, banalizar ou mediocrizar o conhecimento científico com todos os rigores previstos na concepção do que caracteriza a pesquisa científica desenvolvida com isenção e seriedade?

A segunda indagação emerge da primeira: que abordagem se adequaria à problemática proposta que não perdesse de vista o ‘distanciar-se’ necessário ao pesquisador para que pudesse garantir tal isenção, se a pesquisadora também se constituía em ser histórico-social e, por isso mesmo, não passível de neutralidade?

Coloquei-me dentro de tal conflito, pois quando decidi empreender esta pesquisa, o fiz tendo como objeto de investigação a realidade na qual me encontrava, que se caracterizava e caracteriza como ambiente muito caro e especial.

Como investigadora foi imprescindível o movimento de ação-reflexão-ação, ou seja, alinhar teoria e prática numa atitude geradora da consistência e coerência no empreendimento da pesquisa.

Endossa esta preocupação o parecer de Maria Laura Barbosa Franco (1988, p.70-80):

Uma vez que é a teoria que guia a ação – e é prática sem ser mera aplicação da teoria – uma vez que a prática é a própria ação guiada e

mediada pela teoria. Teoria é entendida aqui como uma aquisição histórica construída e produzida na interação que se estabelece entre os homens e o mundo. [...] Nessa concepção, com a qual nos identificamos, não há como separar sujeito cognoscente do objeto a ser conhecido. Esse sujeito, ou seja, o homem, não pode ser concebido como um ser meramente especulativo, que deve controlar sua ‘subjetividade’ e sair de si mesmo para poder produzir uma série de conhecimentos que, por hipótese teriam a capacidade de explicar a realidade como se essa caminhasse à margem da existência do investigador.

Ter a clareza de que a neutralidade em pesquisa educacional é uma posição ingênua do pesquisador, não significava, contudo, que não reconhecesse a ‘tensão’ permanente entre o “risco de identificação excessiva do pesquisador com os protagonistas da situação em que está inserido e a necessidade de manter o recuo que permita uma reflexão crítica sobre a experiência em curso”. (OLIVEIRA; OLIVEIRA apud. FRANCO, 1988, p. 70-80).

Dada a natureza do objeto de pesquisa em educação, observo que, atualmente, a grande maioria das pesquisas tem optado por uma abordagem mais qualitativa das problemáticas, prezando na maioria das vezes, por um modelo metodológico mais próximo a um enfoque histórico-dialético.

Assim é a ciência, e nesta sua condição de inconstância é que reside sua beleza tão bem retratada na fala poética de Freire quando dizia: “Ao ser produzido o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã”. (FREIRE, 1997, p. 31).

Então, ao pesquisador só cabe a certeza de que pesquisar é preciso; produzir novos saberes é imprescindível para a evolução da humanidade; e ser superado, inevitável.

Eis aí, o desafio principal para qualquer pesquisador, talvez com maior ênfase no caso dos pesquisadores do contexto educacional, dado, como já mencionei, o caráter de mutabilidade permanente de seu objeto. Isto pode influenciar até mesmo na avaliação da

relevância de uma pesquisa, cujo problema pode, hoje, ser realmente tido como um ‘nó’ que necessita ser desatado e, amanhã, já não o é.

Assim, ao pensar o modelo metodológico, revela-se a modalidade de pesquisa que mais poderá adequar-se ao objeto em foco.

Porém, mais do que minhas possíveis preferências ou simpatia por esta ou aquela modalidade de pesquisa, o que determina esta adequação e, portanto, a escolha do modelo de pesquisa a ser empreendida é a natureza do objeto e, complementar a isso, a indagação que me fazia na busca da resolução do que se constituía em problema para mim.

Tomei como exemplo algumas das modalidades de pesquisa como a etnográfica, a pesquisa-ação, a pesquisa participante, e percebi aí que no movimento da coleta de dados, outros “personagens” tomavam parte do que antes era uma indagação solitária, surgindo então, mais agentes sociais tomando consciência do que fora problematizado. Daí a necessidade de retomar a afirmação de Magda Soares quando anuncia que “não há quem construa o conhecimento para que outros adquiram”, pois o movimento dessa construção não se dá solitariamente. “É a minha história, é a nossa história que constroem a História (com h maiúsculo)”. (SOARES, 1999, p. 126).

Longe de assumir uma posição contemplativa diante dos fenômenos como se estes não fizessem parte de nossa razão de existir, percebia naquele momento de indignação, de inquietude mesmo, que uma das características de alguém que quisesse envolver-se com a pesquisa era justamente o sentimento de responsabilidade diante do fenômeno observado.

Pesquisar é comprometer-se. Pesquisar é indignar-se e buscar caminhos. Pesquisar é produzir saberes esperando que outros sujeitos juntem-se a nós na caminhada, mesmo que seja para superar e/ou refutar nossas produções mais caras.

Assim, compreendi a parte que me tocava neste compromisso com a causa educacional e tendo optado pela abordagem qualitativa, acreditei que a história, os saberes, as concepções, a riqueza da diversidade e da singularidade das gentes, neste momento registrados e recuperados nesta pesquisa, muito me auxiliou para apontar caminhos para possíveis empreendimentos futuros que possam vir a colaborar na formação do docente que deseja atuar na realidade rural dos assentamentos, defendendo, também, a relevância deste empreendimento e urgência de sua construção, neste momento histórico.

3.2 DA 'PROSA' À 'COLHEITA' DOS DADOS

Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando. (FREIRE)

Nesse momento da pesquisa, o que era inquietude se transformava em questões a serem respondidas. Voltei meu olhar para os “múltiplos saberes” presentes na comunidade para tentar visualizar, de algum modo, em que momentos estes se encontravam também impressos no ato educativo no movimento da escola de assentamento, ao longo da sua história.

Os saberes aos quais me refiro encontravam-se situados em sujeitos que representavam e representam universos bastante específicos, quais sejam: os **saberes dos estudantes**, que são sujeitos diretos dessa ação educativa e que absorvem de modo mais intenso os saberes impressos nesse movimento dialético do ato de ensinar e aprender, saberes estes oriundos dos mais diversos espaços (saberes da sua experiência de vida, saberes ‘ensinados’ no movimento familiar, saberes escolares sistematizados pela figura do educador); os **saberes dos pais dos estudantes**, que nutriam e nutrem expectativas bastante diversificadas em relação à função social dessa escola que ‘educa’ seus filhos para

‘serem alguém na vida’ e, finalmente, os **saberes dos professores**, que possuíam e possuem diversificadas concepções sobre o significado de suas ações sobre o sujeito que aprende, que podiam ou não ter consciência da especificidade do ambiente rural de assentamento.

Como pesquisadora, queria chegar mais perto desses universos tão carregados de subjetividade, para que pudesse compreender na dinâmica dessas relações que se constroem na dialogicidade dos embates sociais, em que momento tais saberes se entrecruzavam dando ou não uma identidade autêntica a esta escola do contexto da ruralidade de assentamento.

Acreditei que ao me aproximar desses universos e colocar-me atenta às linhas e entrelinhas dos discursos, poderia chegar mais perto da escola idealizada por estes sujeitos que vivem a realidade do assentamento, percebendo impressa ou não nessas falas, a consciência política dos sujeitos envolvidos no processo educativo e, de modo mais profundo, poderia tomar contato com o processo de formação desse educador que atuou ou ainda atua na escola de assentamento.

O recorte que tive a intenção de fazer para a obtenção dessas informações, empreendendo a triangulação dos dados que ao final nos fez mirar o formato real da escola posta nesta realidade e não a sua suposta imagem construída ‘harmonicamente’ no papel, oportunizaria o contato com os primeiros estudantes da escola multisseriada oferecida no assentamento, o contato com os ex-professores que participaram dessa história e com os pais dos estudantes que acompanham a história ‘formativa’ de seus filhos, buscando vê-los construir seu espaço de cidadãos dentro da sociedade.

Sabia que, caso tais estudantes não tivessem se afastado da escola durante esses anos que transcorreram desde a sua implantação até os dias atuais, todos seriam encontrados cursando ou tendo concluído seu curso de nível superior. Embora pareça óbvia

demais tal constatação, sabia que, na prática, isto não se havia dado, mudando, desse modo, o ‘curso natural da história’.

Interessei-me por conhecer de perto tais histórias, para buscar identificar em que momento a escola deixava, ou ainda deixa de cumprir sua função: a de contribuir para a formação de cidadãos autônomos que façam uso dos saberes adquiridos ao longo de suas vidas, no empreendimento de ações que visem o bem da coletividade, ao possibilitar no dia-a-dia desses sujeitos, a resolução de problemas que impliquem na melhoria da qualidade de vida da comunidade na qual se encontram inseridos. Isto, enquanto a escola insistir em privilegiar apenas os saberes considerados científicos, enciclopédicos, em detrimento de outros saberes locais, de igual importância, sem buscar estabelecer a ponte, a articulação tão necessária com a realidade prática dos sujeitos.

O que queria saber, embora pudesse parecer comum ao desejo de toda organização escolar, tornava-se específico no momento em que exponho minha posição particular em relação à visão diferenciada que dirijo à escola da comunidade de assentados rurais. Esse diferencial por mim apontado está diretamente ligado ao movimento que dá a característica política ao ato educativo na escola dessa realidade, já que apontei anteriormente os pontos que me fizeram perceber como singular a escola de assentamentos rurais.

Assim, se específico é tal contexto educacional, específica também deve ser a formação acadêmica do educador que se proponha a atuar profissionalmente neste ambiente, para que possa realmente cumprir a função social que lhe é delegada, qual seja: **“educar para a cidadania”**, como propõe a LDB no capítulo que trata dos objetivos da educação nacional.

Entretanto, pensar desse modo a mim me parece que a cidadania constitui-se num devir que a nós só será oportunizado na vida adulta, de preferência ao concluirmos o

nosso ensino básico. Como se cidadãos já não o fôssemos desde o nosso nascimento, como ser de direito. Ousaria, então, propor uma melhor redação nessa proposta pensando uma ação de **“educar na cidadania”**, já que viver a cidadania se traduz na melhor forma de compreendê-la.

Somada às entrevistas colhidas junto ao segmento de primeiros alunos, pais e professores do assentamento, nas quais os sujeitos que se dispuseram a colaborar com as informações estão caracterizados como os primeiros moradores dos lotes e que permaneceram até os dias de hoje, contei com o olhar da população atual, principalmente no segmento alunos e professores, buscando conhecer a concepção destes sobre o que é ser um bom professor. Que características têm este profissional para ser considerado qualificado para o trabalho, tanto pelos seus alunos quanto para seus pares.

Acreditava que tais informações iriam ajudar a perceber as lacunas ainda encontradas no processo de formação desses profissionais, conduzindo-me a inferir sobre possíveis condutas a serem empreendidas visando a melhoria da ação educativa nas escolas de Assentamentos Rurais, pela via de uma melhor organização nos programas de Formação Docente.

