

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARILDA DA CONCEIÇÃO MARTINS

PROFESSORAS DE ESCOLAS RURAIS: BOLÍVIA, BRASIL E MÉXICO

São Paulo
2015

MARILDA DA CONCEIÇÃO MARTINS

PROFESSORAS DE ESCOLAS RURAIS: BOLÍVIA, BRASIL E MÉXICO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Helena Coharik Chamlian

São Paulo
2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.12
M386p Martins, Marilda da Conceição
 Professoras de escolas rurais: Bolívia, Brasil e México / Marilda da Conceição Martins; orientação Helena Coharik Chamlian. São Paulo:
 s. n., 2015.
 301 p.; grafs.; anexo

 Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
 Área
de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - -
 Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

 1. Escolas rurais (Bolívia, Brasil, México) 2. Formação de professores
 (Bolívia, Brasil, México) 3. Biografia (pesquisa) 4. Trajetórias de formação profissional I. Chamlian, Helena Coharik, orient.

MARILDA DA CONCEIÇÃO MARTINS

PROFESSORAS DE ESCOLAS RURAIS: BOLÍVIA, BRASIL E MÉXICO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Professor:

Instituição:

Julgamento: -----

Assinatura:

Professor:

Instituição:

Julgamento: -----

Assinatura:

Professor:

Instituição:

Julgamento: -----

Assinatura:

Professor:

Instituição:

Julgamento: -----

Assinatura:

Professor:

Instituição:

Julgamento: -----

Assinatura:

Aos pós-graduandos *desertores*.

Lo que más me importa es vivir.
Frederico Garcia Lorca

AGRADECIMENTOS

À Helena Coharik Chamlian, orientadora desta pesquisa: obrigada por tornar este doutorado possível.

À Roser Boix Tomás pelas orientações durante o intercâmbio na Universidade de Barcelona.

Às professoras entrevistadas no México, na Bolívia e no Brasil.

Aos professores universitários que cruzaram esta pesquisa: Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno, Dislane Zerbinatti Moraes, Doris Accioly e Silva, Francesc Imbernón Muñoz, Joelma Reis Correia, José Contreras, Manola Sepúlveda Garza, Mônica Appezzato Pinazza, Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus e Zeila de Brito Fabri Demartini.

À família Guzmán: apoio na pesquisa de campo na Bolívia.

A Alberto, Davi, Félix Mendez, Jesús Villaseca, aos professores de escolas rurais da *La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación* do México: aos primeiros pelas conversas e companhia no México e aos segundo pelas entrevistas.

Ao Movimento Internacionalista Trotskista do México.

Aos professores da escola rural dos Pirineus, Espanha.

Às instituições: Vall de Camadeus de Barcelona, Escola rural da Bolívia, ao Ministério da Educação da Bolívia e Universidade Nacional Autônoma do México.

À Ana Paula Chaves, Carla Andréa, Mary Gracy, Neuton Araújo e Paulo Jeferson: *migrantes* que encontrei em São Paulo.

A Álvaro José, Beatriz Pessoa, Camila Vieira, Jany Elizabeth, Mauro Siqueira e Rafael Pereira: pelas conversas e apoio em momentos importantes em São Paulo.

À Ana Maria Chaves, Cinthia Manzano e Tereza Van Acker: grupo de pesquisa *Profissão docente, desafios contemporâneos* da FEUSP.

A Manuel Santiago pelo apoio na etapa final desta pesquisa.

A Acelino Sá pelo apoio durante o intercâmbio na Universidade de Barcelona.

À Rita de Cássia Gomes Nascimento pela *ajuda* na pesquisa ao acervo da biblioteca Benedito Leite em São Luís do Maranhão.

A minha família pelos incentivos, especialmente à Maria Raimunda Martins, minha mãe, pelo apoio e cuidados. Aos meus sobrinhos *pequenos*: Anna Lívia, Francisco Neto e Luís.

Ao divino que habita em mim, *amor-Deus*.

À FAPEMA, pelo fomento no primeiro ano do Doutorado. Ao CNPq, pelo fomento nos três últimos anos do Doutorado. À CAPES, pelo fomento no intercâmbio na Universidade de Barcelona.

RESUMO

MARTINS, Marilda da Conceição. **Professoras de escolas rurais: Bolívia, Brasil e México.** 2015. 310p. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015.

Esta tese investiga trajetórias de formação de professoras de escolas rurais do Brasil, da Bolívia e do México. Por meio de entrevistas biográficas buscou-se a partir das memórias de vida e formação das professoras, relações, diferenças e articulações em seus relatos de vida e itinerários formativos. A tese se desenvolve na linha de quatro grandes questionamentos que foram organizados em quatro partes. A primeira trata das questões teóricas, na qual são apresentadas discussões mais gerais sobre formação de professores até as especificidades da educação rural no Brasil, na Bolívia e no México. Especificamente no contexto brasileiro apresenta-se um levantamento de dados sobre as pesquisas acerca da formação de professores de escolas rurais produzidas nos anos de 2000 a 2011, disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), situando as principais questões presentes no debate nacional sobre formação de professores de escolas rurais. Além disso, há discussões sobre a formação de professores de escolas rurais no Maranhão, de onde são provenientes três das cinco professoras entrevistadas nesta pesquisa. A segunda parte se ocupa do método e contexto de realização da pesquisa ou o campo de pesquisa, um quilombo, um assentamento vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), uma comunidade sem vínculo com os movimentos sociais, no caso brasileiro; uma comunidade rural chamada San Juan del Chaco, na Bolívia e Oaxaca, no México. Discute-se o método biográfico e abordagem da análise de conteúdo como abordagens teórico-metodológicas da pesquisa, além das cinco categorias de análise: “trajetórias de formação profissional”, “práticas de docência”, “conhecimento da profissão”, “permanência na profissão e na docência rural” e “memórias da vida, trabalho e formação”. A terceira aborda a análise dos dados. Nela se verifica, dentre outras questões, que as cinco professoras são pertencentes à classe popular, tiveram dificuldades de acesso aos processos de escolarização e profissionalização docente, possuem, portanto, memórias de sofrimento e superação, encontraram na militância em organizações e movimentos sociais formas de combater a *invisibilidade* das escolas rurais, assim como, de compreender suas trajetórias de vida e de formação. A quarta, e última, parte apresenta considerações finais, limitações da pesquisa e, finalmente, propostas para as escolas rurais e formação de professores. A tese constata, deste modo, que não há nos três países políticas públicas consolidadas de educação rural, bem como, de formação de professores para as áreas rurais.

Palavras-chave: Escolas rurais. Formação de professores. Pesquisa biográfica. Trajetórias de formação profissional.

ABSTRACT

MARTINS, Marilda da Conceição. Rural school Teachers: Bolivia, Brazil and Mexico. 2015. 310p. Thesis (Doctorate in Education). Sao Paulo: Faculty of Education, University of São Paulo, in 2015.

This thesis investigates learning paths of rural school teachers from Brazil, Bolivia and Mexico. Through biographical interviews it sought since the living memories and training of teachers, relationships, differences and joints in their reports of life and training routes. The thesis develops in the line of four major questions that were organized in four parts. The first, deals with the theoretical questions, in which are presented the general discussions from teacher training to the specificities of rural education in the three countries. Specifically in the Brazilian context is presented a data collection on researches about the formation of rural school teachers produced in the years 2000-2011, available in the database of Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) [Higher Education Personnel Improvement Coordination], placing the main issues present in the national debate on training rural school teachers. In addition, there are discussions about the formation of rural school teachers in Maranhão, from where came three of the five teachers interviewed for this research. The second part deals with the method and the context of achievement the research or of the research field, a quilombo, a settlement linked to the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) [Landless Workers' Movement], a community without ties with the social movements in the Brazilian case; a rural community called San Juan del Chaco in Bolivia and Oaxaca, in Mexico. It discusses the biographical method and the approach of content analysis as a theoretical and methodological approaches to research, besides the five categories of analysis: professional learning paths, teaching practices, professional knowledge, permanence in the profession and in the rural teaching and memories "Life, work and training". The third is devoted to data analysis. Here can be verified, among other issues, that the five teachers are belonging to the working class, had poor access to schooling processes and teaching professionalization, hold thus suffering and overcoming memories, found in the militancy in social organizations and movements forms of combat invisibility of rural schools, as well as to understand their paths of life and training. The fourth, and final, part presents final considerations, research limitations and, finally, proposals for rural schools and teacher training. The thesis notes, therefore, that there are no public policies consolidated in the three countries on rural education as well as on training teachers for rural areas.

Keywords: Rural schools. Teacher training. Biographical research. Trajectories of professional training.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição de teses e dissertações sobre Formação de Professores Camponeses no Brasil por modalidades de formação inicial e continuada (2000-2011).....	93
-----------	---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Previsões do número total de cursos de pós-graduação (2011-2020)	83
Quadro 2	L de teses e dissertações sobre Formação de Professores Camponeses no Brasil por região, universidades e unidades federativas (2000-2011).....	84
Quadro 3	Distribuição de teses e dissertações sobre Formação de Professores Camponeses no Brasil por programas de pós-graduação, áreas de conhecimento (2000-2011). Fonte: Banco de Teses/CAPES/MEC.....	88
Quadro 4	Linhas de Pesquisas, organizadas em eixos temáticos, sobre Formação de Professores Camponeses no Brasil por programas de pós-graduação, áreas de conhecimento (2000-2011).....	89
Quadro 5	Distribuição de teses e dissertações sobre Formação de Professores Camponeses no Brasil por programas de pós-graduação, áreas de conhecimento (2000-2011). Fonte: Banco de Teses/CAPES/MEC.....	91
Quadro 6	Perfil das professoras entrevistadas.....	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Tabela 1 - Número e Percentual de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa – Brasil-2011. Fonte: Ministério da Educação e Cultura (MEC) e INEP.....	87
----------	--	----

LISTA DE SIGLAS

ANNHIVIF	Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação
ASSEMA	Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão
BIOgraph	Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFR	Casa Familiar Rural
CIPA	Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica
CNA	Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
CONAb	Companhia Brasileira de Abastecimento
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
ECOR	Escola Casa Familiar Rural e Escola Comunitária Rural
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Avaliação do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo
EZLN	Exército Zapatista de Libertação Nacional
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Educação Superior
IFMA	Instituto Federal de Educação do Maranhão
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISER	Institutos de Estudos da Religião
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAFTA	Tratado Norte-americano de Livre Comércio
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PQD	Programa de Qualificação Docente
PROCAD	Programa de Capacitação de Docentes do Sistema Educacional do Estado do Maranhão
PROEB	Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica
PROFOCOM	Programa de Formação Complementar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUCCamp	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUCGO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUCMG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUCRJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RedNAue	Redes Narrativas Autobiográficas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SSR	Serviço Social Rural
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UCS	Universidade Católica de Santos
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFP	Universidade Federal de Pelotas
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UPF	Universidade de Passo Fundo
UTP	Universidade Tuiti do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNAM	Universidade Nacional Autônoma do México
UnB	Universidade de Brasília
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP

Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. O tema e suas questões	20
2. Propósitos e justificativa	20
3. A investigação	21
3.1 O intercâmbio na Universidade de Barcelona.....	24
4. Estrutura da tese	25

PARTE I: MARCO TEÓRICO E ESTADO DA QUESTÃO

CAPÍTULO 1: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SÉCULO XXI.....	299
1. Formação de professores da Educação Básica	355
2. Professor como pessoa, trajetória pessoal e de vida	404

CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS RURAIS NA AMÉRICA LATINA: BOLÍVIA E MÉXICO EM QUESTÃO.....	499
1. América Latina: elementos de formação	499
2. Formação de professores: México	544
3. Formação de professores: Bolívia	64

CAPÍTULO 3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA RURAL NO BRASIL	72
1. Da educação rural ao paradigma da Educação do Campo	766
2. Formação de professores: do Ruralismo Pedagógico ao Movimento de Articulação Por uma Educação do Campo no Brasil	788
3. Pesquisas sobre formação de professores de escolas rurais produzidas nos anos de 2000 a 2011 disponibilizadas no Banco de dados da CAPES	81
3.1 Localização das instituições e áreas de conhecimento	833
3.2 Métodos e autores mais citados	9090
3.3 Temas e questões investigadas nas teses e dissertações	933
3.4 Teses defendidas nas pesquisas: algumas considerações.....	94

CAPÍTULO 4: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA RURAL NO MARANHÃO	98
1. Programas de educação para as populações rurais no Maranhão	100
2. A formação de professores de escolas rurais no Maranhão	1088
2.1 Programas de formação de professores: o ensino superior	111

PARTE II: MÉTODO E CONTEXTO DA PESQUISA

CAPÍTULO 5: MÉTODO E CONTEXTO DA PESQUISA	1166
1. O paradigma da pesquisa.....	1166
2. O enfoque biográfico.....	1177

3.	O contexto da pesquisa.....	120
3.1	A pesquisa de campo no Assentamento.....	120
3.2	A pesquisa de campo no Quilombo	125
3.3	A pesquisa de campo na comunidade sem relações com os Movimentos Sociais.....	1266
3.4	A pesquisa de campo no México.....	1266
3.5	A pesquisa de campo na Bolívia.....	133
4.	As professoras entrevistadas	1377
5.	A análise dos dados	140

CAPÍTULO 6: AS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS 142

1.	Trajetórias de formação profissional	142
2.	Práticas de docência	145
3.	Conhecimento da profissão	149
4.	Permanência na profissão e na docência rural.....	152
5.	Memórias da vida, trabalho e formação.	15454

PARTE III: ANÁLISE DOS DADOS

CAPÍTULO 7: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL..... 159

1.	Memórias de escolarização	159
2.	Da escolha da profissão.....	166
3.	Formação inicial para a docência rural.....	170
4.	Formação contínua obtida em cursos de formação de professores.....	178
5.	Formação contínua obtida na participação em Organizações, Sindicatos e Mov. Sociais.	180
6.	Formação na escola	185

CAPÍTULO 8: PRÁTICAS DE DOCÊNCIA..... 190

1.	Ingresso na docência e primeiras experiências profissionais.....	190
2.	O trabalho nas escolas rurais e urbanas	197
3.	Percepções sobre seus trabalhos.....	201
4.	Investimentos pessoais na formação	2044
5.	Métodos de trabalho	2066
6.	Representações sobre as formas de elaboração de seus trabalhos pedagógicos	2088
7.	Relacionamentos com os professores das escolas rurais, com os estudantes e com a cultura camponesa.....	212
8.	Currículo das escolas rurais.....	215
9.	Indicadores de uma proposta educativa para as escolas rurais	218

CAPÍTULO 9: CONHECIMENTO DA PROFISSÃO..... 22222

1.	Elementos que contribuíram para o processo de conhecimento da profissão docente	222
2.	Concepções de escola, docência e formação política construídas nas falas dessas professoras.....	2244
3.	Elaboração da <i>consciência</i> sobre a profissão docente: quando se reconheceram professoras	227

CAPÍTULO 10: PERMANÊNCIA NA PROFISSÃO E NA DOCÊNCIA RURAL..... 230

1.	Maneiras de perceber a profissão de professora	230
2.	As motivações que as levaram a continuar na profissão e na docência rural	233

3.	A militância em organizações e movimentos sociais	235
4.	O meio rural apresentado por cada uma dessas professoras	240
5.	Indicadores para a permanência de professores na docência rural	244
CAPÍTULO 11: MEMÓRIAS DE VIDA, TRABALHO E FORMAÇÃO		248
1.	Vida de professoras	248
2.	Microbiografias de suporte	253
3.	Imagens da vida profissional	259
4.	Momento geracional das professoras: as apostas de vida	262
5.	Momento da profissão das professoras: as apostas de trabalho	264
6.	A profissão dos filhos, netos... ..	268
7.	Sobre as histórias das professoras	Erro! Indicador não definido.0
PARTE IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E PROPOSTAS		
CONSIDERAÇÕES FINAIS		2766
1.	Limitações	283
2.	Propostas	284
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		2866
ANEXOS.....		306

INTRODUÇÃO

1. O tema e suas questões

Em 2011 realizamos no grupo de pesquisa *Profissão docente: desafios contemporâneos*¹, um levantamento² de teses e dissertações sobre formação de professores de escolas rurais, produzidas nos anos de 2000 a 2011, disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

As teses e dissertações encontradas não apresentavam discussões sobre formação de professores de escolas rurais de outros países da América Latina. Essa constatação me fez ampliar esta pesquisa de doutorado, que inicialmente focalizava trajetórias de formação de três professoras de escolas rurais do Brasil, especificamente do Maranhão, para a análise de cinco trajetórias de vida e formação de professoras de escolas rurais: três brasileiras, uma boliviana e uma mexicana.

A justificativa para a ampliação da pesquisa apoia-se na tentativa de contribuir com os debates sobre a necessidade de *integração* dos países *latino-americanos* e de como o Brasil, embora participante da América Latina apresenta, historicamente, *dificuldades de pertencimento* a essa região, conforme discutido mais adiante nesta pesquisa. Trata-se, portanto, de compreender por meio das entrevistas das professoras, o meio rural, a educação escolar e os movimentos camponeses organizados nos três países, vislumbrando, deste modo, fortalecimentos da *identidade latino-americana*, pois conforme explicita Mariátegui *somos todavia pocos para dividirnos, todo nos une, nada nos separa*.

Não pretendo realizar um estudo *comparativo*, busco por meio do método biográfico, analisar as trajetórias de formação dessas cinco professoras que embora pertencentes a *gerações e territórios* diferentes apontam aspectos mais gerais sobre a formação de professores de escolas rurais na América Latina. A pesquisa de campo, neste sentido, foi realizada em 2013. A Bolívia se tornou um dos focos deste estudo devido ao meu trabalho como *bolsista* da Pós-graduação no Programa de Formação de Professores da FEUSP. O trabalho consistia em mediar com as escolas públicas de São Paulo o estágio curricular de estudantes da FEUSP. Em 2013 tive contato com uma

¹ Grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) formado em 2006 e coordenado pela professora Helena Coharik Chamlian.

² Essa pesquisa será apresentada na parte I deste trabalho: Marco teórico e estado da questão.

escola-campo de estágio, localizada próximo à Praça da Kantuta, na Região do Pari em São Paulo, em que 15% dos estudantes eram filhos de bolivianos.

Durante duas visitas à Feira Boliviana da Praça da Kantuta, ao conversar com os trabalhadores, percebi que grande parte deles eram imigrantes pertencentes à zona rural da Bolívia. Esta informação somada às recorrentes notícias sobre a exploração³ de bolivianos no Brasil, mais precisamente em São Paulo, suscitou o interesse em conhecer a Bolívia, o espaço rural e, conseqüentemente, os professores dessas escolas. De posse dessas informações realizei a pesquisa de campo em 2013, em uma comunidade rural chamada San Juan Del Chaco, ligada à cidade de Vallegrande, pertencente ao Distrito de Santa Cruz.

O México se tornou parte desta pesquisa em função da expressividade dos seus movimentos campesinos e pela *combatividade* histórica da população rural. Inicialmente, pretendia conhecer as escolas rurais de Oaxaca e Chiapas, as trajetórias de vida e formação de professores dessas escolas, o que parecia importante para este trabalho pelas recorrentes informações sobre seu projeto de educação, o Movimento Zapatista e seu modelo de comunidade *autogestionada*. Ir à Chiapas não foi possível devido aos intensos protestos que estavam acontecendo no México em 2013, ano de realização da pesquisa de campo. A professora mexicana entrevistada é moradora de Oaxaca.

No Brasil, a pesquisa de campo foi realizada em uma comunidade quilombola, um assentamento pertencente ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e uma comunidade sem relações com os movimentos sociais. O propósito foi compreender, a partir dessa diversidade geográfica, elementos que pudessem caracterizar a diversidade do meio rural brasileiro. Postas estas questões sobre como esta pesquisa foi sendo *desenhada* ao longo do curso de doutorado, considero oportuno afirmar que não houve um *percurso* linear sobre a escolha das comunidades e das professoras, a pesquisa foi se *impondo*, os outros dois países (Bolívia e México), por exemplo, foram paulatinamente despertando a curiosidade *investigativa* da

³ Como indica, por exemplo, a matéria publicada pela ONG Repórter Brasil: "Bolivianos trabalhando sem garantias sociais e recebendo menos que outros trabalhadores. Na região central da cidade de São Paulo, onde proliferam oficinas de costura, esta descrição não seria uma novidade. Não é de hoje que muitos migrantes deixam a Bolívia para enfrentar a dura rotina no comando de máquinas de costura confinadas em cômodos acanhados nos bairros do Bom Retiro, do Pari, da Mooca, do Brás, do Canindé". (CAMARGO; HASHIZUME, 2007). Outros meios de comunicação, por exemplo, o G1 (2007), também denunciou os esquemas de aliciamento que trazem bolivianos para trabalhar em São Paulo.

pesquisadora, que na ordem de uma *motivação pessoal desejava* conhecer outros países da América Latina, os *vizinhos, desconhecidos*.

Neste sentido, de posse do material coletado: uma entrevista com uma professora de escola rural da Bolívia, uma do México e três do Brasil, restava o questionamento: como analisar cinco entrevistas biográficas de professoras de escolas rurais de três países? Ao assumir as cinco biografias das professoras, partindo das *miudezas* dos elementos característicos de suas experiências, busco relacionar com informações mais gerais da educação nos três países.

A pesquisa, deste modo, *colhe*⁴ e *atravessa* trajetórias de formação de professores de escolas rurais relacionando diferenças e aproximações dessas trajetórias, sem fazer generalizações dos aspectos analisados. As histórias de vida e formação dessas professoras são marcadas por diferentes questões do espaço rural latino-americano, tais como: conflitos agrários, precarização das escolas, latifúndios, entre outras. Mas, por se tratar de uma pesquisa do campo da Pedagogia, ela caminha pelos *territórios* de construção das *identidades* de professoras de escolas rurais, pois *são nos percursos da vida cotidiana que um sujeito objetiva a si mesmo, forma o seu mundo, construindo, portanto, a unidade fundamental de sua personalidade* (HELLER, 1972).