Neste ponto da pesquisa surge uma surpresa, pois ao perguntar sobre a visão que se tinha do perfil de um ‘bom professor’, a questão ficou aberta, o que não foi intencional, mas acabou por revelar um aspecto que se tornou bastante elucidativo para nós.

Perguntar sobre o ‘bom profissional’ de modo amplo, revelou uma preocupação mais acentuada com relação ao processo ensino-aprendizagem voltado à execução dos conteúdos previstos no currículo. Percebi a preocupação com metodologias diversificadas para promover a aprendizagem, uma preocupação com o domínio do conteúdo do currículo oficial por parte do docente para que tivesse maior competência para

explicá-lo e uma sensível preocupação de alguns professores com relação ao estabelecimento de laços afetivos com seus educandos.

Percebi que o contexto em si não era levado em consideração em relação à história de sua constituição ou a valorização dos saberes locais. A preocupação revelada por alguns docentes se dava em torno de, vez por outra, “sempre que possível”, poder empreender exemplos relativos aos conteúdos, sobre os quais pudesse ser feita alguma comparação com a realidade agrícola. De modo mais enfático nas aulas de ciências.

Estas constatações serão apresentadas no próximo capítulo, no qual apresento estas revelações com o apoio de recortes das entrevistas dos segmentos envolvidos.

No desenrolar da tessitura da história irei procedendo, ao mesmo tempo em que apresento os dados, a minha análise sobre eles buscando tornar evidente o empreendimento de uma visão diferenciada sobre os programas de formação docente que favoreçam o olhar para a diversidade na qual se constitui o espaço escolar no contexto de assentamentos rurais.

CAPÍTULO IV

DA APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA NO ASSENTAMENTO E AS PREOCUPAÇÕES INICIAIS EM TORNO DELA

Respostas a um questionário, transcrições de entrevista, documentos, registros de observação, representam apenas ‘informações’ a espera de um tratamento que lhe dê um sentido e que permita que a partir delas se produza um conhecimento até então não disponível. (LUNA, 2000, p. 19)

Em meio à conversa empreendida com os sujeitos que estiveram presentes no momento de implantação da escola no Assentamento, pudemos apreender não só as dificuldades oriundas da estrutura física, como as dificuldades em torno da contratação do profissional que iria assumir a sala de aula.

Bem, como profissional disponível para o empreendimento era uma raridade naquela época, principalmente para estar atuando nesse ambiente, surge aí a primeira dificuldade para a implantação da escola, como nos conta Maria Eulália, primeira diretora da escola do assentamento:

E nós colocamos um anúncio no jornal pedindo professores, que nós tinha muita dificuldade de encontrar professores na nossa região e nós tivemos ...é, né?...a bença de Deus que mandou pra nós duas professoras: a professora Leidir e a profª Maria Carminatti que já é falecida, né?

Observando a fala de Maria Eulália, já é possível constatar que, dada a dificuldade de conseguir um profissional disponível (e naquele momento a procura era apenas para lecionar de 1ª a 4ª série, já que de 5ª a 8ª, um ônibus levaria até a ‘cidade’),

não havia uma preocupação específica quanto a realidade ou especificidade do ambiente. Precisava-se de professores. Precisava-se iniciar as aulas, pois já era fim de junho, início de julho de 1990.

Já na perspectiva da primeira professora, o que era “bença de Deus” na expressão de alívio da primeira diretora, constituiu-se num “choque”, para aquela que assumiria as aulas naquele lugar. E a professora Leidir, nos traz um dado extremamente relevante em sua narrativa:

Bom, eu fui ‘parar lá’ por causa de um anúncio de jornal. Era um anúncio que anunciava que...era uma escola rural, **mas não falava que era de assentamento, porque, lá em São Paulo, no interior do Vale do Paraíba, estava muito forte este Movimento de Assentados,né?** Então, eu vim conhecer, né? (risos)...Daí, eu não pensei que fosse dar um “choque” quando a Kombi fez aquela curvinha (risos), assim, na estrada, e eu vi a escola, eu falei: – Ai, meu Deus, o quê é que eu to fazendo aqui? (grifo meu).

A professora Leidir é uma pessoa extremamente sensível, bem humorada, e ainda que traga em sua narrativa esse episódio ‘chocante’ da sua inserção no assentamento, revela durante todo o diálogo a sua preocupação com o ambiente do qual passara a fazer parte naquele momento.

Ao mesmo tempo, a história que ela vai revelando traz algumas informações interessantes que chamam minha atenção quando ela diz duas coisas importantes: primeiro, ela não estaria trabalhando ‘com’ outra professora e sim, assumindo suas aulas, pois ainda que esta última tivesse lote no assentamento, segundo a professora Leidir:

As crianças estavam sem aulas, a professora que estava lá, ela...também tinha terras ali, estava assentada também, só que ela não conseguia se adaptar por causa do salário e da família que tinha ficado em Campo Grande. Então, ficava assim...faltava muito...este foi um dos motivos que os pais pediram para providenciar outra professora.

Segundo, o ‘choque’ do qual nos fala a professora Leidir, diz respeito à sua referência anterior sobre ambiente rural. Informação importante que ilustra de modo

elucidativo a minha concepção de ‘ruralidades’, haja vista que, o não urbano pode ter vários perfis. A professora Leidir nos esclarece:

Eu lembro que a Maria Eulália, quando eu fui fazer a entrevista, eu perguntei:

– O quê é que eu tenho que levar?

Ela me disse:

– Vai ser sua casa!

Aí, eu pus a mão na cabeça e disse: _Meu Deus, eu vou ter de levar tudo...lá não vai ter nada...

Mas, eu imaginava que fosse uma zona rural paulista...porque lá era outra coisa.. (grifo meu).

Ora, o que tenho acima revelado, não deve causar espanto. Ambientes diferentes são constituídos de pessoas diferentes, com histórias diferentes que se entrecruzam mediante a riqueza multicultural que se põe disponível a todos para que a grande troca de saberes se dê, mediante o uso das múltiplas linguagens. A este respeito, Machado (2002, p. 83-84) apresenta duas proposições interessantes:

As transformações técnicas e das ciências também contribuem para modificar as representações que o homem faz de si mesmo. Logo podemos perceber que a cultura vive um puro vir-a-ser, com necessidades da sociedade, das condições materiais, da integração social e do desenvolvimento pessoal [...]. A linguagem, utilizada como meio de comunicação, tem múltiplas finalidades: dá unidade a um povo, aproxima o homem de seus semelhantes, e o coloca em sintonia com o mundo em redor. A linguagem é um instrumento que serve para informar, dar ordens, suplicar, prometer, maldizer, enganar, rezar, meditar. Também ajuda a pensar e, até mesmo, a sonhar.

Encontro, na afirmação da autora, notas que me levam a reforçar o entendimento da função desse professor no contexto da sala de aula e do próprio ambiente singular, em que, auxiliando na construção do pensamento autônomo e crítico de seus educandos, possa fazê-los refletir ‘sonhar’ e intervir na melhoria da qualidade de vida de toda a comunidade.

Então, passo a algumas reflexões importantes que tocam naquilo a que denomino ‘estabelecer identidade’. O que faz com que uma professora que ‘recebeu’ o lote no assentamento não fique, e outra, que chegou de outro estado, com outras referências

sobre o meio rural, mude de idéia com relação a sua permanência no mesmo contexto, como se pode notar no que se revela através do diálogo, entre eu e ela, que transcrevo a seguir:

E aquele monte de gente na frente da escola me esperando...aí eu pensei...agora eu tenho que ficar! (risos)

P.: A acolhida foi muito grande...(risos)

L.: Foi, foi boa! Tanto que eu falei pra Secretária de Educação que eu iria ficar um mês...fiquei um ano e meio...era fim de junho, começo de julho...assim, tava assim, as crianças estavam muito atrasadas...

P.: Você se lembra do ano, Leidir?

L.: Eu lembro. Foi 1990. Muito marcante, não dá pra esquecer (risos) Foi o choque da minha vida, mudou ela, assim, completamente.

Mas, o profissional para assumir as aulas não era o único problema. Questões ligadas à estrutura física mínima, tanto em relação à escola em si como ambiente propício à sistematização de saberes, quanto às próprias condições mínimas de alojamento digno para o professor que precisava ‘desejar’ permanecer para que viesse a empreender um bom trabalho.

A escola era de madeira, não tinha banheiro...era uma privada com buraco fedorenta...e aí, o Alemão, que era o motorista, [...] ele que teve a idéia de fazer um banheiro pra tomar banho. O chuveiro era de balde, sabe, assim, muito incrível...eu nunca tinha visto um chuveirinho daquele, assim, tipo regador! (risos)... conhece? (Professora Leidir – 1ª professora da escola do assentamento)

Situação como esta se somava à que se encontrava na sala de aula que, pela própria carência de profissionais, um único docente deveria assumir uma sala com crianças de 1ª a 4ª série, agrupadas para estudarem sob a orientação do mesmo. Mas, e este profissional, possuía condições para tal empreendimento? Sabia conduzir uma sala com este perfil? Ou teria que aprender fazendo?

Então, quando eu cheguei lá, tinha 25, 26 crianças no máximo. Eles eram de 1ª à 4ª série. Então, pra organizar isso em dois períodos...eu nunca tinha trabalhado com multisseriada e então, pra mim foi muito difícil. Principalmente no 1º mês. Mas o que me ajudou bastante neste período inicial foi que, no final desse 1º mês teve um Encontro de Professores de Assentamento em Campo Grande. Era um encontro estadual. Então, nós

ficamos acampados numa escola, eu não me lembro o nome, mas foi na saída pra São Paulo.

Mas, sabe, assim a troca de experiências com outros colegas professores, os colegas que estavam ali, a Irmã Olga que era de Dourados, conhece?
(Professora Leidir – 1ª professora do assentamento)

O relato da professora Leidir me esclarece um outro aspecto que julgo extremamente relevante: o investimento na formação continuada em serviço de qualquer profissional, de qualquer contexto. Além das temáticas a serem desenvolvidas pelos palestrantes, eventos dessa natureza costumam criar possibilidades de ricas trocas de experiências, das quais nos fala a professora Leidir, são mecanismos extremamente enriquecedores que auxiliam o profissional docente em suas reflexões acerca de sua prática educativa, permitindo-lhe a reorganização permanente de suas metodologias de ensino, seu olhar crítico diante do contexto onde atua, para que possa melhor intervir sobre ele, como parte integrante que é.

Entretanto, aquilo que deveria ter a característica de ‘contínuo’, acaba ocorrendo de modo esporádico o que contribui para a ‘quebra’ do processo reflexivo coletivo que deveria ser permanente. Não que o processo reflexivo deva ocorrer ‘fora do contexto’, mas as trocas empreendidas em reuniões nas quais se encontrem grupos de profissionais que atuam em ambientes pedagógicos similares, podem contribuir para que estes mesmos profissionais possam recriar possibilidades tendo como base experiências vividas por seus pares. É preciso cuidado para não perder a identidade, mas isso não quer dizer isolar-se do mundo!