2. Propósitos e justificativa

Como são formados os professores das escolas rurais na América Latina? Quem são os professores que trabalham nas escolas rurais? Quais são suas histórias de vida, formação e trabalho? Essas indagações se unem aos seguintes objetivos da pesquisa:

- Analisar a partir de entrevistas biográficas, trajetórias de formação de professoras de escolas rurais do Brasil, México e Bolívia, buscando em suas memórias de vida e formação, compreender de que maneira seus relatos de vida, itinerários formativos se relacionam, diferenciam e se articulam.
- Analisar os perfis de formação dessas professoras, visando compreender como estas se tornaram docentes de escolas rurais, quais são suas experiências de trabalho e que situações vivem nessas instituições de ensino.

⁴ Como diria Bosi (1979, p. 3) em Memória e Sociedade, "colhi memórias de velhos".

- Analisar quais concepções de escola, docência e formação política são construídas a partir dos seus relatos.
- Analisar quais desafios essas professoras enfrentam no contexto de trabalho das escolas rurais, como lidam com eles ao realizarem suas práticas pedagógicas e como isso está relacionado com suas permanências na profissão e na docência rural.
- Analisar como essas professoras na sua experiência de magistério se sentiram *chamadas* para o trabalho de professora e a partir de que momento elaboraram o seu processo de conhecimento da profissão docente.

Embora este estudo esteja *aberto* para as *memórias* das professoras sobre seus percursos de vida e formação, apresento como tese de pesquisa a de que as professoras das escolas rurais entrevistadas, por pertencerem à classe popular, encontraram na profissão de professora formas de mudarem suas *situações de vida*. O trabalho nas escolas rurais lhes permitiu compreender aspectos de suas vidas que as conduziram a resistir à pobreza e às dificuldades materiais desse espaço, levando-as a ser militantes de organizações sociais. Suas memórias de *sofrimento* e *superação* permitiram a construção de um altruísmo pedagógico que as levou à permanência na profissão. É (foi) no tempo, de vida e de trabalho e no espaço rural, que cada uma delas constrói (construiu) conhecimentos sobre suas profissões, se sentem *chamadas* para o trabalho, elaborando, portanto, em suas *consciências* do magistério, práticas educativas que formam a si mesmas e a seus estudantes.

3. A investigação

Em 2010, apresentei, na Universidade Federal do Piauí, a dissertação *A prática pedagógica das (os) professoras (es) do Assentamento Diamante Negro Jutaih: a pedagogia dos aços*. Nesse estudo, ao analisar a formação e o trabalho docente num assentamento do MST, me deparei com dois grupos de professores: os militantes do Movimento, moradores do assentamento (*de dentro*) e os não-militantes, moradores de

cidades vizinhas (*de fora*)⁵. Os professores, considerados *de fora*, possuíam formação diversificada; alguns eram estudantes do curso de Magistério, outros já o possuíam, além daqueles formados em cursos de licenciatura realizados nas universidades públicas e faculdades particulares, mas que não possuíam em sua formação a especificidade das questões rurais.

O cenário suscitava muitas questões. Os professores militantes possuíam formação acadêmica em cursos resultantes de parceria do MST com universidades. Ao longo do estudo, constatei que esse era elemento de distinção e *empoderamento* desses professores em relação aos demais. Pois, além de experiências em escolas rurais, possuíam conhecimento militante e acadêmico que eram utilizados em suas práticas pedagógicas.

Por se tratar de um estudo que se fundamentava em postulados da pesquisa etnográfica, morei nesse assentamento por três meses e, pela primeira vez, fui professora substituta de uma escola rural. O trabalho me fez acompanhar o cotidiano escolar e me possibilitou realizar algumas observações: a) a escola refém dos usos da política partidária; b) a tensão existente entre a tentativa de autonomia da escola do assentamento e as relações burocráticas com a Secretaria Municipal de Educação; c) a diversidade de perfis de professores que trabalhavam na escola; e d) os discursos dos professores sobre o que seria a qualidade da escola rural, dentre outros aspectos.

Até então, meu trabalho com formação de professores de escolas rurais estava ligado a cursos de formação específica, geralmente os oferecidos aos militantes do MST, em parcerias com universidades. Isso se modificou quando na função de professora do Curso de Pedagogia de duas faculdades particulares, localizadas em cidades do interior do Maranhão, percebi que parte significativa dos estudantes era formada por professores de escolas rurais. Não havia, entretanto, no currículo dos cursos, disciplinas sobre formação e prática docente no meio rural. Durante os anos iniciais do curso de Doutorado, trabalhei na Especialização em Educação do Campo, na

⁵ As observações descritas na dissertação pareciam se assemelhar às observações de Elias e Scotson (2000) em os *Estabelecidos e Outsiders*. Nesta obra, os autores, ao pesquisar uma comunidade de nome fictício Winston Parva, aparentemente “harmoniosa” e “igual”, observaram que ela se fundamentava exclusivamente no critério antiguidade para a elaboração do par, “estabelecidos” (os moradores mais antigos) e os *outsiders* (os recém-chegados em Winston Parva). Segundo Neiburg (2000), pela consistência empírica desta investigação, as observações nesta comunidade contribuíram para a discussão em torno de uma teoria geral das relações de poder.

Modalidade de Educação a Distância da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Os professores não eram somente militantes dos Movimentos Sociais e moradores de assentamentos, mas pertencentes a diversas localidades rurais. Mostrando, portanto, um campo populacionalmente distinto.

O foco inicial no Maranhão ocorreu pelas suas estatísticas, pois segundo o Censo Escolar de 2009, grande parte dos professores que atuava na Educação Básica, na zona rural, não estava habilitada para esta função. Do total de docentes que trabalhava na Educação Infantil, apenas 10,33% possuía formação de nível superior completo, a maioria (77,71%) era formada pelo curso de Magistério, nível médio. A pesquisa também revelou que 11,95% dos professores não possuíam nenhuma formação específica para exercer a docência. Outra justificativa para a escolha do Estado do Maranhão se refere ao fato deste lugar ser um Estado rural, com grandes latifúndios e por possuir um cenário complexo de miséria. Além disso, ele concentra grande parte das minhas experiências de vida e de trabalho com a educação rural.

As análises desses dados instigaram a seguinte pergunta: *como são formados os professores⁶ que trabalham em escolas rurais no Maranhão?* A pergunta geradora dessa pesquisa teve sua origem no trabalho⁷ que realizei em cursos de formação de professores de escolas rurais promovidos pelos Movimentos Sociais do Campo em parcerias com universidades públicas e em cursos de formação de professores de faculdades particulares do Maranhão, no período de 2005 a 2013. Os trabalhos posteriores com formação de professores de escolas rurais me permitiram conhecer dois grupos de professores: aqueles formados em cursos que privilegiavam a especificidade educativa do meio rural e outros formados em cursos que não possuíam em seus currículos discussões sobre a educação rural.

Retomando a pergunta de pesquisa, a partir das experiências nos trabalhos mencionados, formulei uma breve *hipótese*: os professores de escolas rurais no Maranhão são formados através de cursos realizados pelas universidades públicas, em parceria ou não com os movimentos sociais do campo, e através das faculdades particulares. Outro aspecto advindo desses trabalhos, diz respeito à origem desses

⁶ Neste trabalho utilizarei o masculino genérico.

⁷ O trabalho se refere ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no período de 2005 a 2006; no Programa Saberes da Terra de 2006 a 2007 – na Secretaria de Educação do Estado do Maranhão; na Especialização em Educação do Campo de 2011 a 2013 e na Faculdade de Educação São Francisco.

professores: a maioria é proveniente de várias comunidades rurais, ligadas ou não aos movimentos sociais camponeses, o que sinalizou um campo populacionalmente e geograficamente distinto. Esses elementos de observação sustentaram a elaboração inicial do projeto de pesquisa de doutorado aprovado na FEUSP, sobre *trajetórias de formação de professores de escolas rurais do Maranhão*.

A pesquisa, embora apresente histórias de cinco professoras de escolas rurais de três países, se concentra mais na análise da situação educacional brasileira, o que se apresenta, por um lado como um limite deste estudo e, por outro, como possibilidade de produção de novas pesquisas. Outra limitação do estudo é a falta de entrevistas com órgãos públicos de educação do México e do Brasil. Nesse aspecto, somente a Bolívia tem representada as suas esferas públicas de educação, a partir das entrevistas com técnicos do Ministério de Educação e da Secretaria Municipal de Educação de Santa Cruz.

Essa limitação, portanto, dificultou o *cruzamento* entre falas, princípios discutidos para a formação de professores de escolas rurais, os discursos oficiais e os efetivamente *concretizados* nas escolas rurais.

3.1 O intercâmbio na Universidade de Barcelona

Durante os meses de novembro de 2014 a abril de 2015 realizei na Universidade de Barcelona um intercâmbio sob a supervisão da professora Roser Boix Tomás. A ocasião foi oportuna para a organização desta pesquisa, mais precisamente no que se refere à elaboração das categorias e das subcategorias deste trabalho. A orientação da professora supracitada foi consideravelmente pertinente para o aprofundamento de algumas questões, tais como: as categorias adotadas neste estudo, a estrutura da pesquisa e os aspectos mais gerais sobre a educação rural na América Latina e na Europa, tomando como base o caso Espanhol.

O intercâmbio me possibilitou conhecer uma escola rural localizada nos Pirineus. Na conversa com os professores, percebi que a exemplo do que acontece no caso brasileiro, alguns professores não são provenientes da comunidade e, sim, de outras cidades. Outro aspecto que chamou minha atenção foi a excelente estrutura da escola: quadra de esporte, salas de aula equipadas, professores formados para o exercício do cargo, ou seja, me deparei com um cenário diferente do visto nas escolas

rurais latinoamericanas. Os estudantes da escola rural espanhola tinham acesso ao ensino de outras línguas, a computadores em sala de aula, atividades esportivas, atendimento psicopedagógico, entre outras atividades.

O estágio me oportunizou, também, ter acesso ao acervo sobre educação rural na América Latina da Universidade de Barcelona. Além disso, utilizei como referência organizativa as teses produzidas no âmbito da Faculdade de Educação dessa Universidade. Outra contribuição desse intercâmbio se refere à oportunidade de conversar com os docentes que trabalham com a formação de professores pertencentes à Universidade de Barcelona. Essa experiência, em síntese, foi muito pertinente para a elaboração desta pesquisa.

4. Estrutura da tese

A pesquisa está organizada em quatro partes, de forma que cada parte é formada por capítulos que seguem questões que direcionam esta investigação: “Marco teórico e estado da questão”; “Método e contexto da pesquisa”; “Análise dos dados” e, por fim, “Considerações finais, limitações e propostas”.

A primeira parte, “Marco teórico e estado da questão” está organizada em quatro capítulos: “Capítulo 1 – Formação de professores no século XXI”; “Capítulo 2 – A Formação de professores para a escola rural no Brasil”; “Capítulo 3 – A formação de professores para a escola rural no Maranhão” e, finalmente, “Capítulo 4 – A formação de professores de escolas rurais na América Latina: Bolívia e México em questão”. A primeira parte, deste modo, discute a formação de professores para as escolas rurais a partir dos seguintes autores: Chamlian (2008), Delory-Momberger (2012a), Imbernón (2010, 2001), Jesus (2008), Nóvoa (1992a), Tomás (2007), entre outros.

A segunda, “Método e contexto da pesquisa”, está organizada em dois capítulos: “Capítulo 5- Método e contexto da pesquisa” e “Capítulo 6 - As categorias e subcategorias”. Nela, apresento considerações sobre o trabalho de campo, o modo de realização das entrevistas e o perfil das professoras entrevistadas. Há, também, considerações sobre o paradigma desta pesquisa, o interpretativo analítico e sobre o método biográfico. Discuto, também, aspectos teóricos que fundamentam as categorias e subcategorias de análise da pesquisa, tais como: *trajetória de formação profissional* (BOLÍVAR, 2002; NÓVOA 1992b), *práticas de docência* (GÓMEZ, 1995; LUDKE,

2001), *conhecimento da profissão* (GATTI, 2011; LIMA 2014), *permanência na profissão e na docência rural* (ENS et al, 2014), *memórias da vida, trabalho e formação* (BOSI, 1979;VIEIRA, 2012).

A terceira parte, “Análise dos dados”, é formada por cinco capítulos: “Capítulo 7 - Trajetórias de formação profissional”; “Capítulo 8 - Práticas de docência; “Capítulo 9 - Conhecimento da profissão”; “Capítulo 10 - Permanência na profissão e na docência rural” e “Capítulo 11 - Memórias de vida, trabalho e formação”. Nesse item, são expostas as análises das entrevistas a partir das categorias da pesquisa. Discuto os aspectos das trajetórias de formação das professoras; suas práticas de docência, como essas práticas e outros elementos contribuíram para o processo de conhecimento da profissão. A permanência na profissão e na docência rural é outro ponto de análise, no qual busco compreender os possíveis indicadores que motivaram a permanência das professoras no exercício da docência rural. O último ponto de análise se refere às memórias de vida, trabalho e formação; analiso dentre outros aspectos, os momentos geracionais de cada professora, relacionando-os com os momentos de vida e da profissão.

Na quarta e última parte, “Considerações finais, limitações e propostas”, retomo os objetivos da pesquisa e faço considerações sobre trajetórias de formação de professores de escolas rurais a partir das entrevistas das professoras, apontando as limitações da pesquisa. Também sinalizo indicadores e propostas de educação para as escolas rurais e para a formação de professores.

**PARTE I: MARCO TEÓRICO E ESTADO
DA QUESTÃO**

A memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo (Galeano).

*A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, e
sim em ter novos olhos (Proust).*

CAPÍTULO 1: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SÉCULO XXI

Adoecimento é quase "epidemia" entre professores.

(JACINTO, 2013).

Estrutura escolar provoca adoecimento de professores.

(TRUZ, 2013).

Por que os professores adoecem?

(GARDEN, 2009).

Nos últimos anos aumentou consideravelmente o número de pesquisas que falam sobre o adoecimento do professor. Doenças consideradas *ocupacionais*, dentre elas, estresse emocional, distúrbios vocais, síndrome de burnout⁸ são cada vez mais frequentes nas discussões sobre a carreira docente. A proletarização da profissão associada a baixos salários, desvalorização do ofício, violência no espaço escolar, condições precárias de trabalho, a *insuportabilidade da rotina escolar* (CAMARGO, 2012), entre outras questões, é apontada como fator desencadeador de doenças psicológicas - *distúrbios mentais* - dos professores.

A Universidade de Málaga divulgou nos *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, artigo sobre as enfermidades mais frequentes na profissão docente. As doenças neurológicas, psiquiátricas e da faringe são apontadas como as maiores causas da ausência dos professores em seus trabalhos. Martínez (2009, p. 01) afirma que:

Desde los años 80 las investigaciones demuestran que existe una relación entre el trabajo docente y diversos trastornos de salud tanto a nivel biológico (problemas cardiovasculares, respiratorios, lumbalgias, cervicalgias, preeclampsia o úlcera de estómago, etc.), como psicológico (ansiedad, depresión, insatisfacción laboral, reducción de la productividad, absentismo laboral, pasividad en la vida extra laboral. etc.)⁹

⁸ Síndrome de *burnout* ou síndrome do esgotamento profissional.

⁹ Desde os anos 80 as pesquisas demonstram que existe uma relação entre o trabalho docente e diversos transtornos de saúde tanto a nível biológico (problemas cardiovasculares, respiratórios, dores lombares, *hérnia de disco*, pré-eclâmpsia ou úlcera de estômago, etc.), como psicológico (ansiedade, depressão, insatisfação laboral, redução da produtividade, absentismo laboral, passividade na vida fora do trabalho, etc.) (Tradução nossa).

O abandono da profissão, crescente número de *docentes desertores*, é um dos agravantes provocados pelo adoecimento desses profissionais. Há fortes indícios, deste modo, para se pensar que a profissão de professor passa atualmente por uma crise, que pode ser percebida, também, pelas estatísticas cada vez menores de pessoas que elegem o magistério como profissão. Lapo e Bueno (2003, p.75) buscam nas histórias de professores de escolas públicas de São Paulo elementos para analisar o abandono do magistério:

O abandono, neste caso, não significa apenas simples renúncia ou desistência de algo, mas o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado; significa o cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar, quando o professor pede exoneração do cargo ou, de maneira mais abrangente, o cancelamento das obrigações profissionais, quando deixa de ser professor. Esse cancelamento, visto como a ruptura total dos vínculos necessários ao desempenho do trabalho, pode ser decorrente da ausência parcial e/ou do enfraquecimento anterior desses vínculos.

A baixa atratividade da carreira docente, segundo Aranha e Souza (2013, p. 78), pode estar relacionada ao *baixo valor do diploma de professor, sobretudo na educação básica, tanto no mercado de bens econômicos (salário) quanto no mercado de bens simbólicos (prestígio)*. A relação candidato/vaga nos vestibulares para os cursos de licenciatura são indicadores dessa baixa atratividade pela profissão docente. Exemplo disto é a relação candidato-vaga de 14 vestibulares da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) nos anos de 2000 a 2013:

Em 2000, dos 17 cursos mais concorridos, seis formavam professores. Nos vestibulares 2012 e 2013, não houve um único curso de licenciatura entre os 15 mais concorridos. Mantida essa tendência, em três ou cinco anos não teremos candidatos aos cursos de licenciatura. Cursos como Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, que eram disputados numa correlação de 12 a 30 candidatos por vaga, há dez anos, para 2012 contaram, respectivamente, com 3,5; 2,1; 1,6; 4,8; 1,4; 2,9; e 3,0 candidatos para cada vaga. Situação semelhante aconteceu no vestibular 2013, com queda ainda mais acentuada em alguns desses cursos (ARANHA E SOUZA, 2013, p. 79).

Existem várias possibilidades de analisar a baixa procura pela profissão de professor nas universidades públicas, dentre elas, o crescimento da oferta dos cursos de licenciaturas nas faculdades particulares. Outro fator que demonstra o agravante da crise

da profissão é a alta taxa de evasão nos cursos de licenciatura, segundo demonstra notícia veiculada no jornal Gazeta do Povo: Evasão em licenciatura chega a 39% - *quatro em cada dez alunos que iniciam uma graduação voltada à formação de professores não chegam ao fim do curso no Paraná*(ANIBAL, 2013). Esses dados, portanto, são sintomáticos e trazem a exigência de se pensar questões estruturais que problematizem esse cenário, tais como, a atual relevância social da escola e a *formação de professores*.

Há muitos questionamentos sobre a relevância e a representação social da escola: para alguns, há que se pensar nela a partir dos discursos que a colocam no centro de uma crise de *inutilidade e falência*. São, portanto, os *recorrentes* discursos sobre a violência das instituições, dentre ela, a crise da escola contemporânea, a partir de seu *engessamento e invariância*. Diante disto, o adoecimento dos professores pode ter suas origens nas marcas deixadas pelas violências das instituições durante suas trajetórias de escolarização e formação profissional. São necessárias interrogações do tipo: qual o objetivo da formação de professores no século XXI? A formação docente promovida nas universidades tem atentado para o debate sobre a *utilidade* da escola, sobre as condições de trabalho e a saúde docente?

Imbernón em seu livro *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*, escrito em 2010, discute como o século XXI, enquanto representação de *um acontecimento mítico para todos os que nasceram na segunda metade do século anterior* (IMBERNÓN, p. 07), trouxe para a escola e para a profissão docente a necessidade de ser algo *diferente*. Neste sentido, o imperativo diferente implica em atitudes para além da restringida função de transmissores do conhecimento acadêmico e atenta às mudanças que se impõem avassaladoramente, resgatando valores como *solidariedade, coletividade e integração*.

Desengessar a escola, portanto, seria partir da compreensão de que sua função é educar e esta é uma ação que se fundamenta em compreensões e mudanças na forma de ser e estar no mundo. Ou seja, a escola é lugar da manifestação da vida, em todas as suas dimensões e complexidades, o que expande a sua função de mero lugar de reprodução do conhecimento dominante para um lugar primordialmente dialógico, comunitário e atento à vida. Para Imbernón (2010, p.09), “*se a educação dos seres humanos pouco a pouco se tornou mais complexa, o mesmo deverá acontecer à*

profissão docente, [...] incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas”.

Nas mudanças sociais vertiginosas apontadas pelo referido autor ele inclui, também, as mudanças dos meios de comunicação e tecnologia. O acúmulo de informação veiculada pelas redes sociais, blogs e sites, aponta para a escola, e para o professor, a necessidade de agilidade e destreza na aquisição desses conhecimentos; sem deixar de lado a discussão que problematize a consistência e validade desses conhecimentos. Esses desafios que foram se impondo à formação de professores estão associados também ao debate sobre profissionalização docente:

Há uma série de razões para crer que o caminho para a profissionalização dos docentes encontra-se cheio de crateras e areias movediças: os problemas próprios que surgem ao tentar promover os critérios profissionais dentro de uma profissão tão massificada, a possibilidade de desvalorização das habilitações como consequência do aumento dos requisitos educativos, a herança niveladora dos sindicatos dos professores, a oposição histórica da docência como forma de trabalho própria de mulheres, a resistência que oferecem os pais, os cidadãos e os políticos à reivindicação do controle profissional das escolas, o fato de a docência ter demorado a se incorporar a um campo infestado de trabalhos profissionalizados, a prévia profissionalização dos administradores das escolas e o excessivo poder da burocracia administrativa, a prolongada tradição de realizar reformas educacionais por meios burocráticos [...] e a diversidade de entornos em que se dá a formação dos professores (LABAREE, 1999, p.20).

É necessário valorizar o movimento de profissionalização docente e desvincular o magistério dos conceitos de *semiprofissão*, *profissão genérica*, que pode ser exercida por pessoas sem formações específicas para a docência. Isso implica dizer que a profissão de professor perpassa formação a formação inicial e continuada, o que exclui, portanto, a ideia de *amadorismo* docente, no sentido de que, para ser professor é suficiente deter o conhecimento dos conteúdos.

No debate sobre a profissionalização docente é preciso compreender que ser um profissional é possuir habilidades e capacidades específicas que tornam um sujeito capaz e competente para exercer determinado trabalho, o que conseqüentemente o faz pertencer a um determinado grupo profissional (SCHÖN, 1992a). Diante disto, a identidade profissional docente perpassa pelo reconhecimento da *seriedade* dessa profissão, o que sugere melhores condições de trabalho e salariais. A formação do

professor, portanto, assume papel importante na valorização da profissão, na construção da identidade profissional do professor.