Esta questão é tão séria, em se tratando da relação que se estabelece entre a qualificação profissional e o tipo de trabalho que ele terá condições de desenvolver, que transcrevo, a seguir, partes do meu diálogo com a professora Leidir, que se tornam extremamente explicativas para este aspecto da análise do problema da formação docente. O diálogo traz um pouco da influência sofrida pela professora Leidir durante o Encontro de

educadores, passando pelas atividades com as quais se envolvia na escola e relata também, o embate empreendido para a assunção do trabalho com a sala multisseriada. Todo o seu processo de adaptação ao novo pode ser percebido nesta narrativa que traz elementos curiosos com relação ao conceito de ‘diferença’ percebido pela própria professora mediante a experiência vivida, mediante o preconceito sofrido em relação aos professores urbanos quando as reuniões eram comuns, enfim, percebe-se a maturidade que vai adquirindo o profissional quando se compromete com o desafio assumido. Procurei analisá-lo a cada recorte, manifestando toda a riqueza reflexiva que ele nos oportuniza:

L.: Olha, maravilhosa...uma pessoa que me deu uma ajuda imensa e, a bagagem que eu já tinha como professora, né? Que eu já era professora a oito anos antes de chegar aqui e eu tinha assim, um pouco mais de conhecimento por causa disso. E já trabalhava há muito tempo, mesmo antes de me formar eu já trabalhava há mais de três anos.

E foi assim, o que me deu uma base pra encarar o quê que era mesmo. Foi nesse Encontro que eu tive a idéia do que era trabalhar...

P.: Você se lembra quem foi que promoveu este encontro? Se foi um encontro ligado a algum Movimento Social ou se foi o governo estadual, quem foi?

L.: Foi o governo estadual.

P.: Sei...

L.: e aí era pra ir professores de todos assentamentos. Inclusive tinha gente de assentamento que eu nunca tinha ouvido falar: “Peixe Frito”, “Lambari não sei o que”, tudo nome de animais, né? (risos)...muito legal. Mas foi maravilhoso esse encontro,sabe? **E o padre também na época,ele me deu muita força. Ele ia uma vez por mês pra celebrar a missa, aí eu formei um coral com as crianças. A gente arrumava a escola, encerava tudo, preparava o altar, era tudo ali.** (grifo meu).

P.: Você se lembra quem era o Padre. Na época?

L.: Era...Frei L.. Inclusive acho que já faleceu.

Neste recorte pude perceber a sensação de alívio experimentada pela professora ao encontrar durante o evento de educação, outra professora que compartilhava de ambiente similar ao seu. Era como se ela não estivesse mais sozinha. Tinha se identificado com alguém, com quem tinha trocado suas experiências e conhecimentos para poder levar a efeito as suas próximas ações junto ao grupo de crianças.

A seguir, reconhece na presença da Igreja católica, naquele contexto, outro ponto de apoio com o qual estabelece identidade, principalmente pelo fato de que, através

deste apoio, era possível realizar junto ao grupo de alunos, uma atividade diferenciada e prazerosa que ao mesmo tempo garantia, no espaço da escola, a valorização e o respeito pela fé de alguns educandos (já que nem todos professavam a mesma fé, mas até então apenas a Igreja Católica havia adentrado naquele espaço).

Quando a professora passa a descrever o modo como se organizou para conseguir realizar o trabalho em uma sala multisseriada, percebemos os saberes dos quais ela pode se valer para levar a cabo seu intento. Então, ela me conta que juntou toda a sua experiência, todos os seus ‘guardados’ (em se tratando de seus textos e livros adquiridos ao longo de sua história como professora das séries iniciais) e as trocas empreendidas com os demais professores de assentamento que conheceu na oportunidade do Encontro de Educação. Mais uma vez, Machado (2002, p. 47.), vem auxiliar-nos no entendimento desse fenômeno:

Cada época histórica, cada grupo humano, fez da escola uma instância, entre outras, de mediação de sua concepção de mundo. Devido a isso podemos concluir que todo indivíduo é um ser em constante transformação e reformulação, e que participa de uma sociedade em incessante mudança, da qual é, ao mesmo tempo, fator e produto. [...] A educação, por si só, não é capaz de transformação, pois se trata de um processo social mais restrito, integrante do processo social global. Uma educação para a transformação social só será possível dentro de uma política global de transformação da sociedade.

E faz uma alusão bastante importante ao que se refere à formação continuada, para uma sociedade nos moldes da que podemos participar nos dias atuais:

A ação de educar passa a ser entendida, hoje, como um processo que não se conclui nunca, que se estende indefinidamente por toda a vida do indivíduo, perdurando ao longo da idade adulta e da velhice, até a morte. Isso quer dizer que o profissional não só deverá atualizar-se constantemente no conhecimento específico de sua profissão, como deverá estar em permanente processo de crescimento pessoal, procurando aprimorar sua capacidade de perceber e refletir para que bem consiga assimilar e reagir à mudança tecnológica e científica e conquistar sua promoção social (MACHADO, 2002, p. 48).

Estas contribuições de Machado podem ser ilustradas de modo transparente no prosseguimento do diálogo com a professora:

P.: Quando você falou, assim, que teve a oportunidade do contato com outros professores que você nem imaginava que existisse, qual era a sua formação naquela época?

L.: Eu tinha magistério e dois anos de Psicologia. Eu tinha deixado o curso trancado porque eu ia voltar em breve para continuar...e não voltei...

P.: Você disse também do quanto foi difícil pra você encarar a sala multisseriada sem nunca ter tido experiência para tanto. O que foi que te ajudou a lidar com a sala multisseriada: foi o seu saber da experiência, do dia-a-dia da sala de aula ou você tinha algum acompanhamento. E com que frequência isso acontecia? Como era? Era você, ou era a coordenação e a direção que se deslocavam?

L.: A gente vinha uma vez por mês para Sidrolândia e ficava um dia inteiro, às vezes dois e era nesse encontro que a gente tinha uma atividade pedagógica, por assim dizer, que nos dava uma certa base. Mas, de lidar com as crianças, assim, numa sala multisseriada, isso aí foi a necessidade que tinha mesmo e, quando eu fui pra lá já tinham me dito que a sala era multisseriada. Então, eu fui preparada com tudo o que eu tinha: livro, material,...muita coisa...mas eu sempre fui assim de guardar...inclusive eu tenho uma 'geladeira' que eu não me separo dela, uma geladeira que queimou o motor, então virou depósito...tem coisas assim, do arco da velha...Mas, foi assim...eu trouxe toda a experiência que eu tinha. Eu já tinha dado aula para a 1ª, 2ª, 3ª e pra 4ª...

Outro aspecto bastante curioso que se desvela no discurso da professora, no momento em que a interrogamos sobre como procedeu para lidar com a sala multisseriada, surge um novo dado que expressa uma outra categoria nesse ambiente diferenciado que é o contexto de assentamentos rurais. Trata-se do 'mecanismo de convencimento' utilizado para que o professor sintasse-se mais 'convencido' a ficar: A questão salarial. Foi preciso se chegar 'a um acordo' para que nenhuma das partes se sentisse lesada, ainda que as condições a que se chegou ao final da negociação, não fossem aquilo a que podemos chamar de ideal.

P.: Como é que você organizou a sala para poder trabalhar, como é que você fez?

L.: Eram dois períodos. Tanto que pelo número de alunos, não dava dois períodos, né? Mas como eles precisavam, assim, desesperadamente de um professor pra lá, então eles me favoreceram. Mas eu acho, assim, só ia aceitar o professor que fosse pra lá para trabalhar os dois períodos porque ninguém ia querer morar na beira daquele mato pra ganhar um período só.

Aí, eu fiquei os dois períodos e dividi os alunos assim: tinha 3 alunos de 1ª série, e 12 de 2ª. Então, foi dividida assim. Aí, tinha uma lousa só. Muito Bom!...Aí, eu dividi lousa no meio e metade era pra 1ª série e metade pra 2ª. À tarde, metade era pra 3ª e metade era pra 4ª.

E eu trabalhava assim, um por um..Tinha que ser atendimento individual. Era assim que era trabalhado...

P.: E desse tempo que você tinha esses encontros para apoio pedagógico, em que consistia esse apoio? Tinha algum tipo de mini-curso, ou era estudo de textos, ou era atendimento individual ao professor de acordo com a necessidade que ele trazia: – Olha eu *tô* com um problema lá no assentamento em tais e tais coisas...

L.: A princípio era bem assim, individual. Tanto que professora mesmo de assentamento, só tinha eu. Aí, depois de uns seis meses, o assentamento Capão Bonito ganhou nova turma que foi o pessoal que veio lá do assentamento Morrinho...

P.: De Mundo Novo...

L.: É, acho que é...

Neste momento da narrativa, surge um outro dado interessante que tem relação com a constituição da identidade do assentamento. Depois dos lotes já ocupados, depois até mesmo de as aulas já terem iniciado na pequena escolinha, como era chamada, chega ao assentamento mais um grupo de famílias, oriundas de uma outra pequena cidade do nosso Estado, a cidade de Mundo Novo.

Esta situação traz a necessidade de se buscar atender a uma demanda maior de alunos, o que leva à improvisação de um outro ambiente para que as aulas pudessem acontecer, o qual se situasse numa região mais próxima aos lotes dos novos moradores. Era um novo grupo que chegava para se agregar ao primeiro, cuja história diferenciada iria, inevitavelmente, interagir com a história já construída em parceria com o primeiro grupo que ali se fixara. Conta a professora:

Então, teve a necessidade de mandar outra professora, porque era muito longe e não dava para as crianças virem. Inclusive ela morou comigo durante 6 meses até construírem a escola onde ela pudesse morar, porque era um horror. A dela ainda era pior que a minha, porque ela tinha que andar sete quilômetros de bicicleta no '*areão*', às vezes tinha que empurrar,... E teve que comprar, ainda, a bicicleta, sabe?

E, aí ela morava lá em casa, ia de manhã, almoçava na escola, ficava lá e, aí quando era pra vir, *vinha* nós duas. Às vezes, a gente vinha no final de semana que não tinha os outros professores da zona rural, que era só nós duas. **Porque os problemas que era do lado dela, não era os problemas do meu. Inclusive a nossa vontade, assim, de unir as duas turmas, não deu em nada, sabe? Porque quando tinha jogo de futebol, as crianças do lado de lá que viam as crianças do lado de cá como se fossem inimigos...**

P.: E era a mesma comunidade...

L.: É, e portanto a mesma causa. Mas era uma coisa medonha... ‘de arrancar sangue’.(grifo meu).