Alguns elementos são fundamentais para pensar a formação do professor: a) rompimento do modelo de formação baseado na racionalidade técnica. Isto significa dizer que a formação de professores deverá levar em consideração os conhecimentos que o professor possui, objetivos e subjetivos. O que traz para o centro da formação do professor, a subjetividade, aspectos da vida, valores e atitudes, ou seja, o ensino dos métodos e dos conteúdos não poderá ser mais importante que o desenvolvimento de atitudes, tais como, a de se relacionar e a concepção de que aprender envolve movimento e fluidez.

Não há forma linear e nem tempo definido para aprender. Cada pessoa por seu processo subjetivo interioriza e experimenta os aspectos vivenciados em suas formações, pois, aprender envolve experiência e *adaptação*. A profissão docente, deste modo, é constituída de conhecimento pedagógico específico, que comporta coletividade e responsabilidade com outros sujeitos. Os professores, deste modo, ao longo de suas trajetórias de formação e trabalho constroem um amplo corpo de conhecimento e habilidades especializadas que adquirem durante um longo período de formação (LANIER, 1984).

Há, portanto, alguns conhecimentos que os professores deveriam ter (TARDIF, 2002; SHULMAN, 1989; LOUCKS-HORLEY, 1987). São conhecimentos multirelacionais, construídos em diferentes âmbitos: do sistema (em suas estruturas próprias, sintáticas, ideológicas), pedagógico geral, metodológico-curricular, contextual, disciplinares, *profissionais* e experienciais. O conhecimento pedagógico é constituinte da especificidade da profissão, resultado, portanto, da vida profissional do professor, a partir da junção da teoria e da prática; do conhecimento espontâneo ao conhecimento sistematizado, todos eles, portanto, são formadores da prática pedagógica do professor. Por isso, falar na produção dos conhecimentos profissionais dos professores é inevitavelmente falar sobre a formação inicial e permanente do professor.

A junção teoria e prática na formação inicial do professor é tema bastante debatido em vários estudos educacionais. Trata-se, pois, de pensar que o conhecimento pedagógico especializado é, também, conhecimento prático. Diante disto, por meio de vivências práticas da docência, durante toda a formação inicial, o futuro professor refletiria sobre os desafios, inquietações e dificuldades, do ser e fazer da docência, pois,

“o professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico” (CUNHA, 2013, p.4).

Para Imbernón (2010), o conhecimento do exercício do ensino, encontra-se fragmentado em alguns momentos: a) experiência como discente. Conhecimento que o futuro professor adquire durante suas trajetórias de escolarização; b) conhecimento profissional advindo de formação inicial específica; c) conhecimento advindo do campo da prática educacional – momento de iniciação à docência e o d) conhecimento a partir da formação permanente, que pode questionar ou legitimar o conhecimento posto em prática.

É na formação inicial, portanto, que são lançadas as bases para o conhecimento da profissão ou conhecimento pedagógico especializado, acrescentando ao professor uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, que o permita compreender a essência da tarefa educativa em suas complexidades. Para Veiga (2008, p. 15), a formação inicial de professores configura-se como,

[...] o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar.

As vivências em situações de ensino, no exercício da profissão, permitem ao professor produzir conhecimentos, a partir do confronto com as condições do *fazer docente*. É neste sentido que a formação permanente do professor, segundo Imbernón (2010), perpassa cinco eixos de atuação: a) reflexão sobre a sua prática, a partir de um viés prático-teórico, mediante a compreensão, intervenção e interpretação da realidade; b) comunicação entre os professores, intercâmbio de experiências, c) interligação entre a formação e projetos de trabalho, c) práticas de trabalho emancipatórias, discutindo e se contraponto a qualquer forma de preconceito e exploração e d) trabalho coletivo nas instituições de ensino.

Processual e contínua são adjetivos que frequentemente se utiliza para caracterizar a formação profissional do professor. Sendo assim, ela requer do professor investimentos pessoais e profissionais, tendo em vista a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos e pesquisadores, que aprendam

a interpretar, compreender e refletir sobre a educação. Em se tratando, portanto, da *formação permanente do professor experiente* é importante afirmar que se trata de um profissional que já teve por meio de experiências em um contexto educativo oportunidade de vivenciar situações *educacionais* e por meio delas elaborar e construir o sentido de suas práticas. Para tanto é importante a construção de um trabalho coletivo, ambiente formativo de colaboração, mediante reflexão individual e coletiva.

Tornar-se professor, portanto, envolve diferentes processos, envolve o conhecimento de si, reconhecimento de suas trajetórias de vida e de formação, compreensão de que o aprender e ensinar, essência do trabalho docente não se realizam em ações individuais, exigem trabalho coletivo e a compreensão, portanto, de se tratar de um processo *dialógico* (FREIRE, 2011).

1. Formação de professores da Educação Básica

Saviani (2009) ao resgatar o histórico da formação de professores em *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*, relembra que Comenius, no século XVII anuncia a necessidade de formação dos professores e que em 1684, em Reims, surge o Seminário dos Mestres, primeiro lugar destinado à formação docente. Surge, portanto, o ideário que posteriormente impulsionaria a criação de Escolas Normais; o qual foi reforçado pela Revolução Francesa, momento em que a instrução popular aparece como problema.

É em Paris que surge a primeira Escola Normal, em 1795. A distinção era explícita entre Escolas Normais Superiores e Escolas Normais Primárias, as primeiras formariam professores para o nível secundário e as segundas para o nível primário. Posteriormente, em 1802, Napoleão Bonaparte fundou a Escola Normal de Pisa, tendo como modelo de inspiração a Escola Normal de Paris. Ao longo do século XIX países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos iniciaram as instalações de suas Escolas Normais.

O contexto histórico europeu do século XIX foi marcado por muitas efervescências políticas e econômicas, que influenciariam decididamente os modos de trabalho, principalmente após a Revolução Industrial, em que se precisaria garantir formação e instrução da *mão de obra*. A instrução escolar, que antes se destinava à

formação das elites, a partir de então se expandia às classes populares, aos filhos dos trabalhadores.

A instrução pública se torna, portanto, importante nos Estados europeus e nas novas nações americanas, pois discursos de cultura e moralidade se propagariam nos Estados Nacionais via escola. Para isso, tornava-se necessário formar o professor para ensinar nas escolas que seguiam se expandindo.

As escolas normais brasileiras, neste contexto, surgem no século XIX. A aprovação do Ato Adicional de 1834, em que as Províncias passavam a ter autonomia administrativa e possibilidades de organizar seus sistemas de ensino primário e secundário, permitiu a criação da primeira Escola Normal brasileira, durante o período do Brasil Império, no Rio de Janeiro, a partir de ideais pedagógicos das escolas normais europeias. Nos anos seguintes outras Escolas Normais foram surgindo nas outras Províncias: São Paulo em 1846, Minas Gerais em 1840, Bahia em 1841, Pernambuco e Piauí em 1865 (TANURI, 2000).

Para Schaffrath (2009, p. 150), *no Estado que se organizava, o professor deveria funcionar muito mais como agente disseminador de uma mentalidade moralizante do que como difusor de conhecimentos*. Para ser professor, um dos requisitos era que o candidato tivesse em condições *morais* mais do que possuir formação *intelectual*. Saviani(2009, p.143) destaca os principais períodos da formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Pelas ilustrações do autor supracitado é possível verificar que a formação de professores da Educação Básica percorreu vários momentos até chegar ao modelo mais

expandido atual, a formação de nível técnico e a realizada em instituições de ensino superior. Esse breve histórico tem o propósito de chamar a discussão sobre os atuais dilemas, impasses e possibilidades da formação de professores no Brasil. Nesse sentido, a valorização da profissão docente passa pela compreensão dos princípios que orientam a formação docente brasileira. O artigo 6 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica afirma que:

Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002, p. 3).

Nas referências às competências que devem ser privilegiadas nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores encontram-se as competências referentes *ao domínio dos conteúdos a serem socializados e ao domínio do conhecimento pedagógico*. Compreende-se que estes dois aspectos, tanto os conteúdos específicos do conhecimento e quanto os métodos didático-pedagógicos – são integrantes do processo de formação de professores. Segundo Saviani (2009), esses domínios são por vezes colocados em pólos diferentes e conseqüentemente apresentam uma dissociação entre *forma e conteúdo*.

Uma perspectiva crítica à dissociação requer pensar concretamente na escola, na função que ela exerce e nos conteúdos que compõem os currículos escolares, atentando, também, para suas formas de organização nos livros didáticos -“*o que permitiria tomá-los como ponto de partida para a reformulação dos cursos de Pedagogia e dos demais cursos de licenciatura*”(SAVIANI, 2009, p.152). Pensar a escola e a sua função demanda pensar no meio social em que ela está inserida, ter explícitas suas possibilidades de transpor os modelos de reprodução de classe, tentando, por meio dela, elaborar atitudes reflexivas e dialógicas.

É na escola que o trabalho do professor se concretiza efetivamente. Recuperar, portanto, forma e conteúdo, elementos constitutivos da prática docente, significa

entender que os processos didático-pedagógicos têm como função tornar *ensináveis* os conteúdos, que por sua vez partindo de uma abstração não encontram, em muitos casos, relações com contexto e vida daqueles que frequentam a instituição escolar. Métodos de ensino e conteúdos formam um par-dialético que se complementa e que é indissociável. O que ensinar e para quem ensinar são elementos do currículo escolar e conforme afirma Apple (1982) a seleção dos conteúdos é resultado de um jogo de poder, de uma disputa entre as classes sociais que têm a escola, e seu currículo, como alvo.

É neste sentido que Morschbacher (2012) analisa o documento que orienta os cursos de formação de professores de escolas da Educação Básica: atentando às lacunas deixadas pelo documento no que se refere à valorização do trabalho do professor. O que se põe em debate são as omissões do Estado na promoção de direitos trabalhistas, neste caso, melhores condições de trabalho para os professores, investimentos em políticas de saúde e aumento salarial. Em contrapartida, aumentam os discursos sobre ações reformistas e políticas compensatórias de formação de professores, em que as reformas curriculares são apontadas como imprescindíveis para o desenvolvimento econômico e social, com isso tirando o foco de questões sociais estruturantes, *capital-trabalho* e a valorização profissional do trabalhador da educação.

As reformulações curriculares dos cursos de licenciatura, o Parecer CNE/CP 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002 afirmam que: a) cursos de licenciatura e de bacharelado deverão integralidade e terminalidade própria, constituindo projetos específicos; b) currículos flexíveis fundados pelo desenvolvimento de competências; c) prescrição de competências específicas para os licenciados, advindas da análise da atuação profissional, da legislação educacional vigente, especialmente, as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas para a Educação Básica; d) *perfis profissionais flexíveis e adaptáveis às constantes mutações do mercado de trabalho e da realidade social, capazes de mobilizar conhecimento em ação e de refletir e de resolver os problemas mais imediatos de sua prática pedagógica*(grifo nosso); e) estímulo à atitude de aprender a aprender e ao enfrentamento das “renovadas condições de exercício profissional”; f) delimitação de eixos e/ou unidades de conhecimento, gerais e específicos para a formação dos professores; g) definição de carga horária específica para a Prática como Componente Curricular (PCC) e o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), entre outros elementos (BRASIL, 2001; 2002).

O item d, *perfis profissionais flexíveis e adaptáveis às constantes mutações do mercado de trabalho*, abre precedentes para a responsabilização dos professores sobre seus trabalhos. Flexibilidade e adaptação do trabalhador ao mundo do trabalho são palavras provenientes das reconfigurações do modo de produção capitalista, em que a precarização do trabalho e a omissão de direitos do trabalhador transferem para o sujeito obrigações de gerenciar seus êxitos trabalhistas e permanências no trabalho. Deste modo, justifica-se a elaboração das reformas pelos discursos que supervalorizam a educação, como se pode perceber: “o que se pretende é a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais” (BRASIL, 2001, p.03). A educação, portanto, dissociada do sentido ontológico de trabalho recebe atribuições utilitaristas de *capacitação* de mão de obra, flexibilidade, empregabilidade e polivalência, ou seja, a educação se torna moeda de troca no jogo das relações de poder, em que o mercado de trabalho é o palco das disputas do capital (FRIGOTTO, 2010).

Sendo assim, a desvalorização econômica e supervalorização moralizante do papel do professor estão presentes no histórico percurso de tentativa de reconhecimento dessa profissão. O papel funcionalista, reprodutor, ligado ao entendimento de que para ser professor bastaria o conhecimento de alguns conteúdos foi propagada pelos ideários de muitas propostas educativas. Entretanto, ao longo dos tempos, a organização desses profissionais em movimentos e sindicatos tem permitido o reconhecimento de algumas especificidades que compõe essa profissão: a formação política dos professores (NÓVOA, 1995a); necessidade de autonomia (CONTRERAS, 2002); professores como pesquisadores (STENHOUSE, 1975); professor como sujeito reflexivo; professor como possuidor de uma vida, trajetórias, memórias, dentre outras questões.

Os documentos legais, que têm como função direcionar a formação de professores da Educação Básica no Brasil precisam, portanto, se sintonizar com os debates dos professores, dos sindicatos e dos pesquisadores que têm por meio de investigações sobre a escola, o trabalho do professor, contribuído para pensar o tema. Nesta direção, pesquisas sobre *vida de professores* são importantes para expor por meio da subjetividade desse profissional, dos cotidianos de seus trabalhos, de suas vidas, de suas *emoções* o que leva alguém a se tornar professor, como alguém se torna professor e por quais motivos alguém abandona a profissão docente. Atentar para a vida desses profissionais, sem descuidar dos aspectos estruturais das políticas de formação e políticas trabalhistas, é conhecer os vários fios que delineiam o fazer docente.

Estudar as *emoções* dos professores é buscar, também formas de se entender as principais causas de adoecimento desses profissionais no espaço escolar. Seriam frustrações, decepções com o trabalho? Seriam traumas de situações vividas enquanto estudantes da Educação Básica? Como é a saúde *emocional* dos professores? Que sentimentos as escolas despertam neles? E como isso interfere em seus trabalhos, em suas vidas? São perguntas que poderão nos fazer marchar em outras pesquisas.

2. Professor como pessoa, trajetória pessoal e de vida

Trazer a dimensão da vida pessoal dos professores para o processo de formação docente foi importante para se compreender componentes constituintes da identidade desse profissional e como as trajetórias de vida desses sujeitos trazem implicações ao modo de ser professor. Trata-se de romper com o modelo tecnicista, reducionista da formação de professores, que resume a formação docente à aquisição e domínio de competências e técnicas úteis no processo de *transmissão dos conteúdos* – reduzindo, assim, a profissão do professor. A relação entre a profissionalização do professor, a construção da sua identidade e a história de sua vida busca, deste modo, unir o eu profissional e o eu pessoal do professor, apoiado nos pressupostos, difundidos a partir da década de 1980, de que o *professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor* (NÓVOA, 1995b).

Em *vida de professor*, Nóvoa (1992b) afirma que no processo de construção de sua identidade profissional, o professor constrói a maneira de ser professor e produz, assim, sua “segunda pele profissional”. Não se trata, deste modo, de uma *pedagogização* da vida do professor, ou seja, da compreensão de que a vida do professor deve *ser dedicada ao ensino*, mas parte do entendimento de que os aspectos pessoais e profissionais se inter cruzam na formação e na prática desses profissionais. É neste sentido que André (2009) afirma que a formação de professores deve atentar para aspectos micro e macrosociais, individuais e coletivos, políticos e pedagógicos e éticos e culturais.

As abordagens que privilegiam, portanto, as dimensões pessoais da vida dos professores são fundamentais para entender as representações dos professores sobre a profissão docente, os elementos que conduziram à escolha da profissão, o abandono do

trabalho, o adoecimento dos professores, o sucesso na profissão, dentre outros aspectos. Esses elementos estão relacionados às suas histórias de escolarização e até mesmo ao período que antecede a entrada na escola (BUENO, 2002; CHAMLIAN, 2008). Esse paradigma busca superar, portanto, o paradigma da racionalidade técnica da formação de professores, em que o professor é visto como técnico reproduzidor do conhecimento:

Contraopondo-se a essa corrente de desvalorização profissional do professor e as concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, entendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário seu trabalho enquanto mediação aos processos constitutivos de cidadania dos alunos, para que consiga a superação do fracasso escolar e das desigualdades escolares. O que parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores (PIMENTA, 1999, p.15).

Repensar a formação de professores também é pensar o lugar de uso das narrativas e das histórias de vida nesse processo formativo. Nesse sentido, Dominicé (2010) afirma que a *história de formação de cada um é uma história de vida*. As memórias dessa formação e a ação de narrá-las permite ao sujeito *revelador*, um autoconhecimento, encontrando em Santos (1988, p.66) concordância, para quem “*todo conhecimento é autoconhecimento*”. As pessoas se tornam, deste modo, com as interações, articulações, equilíbrios, ligadas por um conjunto de hipóteses sobre as formas como se *escreve* o percurso de vida, aquilo que cada um pode se tornar. A história de vida, nestes termos, considera a vida como espaço de educação, passando por instâncias como família, escola e outros espaços de formação.

A partir do uso das histórias de vida dos professores pretende-se romper com a separação do “*eu pessoal*” e o “*eu profissional*”, que sob um ponto de vista institucional e por um longo período, serviu para intensificar o processo de *desprofissionalização* do trabalho do professor. Nóvoa (1992b), ao falar sobre o uso das histórias de vida no processo de formação de professores, afirma que nos anos de 1980 cresceram nos âmbitos institucionais os meios de controle dos professores e o número de práticas institucionais de avaliação.

Nóvoa (1992b) recorda, portanto, que desde a publicação da obra de Ada Abraham em 1984, *o professor é uma pessoa*, aumentou consideravelmente o número de estudos sobre a *vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores*. A

esses estudos se deve, deste modo, a valorização dada aos professores nas discussões sobre a educação e nas questões investigativas.

Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? São questões postas por Nóvoa (1992b) e segundo o próprio autor, as respostas dessas perguntas teriam relações com os três “A’s” (AAA) que constituem a identidade dos professores: A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência. A adesão para Nóvoa se refere à valorização por parte dos professores de princípios, projetos e capacidades das crianças e dos jovens, enquanto a ação se relaciona às atitudes que os professores, a partir de suas experiências, constroem ao longo de suas profissões, que podem ser a maneira de trabalhar em sala de aula. A autoconsciência, por sua vez, está ligada à reflexão do professor sobre sua própria ação.

A biografia educativa, neste sentido, pode ser utilizada como método de pesquisa e como instrumento de formação. Para Dominicé (2010, p. 208), a abordagem biográfica “*pode assim ser considerada como um lugar de confrontação de verdades construídas no decurso da existência, como um espaço onde se entrecrocavam reflexões sobre a formação, provenientes de diferentes percursos de vida*”. É neste sentido que a dimensão biográfica é percebida como espaço de investigação e intervenção. E sua base fundadora tem relação com indagações provenientes da antropologia social, tais como, a *constituição do indivíduo*, ou seja, trata-se de saber como os indivíduos se tornam indivíduos, o que está encadeado com as inscrições dos indivíduos em diferentes contextos: históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos e políticos.

Delory-Momberger (2012a, p. 181), afirma que é importante pensar as relações entre o “*indivíduo e as representações que ele se faz dele mesmo e de suas relações com os outros, entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência*”. A pesquisa biográfica, deste modo, seria o estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social singular, que implica a compreensão da sua *gênese socioindividual*. Neste sentido, o uso das narrativas na formação de professores possibilita evidenciar por meio da singularidade da experiência individual, os modos como alguém se *torna* professor.

Souza (2012), neste sentido, afirma que a partir dos anos 1970, os métodos biográficos são utilizados nas práticas de formação, por meio dos memoriais, cartas e outros instrumentos, os quais evidenciam nos relatos dos professores singulares das suas

práticas educativas, confrontando-se, portanto, com outros métodos formativos *tradicionalmente* utilizados na formação de professores. É na formação permanente, conforme lembra Passegi (2006), que as biografias se introduzem no âmbito da educação, como um movimento de valorização do sujeito adulto como núcleo do centro do processo formativo, valoriza suas experiências de formação inscritas em projetos autobiográficos, podendo servir como possibilidade de orientar e reorientar adultos em formação profissional.

Segundo Josso (2010, p.63), as narrações centradas na formação ao longo da vida revelam *formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto. Um trabalho transformador de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas.* Na formação de professores, portanto, a dimensão socializadora da atividade biográfica possibilita aos docentes a compreensão de si mesmos, a partir de uma colaboração de si e do contexto em que vivem. Pode-se inferir, deste modo, que pelas biografias dos professores, é possível explicitar importantes aspectos caracterizantes da formação de professores, tais como suas experiências de educação.

Sobre o risco de subjetivar a experiência docente sem situá-la num âmbito mais geral, Delory-Momberger (2012b, p. 185) afirma que se trata de compreender o trabalho de configuração e: *“metabolização que um sujeito singular produz, pelo discurso, sobre seu próprio percurso e sobre sua história; num nível mais geral, trata-se de explorar as formas e as operações segundo as quais os indivíduos biografizam suas experiências”.* A experiência vivida, deste modo, está inscrita num complexo individual e social, subjetivo e objetivo, particular e geral.

Em o *Movimento biográfico em Educação* Passegi, Souza e Vicentini (2011), ao falarem sobre a *virada biográfica em Educação*, ou seja, sobre a expansão do uso do método biográfico nas pesquisas educacionais e nos processos de formação docente, afirmam que muitos desses estudos dedicam-se às formas como os professores vivenciam as formações ao longo de suas vidas e suas reflexões sobre as experiências vividas no magistério. As temáticas eleitas são: a escolha da profissão, a constituição dos diferentes momentos da carreira, as relações de gênero na atividade docente, como se constrói a identidade docente, os modos como os *professores-narradores-autores* representam o trabalho de *biografização*, levando em consideração o contexto institucional das escritas e aspectos privados da profissão.