A narrativa da professora (principalmente no trecho grifado) deixa claro o fenômeno da diversidade, presente nas diversas comunidades, até mesmo quando os contextos são similares, não podendo caracterizá-los, ou classificá-los, como contextos iguais. O que os caracteriza é, sem dúvida, a carga histórica que os constitui, e, portanto, vem daí a impossibilidade de os colocarmos num mesmo universo.

A narrativa que se segue, possibilita ao leitor tomar contato com o entendimento que ainda se tem sobre a questão das ruralidades. Para efeitos ‘pedagógicos’, ‘sociais’ e, por que não dizer ‘antropológicos’, alguns setores ainda enxergam as ruralidades como um único fenômeno. Aquele que se aplica a tudo o que não seja urbano. Ao relatar sobre o modo como era feito o atendimento pedagógico aos professores das escolas de assentamento e das demais escolas presentes no meio rural, a professora nos desvela:

P.: A direção das Escolas Rurais, funcionava aqui na...

L.:Na cidade, na Escola Pedro Aleixo.

P.: E a direção das Escolas Rurais, ficava responsável não só pela direção da escola do assentamento Capão Bonito I, que foi o primeiro de Sidrolândia, mas era considerado também rural, a assistência às escolas indígenas e as escolas, também, que ficavam nas fazendas, ou próximas às fazendas que acabavam se tornando um núcleo de atendimento às crianças que moravam na região do entorno, vamos dizer assim.

Nessas oportunidades em que se reuniam professores e equipe pedagógica que ficava sediada aqui em Sidrolândia, você percebeu em algum momento, que existia uma preocupação diferenciada, por exemplo: – agora nós estamos atendendo a ruralidade indígena, agora nós estamos atendendo a realidade rural da fazenda e agora a ruralidade do assentamento – ou era uma preocupação rural apenas?

L.: Era uma preocupação rural apenas. Inclusive, é...bom, evoluímos muito, né? Porque não tinha essa preocupação de ser zona rural, ou indígena, ou fazenda ou assentamento. Eu acho que essa preocupação começou de uns anos pra cá.

Mas, nessa época também, eu me lembro, que a gente tinha cursos. Às vezes, durava uma semana toda e a gente vinha e ficava naqueles acampamentos no Pedro Aleixo e...

P.: Sim, vocês vinham pra cá, nas reuniões, mas era para toda a rede municipal?

L.: Era. Inclusive quando começou a juntar o pessoal da zona rural com a zona urbana, porque tinha uma discriminação muito grande, sabe? Porque o pessoal da zona urbana achava que o pessoal da zona rural eram, em

sua maioria, leigos. O que não deixava de ser verdade. Tinham muitos mesmo. Mas, professores, assim, muito conscientes, que conheciam a realidade que trabalhavam, sabe? E que só por isso eles conseguiam manter os alunos na escola. **Porque...muitos professores que saíram daqui da zona urbana, que foram trabalhar na zona rural, em menos de dois meses, conseguiram deixar uma sala quase que vazia, praticamente. Porque não falavam a linguagem dos alunos e isso a gente sabe que é muito importante.** (grifo meu)

Quando a professora narra como aconteciam as reuniões de estudo, ou de orientação pedagógica, como chamavam, de algum modo ela deixa clara a sua percepção de que não basta ao professor do assentamento os saberes que a academia pode lhe conferir, mas sim, a capacidade de comunicar-se, de estabelecer empatia, de adequar a sua linguagem para que possa se fazer compreender e buscar compreender o ambiente do qual passa a fazer parte. Sem estes saberes específicos, o trabalho estará fadado ao fracasso.

Então, este aspecto inicial da implantação da escola no assentamento já consegue nos apontar questões extremamente relevantes a serem contempladas e refletidas sobre a escola que se encontra inserida no contexto de assentamentos rurais.

Assim sendo, uma reflexão bastante pertinente para a leitura deste tópico, é aquela que nos anuncia Freire (2002, p. 51):

Toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma, implica – às vezes mais, às vezes menos explicitamente – uma concepção dos seres humanos e do mundo. E não poderia deixar de ser assim. É que o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado.

4.2 A ESCOLA NO ASSENTAMENTO E A SUA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: O ‘CULTO’, O ‘OCULTO’ E O ‘MULTICULTURAL’

Revelar uma preocupação com a organização curricular das escolas em contextos de assentamentos é perceber a sua relação com o ambiente multicultural do qual ela faz parte.

Ao procurar os professores atuais da escola, em 2004, para observar quais eram as suas preocupações a respeito da formação de seus alunos, busquei formular uma pergunta que desse conta de contemplar esta temática. Então, questionei os professores e os alunos da 8ª série do ensino fundamental, sobre qual a concepção que tinham sobre o perfil de um bom professor. A escolha desta série específica se deu tendo em vista a preocupação em obter dos alunos, respostas com justificativas mais fundamentadas, haja vista, a idade dos alunos, bem como, a pertinência destes na fase final do Ensino Fundamental.

A mim me parecia que a pergunta, embora estivesse ‘muito aberta’, fosse dar margem para que o professor dissesse de todo o seu entendimento sobre as características marcantes de um bom profissional. Mais ainda, por estar entrevistando apenas professores de um assentamento rural e, diferentemente do que antes acontecia, hoje, todos os docentes são moradores do local, julguei que pudessem me dizer algo de específico a este respeito. Que pudessem tecer suas considerações sobre a peculiaridade desse ambiente.

Entretanto, tal ‘lógica’ estava apenas em minha cabeça. Talvez pelo fato mesmo de que, durante a minha inserção neste contexto, as dúvidas, as dificuldades, as incertezas vividas tenham sido outras, a suscitar o desejo de empreender esta pesquisa. Outra possibilidade bastante forte é o fato de que, tendo o assentamento sofrido tantas alterações em relação aos seus primeiros moradores, hoje guardem uma característica identitária que não preserve mais os valores oriundos do próprio processo de ocupação que caracterizam de forma singular os espaços de Reforma Agrária.

Pois bem, longe desta situação se constituir em entrave para a leitura dos dados da pesquisa, o que ocorreu, na verdade, foi mais elucidativo do que se eu tivesse imaginado questões mais pontuais. Ou seja, como a pergunta formulada permitia a liberdade da resposta segundo as convicções de cada um, o que se revelou foi exatamente os valores priorizados no ato educativo, tanto por parte dos docentes quanto por parte dos discentes daquele contexto.

Assim, ao falar dos valores impressos no ato educativo compondo o que seria o perfil do bom profissional de educação, emerge, de modo inevitável a questão do currículo a ser valorizado. Ou seriam currículos?

As entrevistas permitiram perceber de modo recorrente, que os professores da 8ª série do Ensino Fundamental da Escola Darcy Ribeiro, nutriam preocupação com o ‘domínio do conteúdo’, traduzido, nas entrelinhas, como currículo oficial. Aqueles, garantidos pelos PCN’s como currículo mínimo a ser contemplado em todas as escolas brasileiras. É o que denomino, neste item de análise dos dados, de currículo ‘culto’. Aquele valorizado como currículo ‘superior’, pois guarda os ditos ‘saberes universais’ acumulados pela humanidade, os saberes oficiais, cientificamente legitimados.

Procurei construir um quadro que demonstrasse, após a leitura das entrevistas, os aspectos valorizados pelos professores em seus colegas, como aqueles que traduziam as qualidades de um bom profissional. O quadro expressa a qualidade marcante percebida no profissional indicado, pelo colega que o avaliou, revelando quantas vezes aquele quesito foi colocado em evidência, conforme se observa a seguir.

Quadro 1 - Perfil do Bom Professor x número de votos adquiridos pelo professor indicado, segundo qualidades nele valorizadas.

Professores Indicados \ Qualidades Valorizadas	Luciana	Valdemir	Cirlene	Solange
Boa Formação Acadêmica	1	0	2	1
Saberes Adquiridos com a Experiência	2	1	1	0
Investimento na Formação Permanente	1	0	0	0
Habilidades nas Relações Interpessoais	1	2	1	1

Aliada à boa formação acadêmica, como qualidade importante a ser encontrada no ‘bom professor’, um dado curioso pode ser percebido: a capacidade de bem se relacionar com seus alunos que este possa ter desenvolvido, ou seja, sua habilidade interpessoal.

Ao mesmo tempo, de modo também interessante, percebe-se o pouco valor endereçado à formação continuada, ou permanente. Ou, lendo de outro modo, a inexistência da preocupação com este investimento contínuo na própria formação profissional. Uma vez ‘graduado’, devidamente ‘habilitado’.

É relevante destacar que em nenhuma oportunidade, fora feita alguma referência em relação aos saberes locais produzidos no próprio contexto do assentamento, como saberes a serem contemplados nos currículos de cada série. Ao contrário, o que fica bastante evidente, é o desejo de ‘demonstrar’ onde os saberes oficiais podem ser ‘ocupados’ na vida do assentamento. Principalmente, nas aulas de ciências, as que envolvem temas relativos à natureza, ecologia e áreas afins.

Neste ponto de nossa análise, Freire (2001, p. 13) vem auxiliar na compreensão deste fenômeno, alertando e desafiando-me em relação ao que é urgente neste espaço de socialização de saberes como o é o espaço escolar por excelência:

Por isso mesmo é que insistimos tanto, os brasileiros, em termos teóricos, na necessidade da descentralização educativa, sempre estrangulada pelo

autoritarismo, que empresta ao centro ou aos centros, força messiânica salvadora e, assim, protecionista anti-democrática, e continuamos hipertrofiadamente centralizados. Por isso mesmo é que falamos tanto, em termos teóricos, na necessidade da vinculação da nossa escola com a sua realidade local, regional e nacional, de que deveria resultar a sua organicidade e continuamos, na prática, a nos distanciar dessas realidades todas a nos perder em tudo o que signifique antidiálogo, antiparticipação, anti-responsabilidade. Antidiálogo do nosso educando com a sua realidade. Antiparticipação do nosso educando no processo de sua educação. Antiresponsabilidade a que se relega o nosso educando na realização de sua própria vida. De seu próprio destino.

O que estamos (pois me incluo neste universo) fazendo, nós educadores, no contexto dos assentamentos rurais, para reduzir a distância entre o saber ingênuo e o saber crítico? Como podemos organizar nossos currículos de modo a inviabilizar os processos de inculcação que são consequência de uma abordagem não refletida dos conteúdos ditos 'oficiais' ? (para quem?) Onde buscar conhecimentos que nos ofereçam esta possibilidade de enxergar a realidade atual por outra via, que nos garanta a todos o discernimento necessário para empreender uma atitude pedagógica coerente com as características dos sujeitos e dos espaços diferenciados que estes possam habitar?