Além desses, outros pontos de análises são apresentados nas pesquisas mencionadas, tais como: as trajetórias de formação dos professores, o *despertar* para a profissão, relacionamentos com os pares, relacionamentos com diferentes grupos envolvidos na prática escolar, os modos como se ensina e se aprende, a relação pedagógica, as questões curriculares, o imaginário, o cotidiano escolar, dentre outros aspectos. Nesse sentido, os autores supracitados afirmam que:

Não se trata de encontrar nas escritas de si uma *verdade* preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização. Aqui a noção de *grafia* não se limita à escrita produzida em uma língua natural (oral e escrita), mas amplia a investigação fazendo entrar outras linguagens no horizonte da pesquisa e das práticas de formação: fotobiografias, audiobiografias, videobiografias e abre-se para a infinidade de modalidades na web: blogs, redes, sites para armazenar, difundir e praticar formas de contar, registrar a vida e até mesmo de viver uma vida virtual (PASSEGGI, SOUZA, VICENTINI, 2011, p. 371).

A *heterobiografia*, deste modo, a história do outro passa a ser formativa, na medida em que situa o indivíduo a buscar padrões de comportamentos pelos modelos biográficos e a gerenciar a própria vida. Autobiografia reflexiva é como Pineau (1999) chama o modo de formação fundamentado na escrita autobiográfica em que a pessoa em formação realiza uma ação reflexiva sobre o seu percurso e a partir dele pode construir um projeto de *pesquisa-ação-formação*. A partir das reflexões sobre seu itinerário de formação formal, não-formal e informal e por meio do entrelaçamento das experiências de vida, dos processos de formação e da atuação docente é possível integrar os conceitos de *experiências formadoras* e *recordações referências* desenvolvidos pelos professores, assim como sugere Josso (2004).

Parâmetros para analisar os acontecimentos na vida e marco na trajetória são possíveis a partir das recordações referências. Neste sentido, as experiências de formação são definidas como interrelação entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, conforme afirma Josso (2004). O jogo entre o par dialético singular-plural é, deste modo, o eixo dorsal da formação do adulto, em que se agregam conceitos como; processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento, saber-fazer, identidade, subjetividade, dialética e consciência, para Kramer (1999, p. 133) se trata de “*não sacrificar a totalidade nem a singularidade deixando que o particular revele*

as leis do todo, a verdade não se encontra nem no suposto universalismo totalizador, nem no particular, isolado e rechaçado pela ciência”.

Nas análises dos discursos autobiográficos dos professores torna-se, deste modo, importante atentar para os aspectos individuais e coletivos, tais como, a origem familiar e social dos docentes, relações intergeracionais, as experiências de formação, o nível profissional, o trabalho nas escolas, participação em sindicatos e movimentos sociais, as representações de si e os retratos sociais do magistério. Autores como Nóvoa (1992), Huberman (1992), Goodson (1992), Demartini (1993), Chamlian (2008) têm, portanto, dado importantes contribuições aos estudos que valorizam a os aspectos pessoais e profissionais da formação de professores.

Bolívar (2002, p. 111) afirma que *narrar a história de nossa vida é uma autointerpretação do que somos*. Sujeito e objetos de formação é o que se tornam os professores na pesquisa (auto)biográfica, ao refletir e escrever sobre suas vidas, eles enfrentam o desafio de elaborar o conhecimento da profissão por meio de uma reflexão prática. Essa abordagem, ao valorizar a palavra dos professores, ao colocá-lo no centro da análise e do processo formativo, se contrapõe às formas fragmentadas de perceber as inter-relações entre a pessoa, os saberes e ela mesma, ou seja, se opõe ao paradigma da instrumentalidade técnica da formação de professores que segundo Nóvoa citado por Passeggi, Souza, Vicentini, (2011, p. 376):

A percepção das tendências de racionalização do ensino exige um olhar sobre o desenvolvimento das ciências da educação e dos grupos de especialistas que reclamam um poder sobre a organização da atividade dos professores. Isso contribui para confirmar uma definição do trabalho e, da mesma forma, para efetivar práticas de controle baseadas nas racionalidades científicas. É a relação dos professores com o saber que está diretamente em causa, por meio da separação da entre a concepção e a execução e a padronização das tarefas, o que torna impossível uma abordagem reflexiva das práticas pedagógicas.

A racionalização dos processos educativos, neste sentido, implicou o exílio das experiências, dos saberes, das subjetividades, ou seja, das histórias pessoais e coletivas dos professores, a partir de uma lógica separatista das esferas subjetivas e experienciais docentes. É no bojo das concepções que colocam o professor como profissional reflexivo que nos anos 1990, Nóvoa e Finger ao organizar pesquisas sobre histórias de vida em formação suscitam novas questões para as pesquisas educacionais. No Brasil, a expansão dos usos das histórias de vida como método de pesquisa e dispositivo de

formação encontra eco nos memoriais autobiográficos e nas narrativas de formação, já utilizadas na tradição universitária, mais especificamente na formação de professores.

No Brasil, entretanto, as pesquisas que usam como método as (auto)biografias foram se fortalecendo a partir dos anos 2000, como indica o aumento do grande número de teses e dissertações relacionadas ao tema, além da criação dos congressos e entidades que debatem essa abordagem de pesquisa, tais como os Congressos Internacionais sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), A Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph) a Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação (ANNHIVIF), além das Redes Narrativas Autobiográficas (RedNAue). São diferentes correntes que apresentam discussões sobre *reflexividade* autobiográfica, aprendizagem narrativa, aprendizagem biográfica, todos associados ao contexto de *uma biografia concreta*.

As relações entre os diferentes campos do conhecimento, tais como, a Antropologia, História, Linguística, Sociologia, Psicologia, Filosofia e Educação permitem às pesquisas autobiográficas perceberem o sujeito enquanto ser em constante aprendizagem. Para Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 382):

Na sua dimensão de campo de pesquisa, em consolidação e expansão no Brasil, a pesquisa (auto)biográfica tem se firmado, marcadamente pela diversidade de entradas e modos singulares adotado nos programas de pós-graduação, em suas linhas e grupos de pesquisa. Essa diversidade vem ampliando princípios teórico-metodológicos para apreender dimensões de formação, condições de trabalho e formação, aspectos relacionados à história da profissão, tendo em vista as fertilidades que vinculam biografia e educação, especialmente no âmbito da formação docente.

Sobre a biografia como processo de formação, Delory-Momberger(2012a), afirma que pelas representações biográficas, é possível ao indivíduo experimentar o processo de formação, na medida em que ele produz a si mesmo. Segundo Schulze(apud Delory-Momberger, 2012a), é possível classificar as formas de aprendizagem biográfica a partir das funções de conhecimento e das situações (*mises en situation*) do sujeito, tais como: *aprendizagem auto-organizada*, aquela que o sujeito aprende por suas próprias experiências; *aprendizagem descontínua*, adquirida da ocasião; *aprendizagem ecológica*, adquirida com o mundo circundante; *aprendizagem opositiva* se aprende com os acontecimentos de conflito, ruptura e crise; *aprendizagem simbólica*, oriunda da vida do sujeito; *aprendizagem afetiva* relacionada aos sentimentos e às emoções;

aprendizagem reflexiva apreendida ao retornar reflexivamente às construções biográficas.

Para Dominicé (2010), a formação, deste modo, é compreendida como processo geral, global, se relacionando com todos os âmbitos da existência e se *inscrevendo* (ou se escrevendo) em uma história específica, individual. Implica dizer, portanto, que no conjunto composto por diferentes saberes dos estudantes e nos modos de formatação de sua história de vida e formação, que as aprendizagens dos estudantes são construídas. Delory-Momberger (2012b), nesta perspectiva, destaca o *mundo da escola* e dos conhecimentos que nele se constroem, podendo levá-lo a ser considerado o lugar privilegiado para as pesquisa biográfica em educação. Os estudos mais recentes sobre a experiência escolar, conforme destaca a autora, são os estudos de Dubet (1991) e os de Charlot (1997) e da equipe *École de Paris 8* sobre a experiência escolar e a relação com o saber.

Em síntese, o que esses estudos propõem são reflexões sobre a cultura escolar, as formas de vida dos estudantes, as relações com as famílias, a experiência pessoal e existencial, relacionamentos com os pares, relações e construções de gênero, interações *intergeracionais*, construções *identitárias*, dentre outros aspectos. Reconhece-se, deste modo, na escola, a experiência formativa, construção da pessoa, as relações entre aprendizagem e socialização e os pensamentos biográficos que elas suscitam. Há uma relação entre a biografia, formação e saber, para Delory-Momberger (2012a, p. 195):

Se a biografia constitui um quadro determinante na relação psicoafetiva da formação e do saber, ela joga igualmente um papel essencial no próprio processo de aprendizagem: ela estrutura a apreensão e a construção dos objetos de aprendizagem, quer se trate de saberes formalizados, de *savoir-faire* relativo aos procedimentos ou de competências multidimensionais etc. Pode-se falar a este respeito de construção biográfica das aprendizagens, na medida em que a aquisição dos saberes e das competências deriva também de uma lógica biográfica.

Por fim, é possível afirmar a importância da aprendizagem biográfica como processo formativo e como método de pesquisa. Suas contribuições no Brasil têm permitido à formação de professores, por meio de um diálogo entre as estruturas micro e macro sociais, entre o singular e o plural, a reflexão sobre a profissão docente, o trabalho pedagógico dos professores, o que poderá contribuir para a construção de políticas de formação de professores. Ao focar a vida dos professores, a experiência

biográfica abre espaço para o debate sobre o adoecimento, as condições salariais e de trabalho, além de alcançar os aspectos emocionais da vida dos professores.

CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS RURAIS NA AMÉRICA LATINA: BOLÍVIA E MÉXICO EM QUESTÃO

O capítulo tem como objetivo discutir a formação de professores para as escolas rurais na Bolívia e no México. Para isso, são discutidos elementos históricos, culturais e educacionais da América Latina e, posteriormente, os tópicos especificamente educativos, com ênfase na formação de professores na Bolívia e no México.

1. América Latina: elementos de formação

A América Latina se refere a uma região do continente americano composta por países e territórios *colonizados* por países latinos, ou seja, Portugal, Espanha e França. Deste modo, a expressão se refere a países e *dependências* que possuem como línguas oficiais o português, o espanhol e o francês. São vinte países (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela) e duas *dependências* (Guiana Francesa e Porto Rico).

Por um longo período, o Brasil não fez parte da América Latina, tendo maiores relações comerciais na América, com os Estados Unidos e na Europa, com a Alemanha. Segundo Bethell (2009), o país se tornou parte da América Latina quando esta se tornou *Latin America*, ou seja, em 1920 e 1930 e principalmente durante a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria, quando o Brasil foi considerado pela Europa e pelos Estados Unidos país integrante da *Latin America*. O que a partir de então, possibilitou o início de um processo de tentativa de formação de uma identidade latinoamericana, dificultada, ainda hoje, pelo *desconhecimento* de alguns brasileiros sobre o pertencimento do país à América Latina.