Padilha (2004, p.187) pode iluminar o nosso desejo de busca com uma proposição bastante pertinente para responder às interrogações feitas acima. Principalmente porque contempla um sujeito imerso no seu tempo histórico e, por isso mesmo, necessitando entendê-lo profundamente para que possa agir sobre ele. Assim, esclarece:

A educação, entendida como atualização histórico-social, como meio pelo qual o ser humano se constrói em sua historicidade, e fundada na aceitação do outro como legítimo sujeito, como realização da convivência pacífica e cooperativa, que nega a dominação (PARO, 2002), revela a impossibilidade de se pensar educação sem relacioná-la à cultura e à política. Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico e o currículo da escola tornam-se locais de resgate da cultura local, espaço-tempo inseridos num contexto político, econômico e social.

Pensar a historicidade desse assentamento e colocar-me atenta ao discurso empreendido pelas primeiras professoras desse contexto (em sua maioria, sem formação de nível superior naquele momento) e ouvir os professores atuais (em sua maioria já

graduados) e seus discursos, provocou em mim uma grande dúvida em relação à capacidade destes profissionais em empreender uma leitura crítica em relação aos ‘currículos ocultos’ presentes nos espaços escolares. Mediante as narrativas, percebi que as professoras que trabalharam nos primeiros anos da escola do assentamento possuíam uma visão mais apurada, mais crítica dos processos de dominação.

Um relato de uma das primeiras professoras, a Maria Angélica, no episódio da ‘CASA BOA’ numa de suas salas multisseriadas, ilustra de modo bastante profundo os ‘conteúdos ocultos’ que podem permear os espaços escolares, nas meras situações cotidianas, nas quais os sujeitos se põem a interagir, uns com os outros. Reproduzo a narrativa da professora na íntegra para que seja possível a visualização de toda a carga ideológica que perpassa os espaços de socialização de saberes:

M. A: Posso te contar... uma experiência de vida?

P.: Opa!! Melhor ainda!!!

M. A: Eu já tava mais ou menos, já tinha mais de um ano ali. Então, eu já estava bem envolvida com o... com o processo ali,e...e eu sempre trabalhava com meus alunos a valorização daquilo que eles tinham em mãos, sempre trabalhei isso.Então, eu dizia sempre pra eles o seguinte: “_ Olha, você, se você tem uma casa, pode ser de lona,pode ser de madeira, pode ser de tijolo,seja ela o que for...ela é tua casa...você tem que valorizar...limpar,cuidar...é a melhor que você tem!”

E incentivava a fazer a hortinha, plantar um pezinho de flor, principalmente a parte da higiene...

P.: Certo.

M. A.:...Muitos cuidados assim. Então,eu estava conseguindo um bom resultado. E aparece uma pessoa de Campo Grande,fazendo um trabalho ali...um trabalho social,ali no assentamento. E entrou na minha sala e começou a perguntar pros meus alunos se eles tinham uma casa boa...e...e a minha aluninha disse...disse que sim. Que tinha casa boa. Eu sabia que a menina era humilde, sabe?

P.: Ahã..

M. A: Mas eu sempre dizia pra ela que a casa dela era a melhor que tinha, né? Que valorizasse ela...Aí,a pessoa perguntou assim pra ela: “_Mas a sua casa tem um quarto só pra você?”...a menina disse,não. ... “_Você tem um guarda-roupa só pra você?”...e a menina disse, não “_ Na sua casa o quarto dos seus pais é separado do seu?”... a menina nem respondeu...baixou a cabeça e ficou quieta.

Então, ela disse: “_Então, minha filha,você não tem uma casa boa”.

Cláudia...naquele instante, jogou toda a estrutura do meu trabalho por terra. Porque não era só com ela...tava a classe toda ouvindo aquilo, e o que é que aconteceu?...Então, essa professora ta mentindo!...nós não temos uma casa boa. Por que naquela época, estavam todos esperando aquela verba do governo pra...

P.: Habitação...

M. A: Isso, então...enquanto só se tem o barracinho, vamos valorizar o barraco!...se não tem uma casa melhor, vamos valorizar!...Vamos procurar viver o melhor possível!

Viver em paz, viver em harmonia, viver com higiene, viver o melhor que puder. Valorizar a mandioca, a banana...isso daí é vivência em assentamento.

P.: E mais que isso, é o produto do trabalho deles, também!

M. A: Era a valorização que a gente tava trabalhando...E de repente aparece alguém com uma conversa dessas, sabe?...Então eu te pergunto: É válido? ...Será?

Esta história exemplifica aquilo que chamo de desrespeito aos valores da diversidade e, ao mesmo tempo, ‘invasão cultural’, no seu sentido mais puro. Aquela que quer formatar uma idéia pré-concebida de ‘casa boa’, de ‘família adequada’, de quaisquer outros conceitos que se possa conceber, como se, de repente, todas as histórias, todos os contextos, todos os valores se relativizassem, momento em que ‘um padrão seria eleito’ e perseguido por todos. É a ideologia da classe dominante, de que nos fala Chauí, invadindo sem que nos demos conta, os espaços escolares, tornando-os espaços de inculcação, ao invés de espaços de reflexão e conscientização. Será mesmo que todos nós professores estamos saindo hoje dos espaços acadêmicos conscientes da extensão política de nossa profissão? Ou, por outra, poderá apenas a Academia dar conta de todos os saberes necessários à formação de um bom profissional da educação?

Tais perguntas me remetem a pensar na possibilidade de revisão do que se encontra posto e impresso, algumas vezes de forma explícita, outras vezes de forma velada, no que diz respeito aos saberes veiculados no espaço escolar.

Pesquisas desenvolvidas apontam a possibilidade de contemplarmos a riqueza presente nas realidades consideradas diferenciadas (àquelas que ‘destoam’ da cultura do branco, ou do povo europeu, que sempre ditaram os ‘padrões’ a serem perseguidos), de modo a absorver os universos culturais presentes em quaisquer que sejam as comunidades,

colocando em evidência os conhecimentos que as caracterizam como categoria singular, única, e, por isso mesmo, a condição de sua riqueza.

Nascimento (2004, p. 169) aponta em sua obra, na qual discute a questão da diferença na educação indígena, uma consideração bastante pertinente para este ponto da nossa análise, pois o que se aplica aos contextos indígenas (guardadas exatamente as condições de ‘diferença’), também se aplica ao caso do contexto de assentamentos rurais.

Diz a autora:

Esse estudo, não é só fundamental para as escolas indígenas, mas também para todas as outras escolas para que elas não fiquem à mercê de uma **realidade fabricada**, na qual os chamados direitos de igualdade e a necessidade de uma “educação básica” são definidos em parâmetros, como é o caso da política pública brasileira que, mesmo conclamando para o respeito à pluralidade e às múltiplas expressões étnicas componentes do conceito de nação, estabelece uma uniformidade abstrata, via poder central, que lhe permite ter à mão o planejamento e o controle como critérios básicos para a governabilidade dos sistemas de ensino. (grifo meu).

O que nos dá a possibilidade de classificar algum conhecimento como ‘currículo útil’ ou ‘inútil’, é justamente a relevância da presença dele no contexto da comunidade para permitir a resolução de problemas cotidianos, ou mesmo para desenvolver nos sujeitos o reconhecimento e valorização de sua história, para que se reconheça também como cidadão produtor de cultura. É urgente que se desenvolva nos seres humanos, qualquer que seja o contexto, a dimensão de ‘valor’ que possuem para que não seja possível, qualquer que seja a comunidade da qual o sujeito faça parte, o sentimento de menos-valia, menos-capacidade, menos-importância, que só fazem diminuir a auto-estima e a grandeza da criatividade humana.

Nesse ponto da minha reflexão em que analiso as questões relativas ao currículo necessário, exatamente neste entendimento de que, necessário, é todo aquele saber que, em sendo disponibilizado ao sujeito, dá a ele condições de, autonomamente, gerir a sua própria vida no seio da comunidade da qual faz parte, tornando-se, ao mesmo

tempo, um multiplicador dessa proposta, emerge uma reflexão que retomo com o apoio de Giroux (2003, p. 86) que, contemplando os espaços universitários como lugares nos quais a reflexão sobre os problemas sociais deveriam se dar de modo mais intenso, já que a Academia se presta, também, à divulgação dos saberes acumulados.

Giroux (2003) apresenta um discurso interessante que, de algum modo, muito se aproxima ao já apresentado por Darcy Ribeiro, aqui mesmo, neste trabalho. Entretanto ele soma à sua reflexão alguns elementos que tornam a proposição ainda mais completa.

Vejam os:

Na medida em que, cada vez mais, jovens enfrentam um mundo de crescente pobreza, desemprego e oportunidades sociais reduzidas, nós que trabalhamos com educação podemos lutar para reivindicar a conexão crucial entre a cultura e a política na defesa do ensino superior como uma esfera pública essencial, dedicada a proporcionar aos estudantes o conhecimento, as habilidades e os valores de que irão necessitar para abordar alguma das questões mais urgentes de nossa era. Ainda assim, para que **a abordagem do multiculturalismo como uma forma de política cultural dentro da universidade se torne uma prática pedagógica significativa**, os acadêmicos deverão reavaliar a relação entre cultura e o poder, como ponto de partida para prestar testemunho dos dilemas éticos e políticos que conectam a universidade a outras esferas dentro do cenário social mais amplo. (grifo meu).

Mediante esta reflexão sobre o espaço de socialização de saberes, reflexão esta que julgo válida para todas as esferas do ensino, um relato da professora Maria Angélica parece-me bastante oportuno. Ela nos traz a ‘história da cadeira quebrada’, que ilustra o momento certo de se ensinar o conteúdo certo, do modo mais significativo possível: aquele que se aprende mediante a vivência, a convivência, o espírito solidário e coletivo, que une e agrega. Passo, então, à transcrição da história:

É que quando eu fui pra lá, eles tinham assim...uma...como é que eu posso dizer?...eles demonstravam assim, revolta...parece que eram pessoas revoltadas, muito assim.

Pra você ter uma idéia, um dia que o ônibus quebrou, eu fiquei na estrada e não consegui chegar a tempo. Tinha umas cadeiras fora da sala de aula, que o pessoal da catequese pegou pra...pra fazer catequese e depois deixaram ali fora.

Eles quebraram as cadeiras, desceram no poço, jogaram pedras nas paredes da escola...como é que...então, você veja...como é que era a mentalidade deles. E depois eu fui trabalhando isso, e fui conseguindo reverter.

Fiz com que eles entendessem que aquilo ali era nosso, e que precisávamos zelar. Cadeiras? Era quantas levavam para lá, quantas eles quebravam...eles usavam para a catequese, para as festas, porque eles achavam que todo mundo tinha direito a tudo. E quebrava porque era da prefeitura

Quando o Atanair pegou o ônibus (motorista, esposo da professora M^a Angélica), eu comecei...Eu mandava oito cadeiras para reformar...oito cadeiras voltavam novinhas...e assim eu fui fazendo até arrumar todas.

Aí, conversei com eles...expliquei...Foi quando apareceu uma **Cadeira Quebrada**.

Eu disse: “– Olha...estava tão gostoso a gente sentar nessas cadeiras novinhas...nessas mesas limpinhas...Mas agora, tem uma cadeira quebrada. A gente não sabe quem foi que quebrou, lascou aqui. Então nós vamos fazer um ‘rodízio’. Cada dia essa cadeira vai ficar num lugar,até na minha mesa...eu vou sentar nela também...todos iremos”.

P.: Que ótimo...você se colocou como alguém do grupo, não é?

M. A: Todos...pra gente perceber como é gostoso o dia que agente não tem que sentar nela.E o dia que a gente senta nessa cadeira...Nossa!!! como dói a perna da gente!

E vamos cuidar das demais, pra que não aconteça com as outras o que aconteceu com esta. E aquela cadeira ficou lá até o final do ano...Não quebraram mais nenhuma cadeira...Todo mundo começou a zelar ...e ficamos naquele prédio velho...caindo aos pedaços...

Até quando conseguimos a outra, lá...E todo mundo zelando o melhor que podíamos...do ônibus também...Eu sentia que eu precisava mudar aquilo...e foi começando pelas crianças, depois fui trazendo os pais pra que agente conversasse, e que os pais participassem também...de pequenas reformas,de ‘carpas’, de limpeza de quintal, sabe?...E atinge...porque a gente percebe.

P.: O interessante que você está colocando,é que este conteúdo ensinado,não está escrito na matriz curricular, não é...No entanto, é um tema cujo aprendizado...

M. A: É pra vida toda!...verdade...verdade!

P.: É um saber que está na consciência de quem sabe qual a função social do seu trabalho,quer dizer, a função social do trabalho do educador dentro de qualquer espaço...no nosso caso,...dentro de um assentamento.

Angélica...só pra situar um pouco quem for tomar contato com esta pesquisa...Você ficou lá no assentamento quanto tempo?

M. A: Fiquei.seis...seis anos lá...de 94 a 2000...(risos)...a cabeça ta...ta.. falhando já (comenta baixinho).

Considero esta história uma das mais elucidativas no sentido da possibilidade de se fazer educação no seu significado mais abrangente, mais dialógico possível, como

nos reforça Freire (1980, p.43) de modo a que o diálogo se constitua no “encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”.

O que fez esta grande educadora, que o relato revela, foi exatamente isso: conduzir o ato educativo do modo mais amoroso e comprometido possível, aquele que reconhece, quando diz com suas próprias palavras, “... Eu sentia que eu precisava mudar aquilo”, a necessidade de empreender mudanças, não no sentido da negação do que estava posto, pura e simplesmente, mas no sentido da crença na possibilidade de transformação humana para que possa tornar-se cada vez melhor.

4.3 DA ESCOLA ATUAL À ESCOLA IDEALIZADA: UMA ESCOLA ‘DO’ OU ‘NO’ ASSENTAMENTO?

Foi muito conflitante chegar a este ponto da pesquisa.

Procedendo à leitura das entrevistas, nos diversos segmentos, onde se revelam os saberes dos pais, dos professores e dos estudantes, foi possível vislumbrar diferentes níveis de expectativa com relação à ‘escola ideal’ posta no contexto de assentamentos rurais.

Estas expectativas variaram desde idéias com relação ao espaço físico mesmo da escola, até o grau de instrução que ela pudesse vir a oferecer. Revelaram, também, algumas características pertinentes ao perfil do educador que possa vir a atuar neste ambiente, dando-nos a possibilidade de perceber no discurso dos sujeitos se existe ou não a percepção de que deve haver um processo de formação também diferenciado para este profissional.

Quando digo, diferentes níveis de expectativas, trato, como pontua o subtítulo desse capítulo, do entendimento dos sujeitos da comunidade sobre a existência de uma escola ‘do’ assentamento ou ‘no’ assentamento.

Isto porque, **a escola do assentamento**, pressupõe uma instituição com as características culturais deste ambiente, amplamente contempladas em seu programa de saberes a serem socializados mediante o ato educativo, respeitando, como já vimos justificados na fala de alguns teóricos neste trabalho, a valorização dos saberes locais, como conhecimentos importantes constitutivos da identidade histórica da comunidade.

Ao contrário, **a escola no assentamento**, caracterizaria apenas uma instituição de ensino que garantisse o acesso aos conhecimentos mínimos previsto, como se sabe, em referenciais que servem como ‘parâmetros’ a serem seguidos e postos em execução, como modo de se garantir a equalização dos direitos dos cidadãos.

Pois bem, embora possa parecer lógica a escolha do primeiro modelo como o que melhor se adequaria às necessidades da comunidade em questão, isto não parece estar bem claro para alguns dos sujeitos que compõem este contexto. A preocupação parece estar localizada muito mais em ‘não se perder nada em relação ao espaço da cidade’ do que visualizar a importância dos saberes locais na constituição da identidade desse ambiente. A preocupação tem se revelado muito grande, principalmente, no que se refere aos avanços tecnológicos, como por exemplo, o uso de computadores nas escolas, como se a presença deste equipamento, por si só, já garantisse o empreendimento de idéias mais atualizadas e inovadoras no espaço educativo. É praticamente uma representação social presente de modo muito intenso nesse ambiente.

Tais expectativas podem ser evidenciadas nos recortes das entrevistas que trago a seguir, quando indago professores, ex-alunos e pais de alunos sobre como pensam que deve ser a escola do assentamento, ou, o que ela deve oferecer:

Hoje em dia praticamente tudo é computadorizado. Se o aluno não se desenvolver nessa área ele vai sofrer muito. Até nós tínhamos promessa de ter aulas de informática e técnicas agrícolas, que foi descartado por causa de horários, mas eu acho que deve continuar os mesmos conteúdos de acordo com o que os PCNs traz. Ser flexível pra que nós possamos trazer a realidade do aluno para aqueles conteúdos. Porque é isso que eu adequo, coloco a adequação à nossa realidade. Não tô só naquele ‘sonho de futuro’, mas também a realidade. (Professor Valdemir – leciona ciências de 5ª a 8ª série).

Eu acho que deve contemplar o assentamento e a cidade também, porque os alunos daqui, tem uns que não vão ficar aqui a vida inteira. Então, nós temos que trabalhar a realidade daqui e da cidade também, porque eles vão, tem uns que não vão ficar aqui com a família trabalhando, eles já... procuram ... e tem que ir mais além ainda”. (Professora Luciana – leciona português de 5ª a 8ª série).

Óia, a escola pra mim já, como se diz...eu também to vendo, as geração tão vindo, e tão estudando, eu acho que...a escola se ela tem que desenvolver, acho que ta de bom tom, e eu acho que vai desenvolvendo de acordo com a capacidade de aluno que ta chegando, né? Eu acho que eu vejo desse lado”. (Osinaldo – aluno da primeira escola, hoje estudante de curso técnico-agrícola, filho do Sr. Lourenço).

Olha! Na escola assim, se for pra eu entrar numa escola, que tenha assim, pra...as melhores escola, tem quase nada assim, né? Que a escola tá no ideal, mas tem muitas coisas que tem que mudar. Que nem, por exemplo assim, a área mesmo de lazer por aqui é, a diversão aqui é fraca, não tem como o pessoal se divertir com os filhos.

Assim, porque os professores mesmo, assim, acho que basta o professor ensinar bem, porque muitos professor sabe, mas sabe pra ele, então tem que se soltar um pouco mais e...dá uma boa educação pros alunos”. (Valdir Sales – aluno da primeira escola e estudante do 1º ano do Ensino Médio).

Ah, seria grande! Grande bem grande e... mais lazer assim, ter quadra assim pros alunos, porque aqui assim é difícil, não tem, não tem nada disso, os alunos tem que... não sei, fazer aula teórica, prática... faz prática já... com mais dificuldade, por exemplo, quando vai ter algum campeonato, em Sidrolândia, os alunos têm dificuldade, porque lá eles podem ter...um espaço apropriado, aqui não, acho que aqui *eles fica* assim, acho que sente até vergonha, porque... não tem uma quadra apropriada pra *eles treinar, chegá lá*. Eles passam sim vergonha, porque não tem como, mostrar o talento, porque tem talento, eles têm talento”. (Magda – Aluna da primeira escola e estudante do 3º ano do Ensino Médio.)

Noutro segmento, o que corresponde aos pais, primeiros assentados, e o das primeiras professoras, o discurso denota uma visão um pouco diferente sobre as expectativas em relação à escola do assentamento:

P.: Se fosse pro senhor imaginar uma escola hoje...se fosse pro senhor dar a sua idéia de uma escola para o assentamento...o que o senhor acha que a escola de hoje teria que oferecer para os estudantes que vêm estudar nela? Como o senhor imagina que seria uma 'boa escola'?

L.: Mas olha!!!...aí, professora, eu quero tudo!

P.: E o que é o 'tudo' para o senhor?

L.: Portanto que tem três tipos de escola que é difícil pegar aqui no assentamento que *ta* muito novo ainda: É o 2º Grau! Porque aqui as crianças estudaram só no sábado, e isso aí me dividiu, professora,...essa me dividiu...e eu não achei gostoso!

Porque só o assentamento e a aldeia trabalharam, é estudar no sábado?...Esse aí me machucou!

Outra, é a escola agrícola, aqui. Ta mais difícil, mas vai ter para todos os assentamentos e...o ...outra coisa: Ter aula de informática!

Porque eu,eu...não vou alcançar, por exemplo, pelo que eu *to* calculando, que tenha faculdade...num assentamento desse...eu só sonho!...eu só sonho com uma faculdade pros meus filhos...é isso aí, professora.

É o que eu acho que podia ter melhorado, isso aí...mais da qualidade pros nossos filhos, neto...que eu tenho trinta e tanto netos...beirando quarenta neto...

P.: Nossa!!!

L.: E eu, pra mim, era esse aí o meu sonho, né?...Cada vez mais,...crescer esse assentamento, porque eu fui sorteado e *tô* aqui até hoje e não penso em vender isso daqui..

P.: Lógico...

L.: Eu queria ver os meus neto e filho tudo como eles entraram aqui tudo burro, que essa guriazinha aqui era desse *tamainho aqui*, então, burro,..e hoje ela tem o 3º ano do 2º grau, e está estudando informática, né?...que é particular.... (entrevista com o Sr. Lourenço, pai de sete, dos ex-alunos da primeira escola do assentamento).

Eu sinto um arrepio quando eu falo nisso...Se você *tiver* dentro de um assentamento, eu acho assim, que as escolas de assentamento, eles têm que trabalhar dentro da realidade do aluno, mas voltado, né...casando as coisas coma realidade hoje, com a criança, acompanhando a evolução...então, eu acho que tem que buscar assim... (Maria Eulália – primeira diretora da escola do assentamento)

Depoimentos como estes, revelam a presença da diversidade dentro desse contexto. Tanto, que a diferença entre a expectativa de um pai (Sr. Lourenço.) e a do filho (Osnaldo.) aluno da escola agrícola, são bastante diferentes, embora morem na mesma casa.

Por que isto acontece? Em que momento estes saberes se entrecruzam? Qual é o espaço de discussão e reflexão, de problematização? Onde isso deve se dar?

Minha proposta é a de que a escola é o *locus* deste fazer. Para isso há que se retomar o espaço escolar como aquele que será o legitimador dessas construções coletivas,

para que as divergências, uma vez colocadas em discussão e apreciação por todos, sendo efetivadas mediante a reflexão coletiva na qual todos opinem de modo significativo, e que todas as impressões sejam acolhidas com igual grau de importância.

Só assim poderá ser viabilizada uma concepção de **‘Escola do Assentamento’**, pois antes de se pensar em organizá-la em termos legais, burocráticos, é preciso que a comunidade se reconheça, perceba seus traços identitários, valorize a riqueza de seus saberes localmente produzidos, enfim, promovam um encontro que de fato ‘re-anime’, recupere a alma mesmo, aquela que ‘adormeceu’ no momento em que o espaço escolar foi ‘invadido’ pela “realidade fabricada”, da qual nos fala Nascimento (2004), amparada pelos “referenciais nacionais” que, ao contrário de garantir a igualdade de oportunidades (discurso inócuo de quem não reconhece o valor da diversidade), têm garantido a perda da identidade dos contextos que buscam firmar-se como ambientes plenos de saberes que muito podem contribuir para a promoção de sujeitos que sejam verdadeiramente conscientes de sua condição de agentes sociais de transformação.

Estas análises remetem ao que trago como último subitem para contribuir na apreciação dessa temática à qual me dediquei como pesquisadora. A que contempla a necessidade de intervenção, não só nos cursos de formação docente, em nível acadêmico (graduação, pós-graduação), como aqueles que se ocupam da formação continuada em serviço, como uma das possibilidades da formação permanente, ou continuada.

4.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: É PRECISO RECONHECER A DIVERSIDADE

Além das minhas convicções, como pesquisadora absolutamente imersa em meu ambiente de pesquisa, principalmente pelo fato de também compor o universo pesquisado, cuidei em buscar apoio para as minhas constatações não só nas contribuições dos teóricos que contemplam esta temática, como também, no próprio discurso dos sujeitos que estão, do mesmo modo ‘impregnados desse ambiente diferenciado’.

É a maneira mais legítima de trazer à tona as concepções presentes nesse ambiente, fundamentando-as de tal modo a que esta produção não seja confundida com propostas oriundas do senso comum.

Dentre *As Muitas Lições de Freire*, como as que se encontram presentes em um artigo, de mesmo nome, de Gadotti (1998, p.28), o autor evidencia a grande contribuição desse grande educador brasileiro que mais soube dizer sobre o ato educativo, como espaço de libertação do sujeito. GADOTTI lembra das preocupações postas por FREIRE em relação às virtudes necessárias de serem desenvolvidas por aqueles que se disponham a atuar como educadores. Diz o texto:

Em todos os escritos de Freire, dos mais antigos aos mais atuais, ele nos falava das virtudes como exigências ou virtudes necessárias à prática educativa transformadora. Mas ele também nos deu exemplo de algumas virtudes, entre elas, a coerência e a simplicidade. Ele não foi coerente por teimosia. Para ele, a coerência era uma virtude que tomava a forma da esperança permanente. Paulo praticava, sobretudo, a virtude do exemplo: dava testemunho do que pensava. Nessa coerência entre teoria e prática, eu destacaria o valor da solidariedade. Paulo se insurgia contra um provérbio popular: “minha liberdade termina onde começa a liberdade do outro”. Não - dizia ele-, a minha liberdade termina quando termina a liberdade do outro. Se o outro não é livre, eu também não sou livre. A minha liberdade acaba quando acaba a liberdade do outro.

Mediante esta rica contribuição, temos elementos fundantes para repensar os programas de Formação Docente em todos os seus âmbitos.

O primeiro deles é, justamente o fundamento da coerência. Sem ela é impossível conceber um espaço de Formação que consiga contemplar a diversidade, a multiculturalidade, os traços identitários.

O segundo fundamento é o que se encontra traduzido no sentimento e exemplo solidário de Freire quando nos ensina que ‘a dor do outro, deve ser a minha dor’, ou seja, é preciso estar extremamente comprometido com a causa que se queira defender, e estar comprometido é tomar parte.

O terceiro fundamento é o que posso exemplificar na atitude impressa na própria feitura dessa pesquisa, a esperança. Sem esperança de que as coisas aconteçam, sem imaginá-las sendo realizadas, de que valeria a atitude denunciadora e anunciadora no trabalho educativo que visa a transformação social? De que valeria a própria investigação?

Um último fundamento, que proponho dentro desta perspectiva é a própria simplicidade. O fato de ser altamente elaborada, não faz de uma determinada ação mais eficaz do que outra que tenha guardado processos mais simplórios em sua elaboração ou construção.

Tal é a problemática que estou trazendo à discussão e à reflexão: a Formação Docente.

Os mecanismos pensados para uma possível releitura da forma como possa ser conduzida a formação do profissional de educação, de modo específico, os que atuam em realidades de assentamentos rurais, não exige, necessariamente, proposições com alto grau de elaboração científica para que possam vir a ser compreendidas como sugestões, ou encaminhamentos passíveis de serem contemplados. Para isso, a presença da simplicidade de quem se demora a observar o fenômeno de modo comprometido, cuidando em ouvir atentamente as expectativas presentes no ambiente de maneira a poder organizá-las com o

apoio do ‘primeiro fundamento’, qual seja, a coerência, que garante a organização dos dados do fenômeno observado, de tal modo que eles falem por si.

Dizendo desse modo, não quero imprimir nessa afirmação o entendimento de que tal proposta não guarde certos cuidados no que se refere aos rigores de uma boa pesquisa científica. Não. O fato para o qual busco chamar a atenção, diz respeito ao valor das coisas simples, de não as desprezarmos ou as colocarmos de lado ou em segundo plano, apenas pelo fato de terem nascido da simplicidade. Encontro-me num campo de pesquisa no qual vejo-me tomando contato permanente com as ‘coisas simples’, com os ‘saberes simples’, mas que, nem por isso, deixam de ser altamente válidos em sua proposição.

Este é um dos motivos pelos quais me encontro movida a fazer desta pesquisa um ancoradouro para o meu anúncio de que, contemplar a diversidade do contexto de assentamento como uma ‘diferença’ dentro do que é generalizado como rural, apenas, é extremamente relevante nestes tempos em que a Reforma Agrária no país, não só no Estado, está ganhando proporções significativas e para que este empreendimento, com o apoio do espaço escolar, possa realmente cumprir a função social da qual é responsável: a redistribuição de terras nesse país para quem realmente possa torná-la produtiva, ao mesmo tempo em que busca garantir condições de vida mais dignas para a população que vive nesses espaços.

Assim, o professor que tem a intenção de trabalhar nesses espaços diferenciados, não pode ignorar estas informações. Para poder intervir em um dado ambiente é necessário, antes de tudo, conhecê-lo. Por mais que pareça óbvia tal afirmação, percebemos pelos próprios discursos dos professores entrevistados que eles não se dão conta dessa necessidade, priorizando em suas ações educativas, outras questões que não sejam estas das quais estamos tratando agora. Um exemplo pode ser expresso na entrevista

feita com um professor no momento em que pergunto a ele por que ele imagina que tenha sido indicado pelos seus colegas como ‘o perfil de um bom profissional de educação’. Diz o professor:

V.: Bom, primeiro, eu acho que é a flexibilidade com que eu ajo com os conteúdos. Que eu tô sempre procurando resolver, não deixar dúvidas e só termino aquele conteúdo quando realmente todos estão compreendendo, tá? Independente do tempo, eu sempre procuro fazer com que eles entendam e também procuro a realidade de cada...Eu também utilizo muito exemplos práticos, não fico só naquela teoria, teoria. Eu trago muito pra prática da gente. Facilita. **Procuro facilitar ao máximo a compreensão, tá? Porque até o conteúdo deles é um conteúdo difícil. E um conteúdo que a gente não tem suporte aqui, pra tá utilizando.**

P.: Dentro dessa maneira que você procura conduzir, o que você pensa que é imprescindível para que o professor esteja sempre atento com relação ao seu fazer dentro da sala de aula: Você pensa que a formação acadêmica é importante, que o saber da experiência é importante, ou você pensa que o contato permanente com os estudos é importante? Como é a sua visão, quando você olha a sua formação profissional, o que você acha que pesa?

V.: Em primeiro lugar eu fui um professor que fiz magistério. **Então, eu tive uma base, né? Com psicólogos ... Excelentes psicólogos foram meus professores e isso me ajudou bastante para mim também estando a necessidade de cada aluno. Não é só entrar na sala e dar o conteúdo. Eu também tenho que me preocupar com o aluno. O que ele pensa e o que ele precisa também** E... e a formação universitária, ela é imprescindível também, né? Ela vem complementar tudo o que a gente aprendeu antes. **Na universidade a gente aprende a ver as coisas de outra maneira, a ver realmente com bons olhos. E a prática a gente vai pegando com a experiência em sala, a gente vai vendo as dificuldades da cada um, às vezes há uma necessidade de procurar é ... apoio em vários livros.** Eu mesmo, a minha ... experiência na 8ª série com física, por exemplo, não é tanta. Eu tô com dois anos que estou trabalhando nesse conteúdo com eles. Mas eu procuro não só um livro, ficar pa ... ali parado no tempo. Eu pego vários, até do 2º grau e vou selecionando o que é de mais fácil compreensão. Que vá atender às necessidades deles. Quer dizer, a formação continuada é importante. Aprendemos muito com os PCNs, também, tá com a nossa realidade, ensina como realmente a gente deve proceder na avaliação, não ser aquele professor é ... bancário. A gente tem que ser flexível .. Uma coisa que eu acho importante, também, complementando, eu não sou aquele ditador. Eu gosto muito de ser flexível na sala”. (Entrevista com o professor Valdemir, professor indicado como ‘bom professor’ pelo segmento alunos). (grifos meus).

O discurso desse professor é extremamente rico para ilustrar o que desejo propor como relevante na formação docente. Este profissional, especificamente, é filho de um dos pais entrevistados nessa pesquisa, participou do processo de ocupação das terras, esteve

acampado e terminou recentemente o seu curso superior, no sistema modular de graduação. Entretanto, não traz em sua fala nenhum dado que nos permita reconhecer a sua origem. O que será que aconteceu? O que houve com sua história? Porque essa defesa tão aguerrida dos PCN's e dos conteúdos impressos nos livros? Quando ele diz, no início do seu comentário “inclusive o conteúdo deles é um conteúdo difícil, um conteúdo que a gente não tem suporte aqui pra ta utilizando”, o que se revela em relação à organização curricular da qual este professor deveria participar? Por que a expressão “conteúdo deles” soa tão distante da aplicabilidade prática dos mesmos na vida dos sujeitos dessa ação pedagógica?

Outra defesa que revela a época de sua formação no magistério, da educação tecnicista ao mesmo tempo em que ainda absorve o movimento do ‘psicologismo’ impresso na educação, tudo isso, me leva a constatar de modo cada vez mais claro, que o homem é fruto dos múltiplos embricamentos históricos dos quais faz parte. O que um homem é hoje é consequência das transformações por que passa o contexto onde vive.

Então, não teria a escola, na qual o professor construiu a sua história como estudante, contribuído para a própria desvalorização dos saberes locais na vida desse professor, que aprendeu a reconhecer o valor de outros saberes em detrimento daqueles oriundos do seu próprio meio? Não seria esta mais uma ‘realidade fabricada’ pela escola?

Esta, dentre muitas situações por mim vivenciadas naquele contexto, me obrigam a observar de modo bastante atento a proposição de Morin quando esclarece:

A sociedade humana possui um certo número de características que lhe permitem criar uma língua, uma cultura, um saber, e, ainda que essa sociedade seja criada pela interação entre indivíduos desde o seu nascimento, e mesmo antes disso, é ela que atribui a esses indivíduos suas normas, suas proibições, sua língua e sua cultura. Em outras palavras, nós, indivíduos, produzimos a sociedade, mas a própria sociedade nos produz (ALMEIDA; PENA-VEJA; PETRAGLIA, 2001, p. 51).

É verdade, a dialética se faz presente nos processos de constituição da história humana.

A diversidade, então, deve e pode ser contemplada num movimento que pressupõe a valorização de todo e qualquer saber produzido pela humanidade, no qual o grau de importância concedido a este ou aquele saber está diretamente ligado às características do ambiente que o produziu. Daí a visão de ‘riqueza’, sempre que nos é dada a oportunidade de interagir com a diferença.

CONCLUSÕES

As impressões colhidas na feitura dessa pesquisa, mediante a análise da sinceridade e simplicidade impressas no discurso dos sujeitos envolvidos, permite-me fazer inferências importantes com relação à Formação Docente dos profissionais que atuam nos espaços rurais de assentamento.

Respeito ao espaço educativo. Seria esta premissa maior, já que devemos observar a singularidade de cada espaço educativo, dada a historicidade de sua construção.

Os profissionais docentes dos espaços de assentamentos rurais, como os da Escola Darcy Ribeiro, para a qual destinei o meu olhar pesquisador, todavia, ainda não conseguiram acessar conhecimentos específicos que possam dar conta desse universo singular. Buscam vencer as agruras do percurso do processo educativo mediante empirismos que tentam evitar o maior número de equívocos possível, que possam vir a causar algum prejuízo aos seus alunos.

Mesmo sabendo da existência de produções científicas que possam auxiliar numa melhor condução do trabalho nesses espaços, inclusive as produções ligadas ao MST, que é um dos Movimentos Sociais que teve a preocupação de sistematizar os saberes produzidos ao longo dessa caminhada, mediante a organização de cartilhas, periódicos e livros fruto da ação de pesquisadores da questão agrária, os professores deste assentamento durante o tempo em que estão lecionando têm poucas oportunidades de acesso a livros, principalmente pela carência de livrarias técnicas na cidade de Sidrolândia, aliada à dificuldade financeira mesmo, para a sua aquisição.

A primeira professora a lecionar no assentamento Capão Bonito I revela, mediante o seu depoimento, como a ruptura presente nos cursos de formação docente ainda pode ser percebida através das propostas conteudistas e ‘livrescas’. Prezando a memorização de teorias, perdem em estabelecer a conexão destas com as práticas, causando o que a primeira diretora de nossa escola denominou de “ensino com ‘pé quebrado’”.

A professora Leidir empresta-nos a sua história no momento de sua graduação e vem alertar sobre como deveriam ser os cursos para os professores de ambientes ligados às ruralidades de assentamento:

Sim. Inclusive quando eu fiz pedagogia tinha professores na minha sala que trabalhavam na área rural. Não eram de assentamento. Só que ... nunca perguntou pra essa professora como era a realidade dela, como ela gostaria...se o curso estava vindo *de* encontro com as necessidades dela...De jeito nenhum. “_ Mastiga e engole porque nós estamos te dando...”. É assim. E se você pergunta alguma coisa para o professor, ele diz bem assim: “- É você que tem que adaptar à sua realidade” (risos). (Leidir - 1ª professora do assentamento).

Não estou pregando com isso a atitude reducionista de dar a conhecer apenas a ruralidade. Não. Pois algumas escolas agrícolas menos avisadas, em nível de ensino médio, já vêm fazendo a apologia do meio rural, esquecendo-se, em alguns casos, que este ambiente não se encontra dentro de uma redoma, mas sim estabelecendo relações com o urbano mediante vários setores (econômico, político, cultural, etc.), conferindo ao espaço rural de assentamentos uma importância indiscutível, já que este, pela organização e realização de trabalho no setor primário de produção (privilegiadamente), também colabora com o desenvolvimento do município, estado ou país, não devendo, desse modo, ser visto pela sociedade urbana como comunidade desprestigiada ou menos valorizada.

Meu entendimento como profissional da educação envolvida neste momento com essa pesquisa que busca não só ‘denunciar’ mas também ‘anunciar’ possibilidades, é o de que devemos levar em consideração os ‘marcos iniciais’ dos processos de construção

social para que, partindo destes, possamos articular a instrumentalização dos sujeitos de modo mais eficaz.

Estes, mediante a aquisição de novos saberes, podem escrever novas páginas de suas histórias sabendo-se, acima de tudo, úteis para a sua comunidade ao disponibilizarem seus conhecimentos colocando-os a serviço da coletividade.

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. (FREIRE, 1988, p. 83).

Vem daí uma constatação importante em relação à formação de professores desses contextos: Caso demoremos a acudir os espaços de formação docente no sentido da intencionalidade da Academia perante a formação de professores que atuam neste ambiente singular, o processo de Reforma Agrária neste país terá sido em vão.

Quem permanecerá nas ‘glebas’ conquistadas?

Com quem os pais desses alunos poderão contar para dar continuidade às suas conquistas se, vivendo a realidade de uma escola que preza em seu currículo o valor dos espaços urbanos, acabam por nutrir sonhos urbanos nessa comunidade mais jovem, deste assentamento que tem apenas 14 anos de história? O que fazer diante do êxodo rural que já começa a acontecer, na busca de trabalho diferenciado e renda para mantê-los na sociedade capitalista?

Que valores a escola de hoje ‘semeia’ na mente de nossos filhos assentados?

Como recuperar a auto-estima perdida (como nos conta a professora Leidir) e o valor desse espaço conquistado (como nos ilustra a outra história da ‘pesquisadora’, contada pela professora Maria Angélica), se o que temos é uma escola que não assume esta tarefa por não ter, ainda, profissionais que estejam suficientemente preparados para ‘compartilhar desse entendimento’.

“Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade da própria ausência na construção da própria presença”. (FREIRE, 1997, p. 59).

Também, como assentada, moradora do Assentamento Capão Bonito I, ex-professora e ex-coordenadora pedagógica da escola Darcy Ribeiro, imprimo aqui, a minha contribuição histórica, acreditando verdadeiramente que a titulação alcançada pela via dessa produção científica, neste momento, também histórico, só terá sentido se, mais do que compor novos volumes nas bibliotecas, puder provocar mudanças positivas importantes na ‘ruralidade de assentamento’ da qual sou parte integrante e atuante, bem como, entre os ‘meus iguais’, de outros tantos assentamentos que, tomando emprestado os saberes construídos pela via desta pesquisa, somados aos de tantas outras em construção, possam empreender mais cedo do que nós, a conquista do direito a uma escola que cumpra sua função no ambiente em que se insere, colocando-se a serviço das gentes que escolheram o meio rural como o ‘seu lugar pra viver’.

Assim, entendendo que educar nada tem a ver com ‘inculcar’, defendo uma proposta para a Formação Docente como aquela que se enquadra, mais uma vez, nas sábias constatações de Freire (2002) que foi o educador que soube ‘harmonizar’ e ‘afinar’ como ninguém a ‘sinfonia de saberes’ da comunidade camponesa mediante o ‘dueto’ imprescindível **teoria & prática**.

Como porém, aprender numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomo-lhe uma ordem a que ele não se ajusta concordante ou discordantemente, mas se acomoda. Não lhe ensinamos a pensar, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as ‘guarda’. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo, que exige, de quem tenta, o esforço de realização e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 2002, p. 5).

Nesse sentido, só posso conceber uma proposta de Formação Docente que contemple para o professor em formação as mesmas preocupações nutridas por Freire, na citação acima, ao refletir sobre o espaço escolar, contemplando, nesse momento, o Ensino Básico.

Em última análise, creio que o professor só poderá desencadear este comportamento crítico em seus educandos se, primeiramente, desenvolvê-lo em si próprio.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.R.S.; PENA-VEJA, A.; PETRAGLIA, I. (Orgs.). *Edgar Morin: ética, cultura e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

ANDRÉ, M. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases de Educação - nº 9394/96*. Brasília, 1996.

CÂNDIDO, A. *Parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e transformação de seus meios de vida*. São Paulo: Duas Cidades, 1971.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia?* São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

FAZENDA, I. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1999.

FRANCO, M.L.B. Porque o conflito entre as tendências não é falso. *Cadernos de Pesquisa*, nº 66, p. 70-80.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. 2.ed. São Paulo: Cortez editora, 2002.

_____. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *A importância do ato de ler*. 24.ed. São Paulo: Cortez editora, 1990.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 18.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

_____. *Extensão ou comunicação*. 4.ed. São Paulo: Paz e terra, 1980.

GADOTTI, M. (Org.). *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. *Concepção dialética da educação*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GIROUX, H. A. *Atos Impuros*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

LUNA, S. V. *Planejamento de pesquisa: uma introdução – elementos para uma análise metodológica*. São Paulo: EDUC, 2000.

MACHADO, C. G. *Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença*. Rio de Janeiro, DP&A editora, 2002.

NASCIMENTO, A C. *A escola indígena: palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB, 2004. (Coleção teses e dissertações em educação, v.2).

PADILHA, P. R. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez editora: Instituto Paulo Freire, 2004.

SOARES, M. Metodologias não convencionais em teses acadêmicas. In: FAZENDA, I. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SWANSON, G. In: SILVEIRA, E. C. Da. A Comparação como indagação historicizada da realidade: Idéias para repensar o emprego da comparação na educação. *Revista Contexto & Educação*. Ijuí:editora Unijuí, jan/mar, Ano 9, nº 33, p.27, 1999.