Na seqüência da discussão, Larraín (1994) no ensaio sobre *a identidade latinoamericana: teoria e história* afirma que no marco de *comemoração* dos cinco séculos de colonização da América pela Espanha em 1992, alguns pesquisadores revisaram *criticamente* a conquista espanhola e revalorizaram, portanto, a contribuição *esquecida e oprimida* das culturas nativas. Há outros que valorizaram a cultura

espanhola, especialmente o aspecto religioso e buscam nas discussões de *mestiçagem*, a *matriz* da identidade latina. Para Larraín (1994), em alguns desses estudos é possível perceber uma tendência ingênua, a qual acredita que resolver os problemas da América Latina seria voltar aos valores e práticas das comunidades indígenas ou aos valores religiosos desenvolvidos na mestiçagem, o que *aumenta a ideia de que existe uma essência ou matriz cultural sepultada e esquecida que temos que recuperar* (LARRAÍN, 1994, p. 32).

A discussão sobre América Latina pede, deste modo, um olhar histórico e uma concepção *não-essencialista* para analisar os diferentes elementos que levaram a formação da identidade latinoamericana. Neste sentido, *a constituição de uma cultura latinoamericana começa no momento em que a cultura espanhola do século XVI se encontra com as culturas indígenas na América* (LARRAÍN, 1994, p. 33). Trata-se, deste modo, de relações culturais assimétricas.

Sobre a formação da identidade latinoamericana, Mercer (apud LARRAÍN, 1994, p. 33), afirma que *“a identidade só se torna um assunto importante quando está em crise, quando algo que se tem assumido como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”*. A partir disto, ainda segundo Larraín (1994), há pelo menos quatro períodos de crise na história latinoamericana nas quais as questões sobre a *identidade* assumem importância relevante: a) durante os anos da *conquista* e *colonização*, em que há a perda da liberdade e identidade original e se inicia a formação de uma nova matriz cultural, *o índio como um outro inferior*; b) começo do século XIX, crise da independência e o período de constituição dos estados nacionais; c) 1914 e 1930, contexto histórico da Primeira Guerra Mundial e da grande *depressão* do sistema capitalista mundial no final dos anos 1920 e d) anos 1970, fracasso dos regimes populistas, golpes militares em vários países.

Em *La invención del Tercer Mundo: construcción del desarrollo*, Escobar (2007) analisa diferentes projetos e planos de *desenvolvimento* econômico direcionados à América Latina. Em 1949, o então presidente dos Estados Unidos Harry Truman, ao anunciar ao mundo o seu conceito de *trato justo*, que se traduzia no chamado ao mundo para *resolver* os problemas das *áreas subdesenvolvidas*, afirma:

Más de la mitad de la población del mundo vive en condiciones cercanas a la miseria. Su alimentación es inadecuada, es víctima de la enfermedad. Su vida económica es primitiva y está estancada. Su pobreza constituye un obstáculo y una amenaza tanto para ellos como

para las áreas más prósperas. Por primera vez en la historia, la humanidad posee el conocimiento y la capacidad para aliviar el sufrimiento de estas gentes... Creo que deberíamos poner a disposición de los amantes de la paz los beneficios de nuestro acervo de conocimiento técnico para ayudarlos a lograr sus aspiraciones de una vida mejor... Lo que tenemos en mente es un programa de desarrollo basado en los conceptos del trato justo y democrático...Producir más es la clave para la paz y la prosperidad. Y la clave para producir más es una aplicación mayor y más vigorosa del conocimiento técnico y científico moderno¹⁰ (TRUMAN apud ESCOBAR, 2007, p. 19).

O projeto do presidente norte-americano pretendia, portanto, criar condições de reproduzir em todo o mundo os elementos característicos das sociedades *economicamente avançadas* da época: *altos niveles de industrialización y urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento de la producción material y los niveles de vida, y adopción generalizada de la educación y los valores culturales modernos*¹¹(ESCOBAR, p. 20). Capital, ciência e tecnologia seria o tripé do projeto de reforma econômica pensada não somente pelos Estados Unidos para os países *subdesenvolvidos* como também era resultado da conjuntura histórica específica dos finais da Segunda Guerra Mundial. Segundo Escobar (2007, p.21):

Lo que proponía él era nada menos que la reestructuración total de las sociedades “subdesarrolladas”. La declaración podría parecernos hoy sorprendentemente etnocéntrica y arrogante, ingenua en el mejor de los casos; sin embargo, lo que requiere explicación es precisamente el hecho de que se emitiera y tuviera sentido. Demostraba la voluntad creciente de transformar de manera drástica dos terceras partes del mundo en pos de los objetivos de prosperidad material y progreso económico. A comienzos de los años cincuenta, esta voluntad era ya hegemónica en los círculos de poder.¹²

¹⁰ Mais da metade da população do mundo vive em condições próximas da miséria. Sua alimentação é inadequada, é vítima de doenças. Sua vida econômica é primitiva e está estagnada. Sua pobreza é um obstáculo e uma ameaça tanto para eles como para as áreas mais prósperas. Pela primeira vez na história, a humanidade possui o conhecimento e a capacidade para aliviar o sofrimento das pessoas...Creio que deveríamos pôr à disposição dos amantes da paz os benefícios do nosso acervo de conhecimento técnico para lhes ajudar a conseguir suas aspirações de uma vida melhor...O que temos em mente é um programa de desenvolvimento baseado nos conceitos do tratamento justo e democrático...Produzir mais é a chave para a paz e a prosperidade. E a chave para produzir mais é uma aplicação maior e mais vigorosa do conhecimento técnico e científico moderno (Tradução nossa).

¹¹ Altos níveis de industrialização e urbanização, tecnificação da agricultura, rápido crescimento da produção material e os níveis de vida, e adoção generalizada da educação e os valores culturais modernos (Tradução nossa).

¹² O que ele propunha era nada menos que a reestruturação total das sociedades ‘subdesenvolvidas’. A declaração poderia nos parecer hoje surpreendentemente etnocêntrica e arrogante, ingênua no melhor dos casos; entretanto, o que requer explicação é precisamente o fato de que tem sentido. Demonstrava a vontade crescente de transformar de maneira drástica das terceiras partes o mundo a favor dos objetivos

A análise de Escobar (2007) aborda as contradições por detrás do projeto estadunidense tais como, a miséria e subdesenvolvimento, exploração, opressão, crises econômicas, aumento da pobreza, desnutrição e violência. O autor analisa, portanto, os modos de criação do *Terceiro Mundo* por meio dos discursos e práticas de desenvolvimento. Segundo o autor supracitado (ESCOBAR, 2007, p. 21), se trata, portanto, da *historia de la pérdida de una ilusión que muchos abrigaban sinceramente. Pero se trata, sobre todo, de la forma en que se creó el “Tercer Mundo” a través de los discursos y las prácticas del desarrollo desde sus inicios a comienzos de la segunda posguerra*¹³.

O discurso de desenvolvimento para as regiões menos fortalecidas economicamente como Ásia, África e América Latina foi foco de *idealizações* até os anos setenta. Eram teorias que colocavam ênfases não somente no crescimento econômico, mas também na distribuição desse desenvolvimento. Projeto que não se concretizou e que serviu para ampliar o debate sobre a *exploração* da América Latina por parte dos países *desenvolvidos* economicamente. Para Calderón (apud ESCOBAR, 2007, p. 409):

Latinoamérica es caracterizada por un complejo proceso de hibridación cultural que abarca modernidades y tradiciones diversas y múltiples. Esta hibridación, reflejada en las culturas urbanas y campesinas compuestas de mezclas socioculturales difíciles de discernir, “determina la especificidad moderna de América Latina”¹⁴.

Desenvolvimento econômico, modernização, preservação da cultura dos povos tradicionais, cumprimentos de direitos sociais, tais como acesso à educação e à saúde, continuam atuais quando se trata da América Latina. As estatísticas sobre a pobreza na América Latina merecem destaque, segundo os dados das Nações Unidas entre 1970 e 1980 havia na região aproximadamente 50 milhões de pobres e indigentes, número que se elevou para 192 milhões, gerando consideráveis impactos nos setores educacionais,

de prosperidade material e progresso e progresso econômico. No começo dos anos cinquenta, esta vontade já era hegemônica nos círculos de poder (Tradução nossa).

¹³ História da perda de uma ilusão que muitos abrigavam sinceramente. Mas se trata, sobretudo, da forma que se criou o “Terceiro Mundo” através dos discursos e das práticas do desenvolvimento desde seu início até o começo do segundo pós-guerra (Tradução nossa).

¹⁴ América Latina é caracterizada por um complexo processo de hibridização cultural que abarca modernidades e tradições diversas e múltiplas. Esta mistura, refletida nas culturas urbanas e campesinas compostas de diferenças culturais difíceis de discernir, “determina a especificidade moderna da América Latina” (Tradução nossa).

da saúde e saneamento. O índice de pobreza se vincula ainda aos de *desemprego e trabalhos informais*. Embora o índice de desemprego tenha diminuído de 9,5 em 1999 para 6,2 em 2015, trata-se de uma taxa ainda bastante elevada, sendo consequentemente expressiva no enfraquecimento da *estrutura* familiar. Segundo Kliksberg (2002, p. 7):

[...] cresce o número de famílias incompletas e se observa uma renúncia em formar famílias. É crescente a dificuldade da família humilde em proporcionar uma infância normal, o que tem efeitos diretos na educação. Em termos de aumento de criminalidade, a situação é das mais graves. Depois da África, a América Latina é a região do mundo com mais homicídios, chegando a 28,4 por 100.000 habitantes. Acrescente que a violência latino-americana tem a sua maior taxa de incidência entre os jovens.

Sobre o acesso à educação, os dados não são tão animadores. Há aproximadamente 36 milhões de analfabetos na América Latina, desse total, 38,5% são brasileiros. Análise sobre dados da educação na América Latina são encontrados em Helene (2014), os quais demonstram que os países com melhores índices educativos são a Argentina, Chile e Uruguai e Venezuela. O Equador e a Colômbia, que ocupavam uma posição intermediária em 1980, passaram, em 2010, a fazer parte do conjunto de países com piores indicadores educacionais, juntamente com Bolívia, Peru, Paraguai e Brasil, cujas posições relativamente ruins foram mantidas. Segundo o autor, “*aparentemente, na Bolívia e no Peru o problema atual mais grave é o analfabetismo, enquanto no Brasil e no Suriname a principal questão parece ser a inclusão no ensino superior*” (HELENE, 2014, p. 2). A análise dos dados, entre 1980 a 2010, apresentada por Helene (2014, p. 3) demonstra que:

Bolívia, Peru, Paraguai, Brasil e Suriname, com indicadores de analfabetismo e de inclusão no ensino superior bastante baixos; e Chile, Argentina e Uruguai, com indicadores relativamente elevados em relação aos demais. Equador, Venezuela e Colômbia ocupavam, naquele ano, uma posição intermediária. Em resumo, havia, em 1980, uma grande heterogeneidade educacional entre os países sul-americanos. A Bolívia, com uma taxa de analfabetismo da ordem de 35%, e o Uruguai, com 5%, ilustram essa heterogeneidade. A desigualdade interna em cada país era, em alguns casos, muito grande. O Equador, com uma taxa de analfabetismo de cerca de 20%, ao mesmo tempo em que incluía no ensino superior mais de 30% de seus jovens, ilustra bem esse fato.

O documento *El analfabetismo en América Latina* (2013, p.3) afirma que Guatemala, Nicarágua e Honduras são os países em que 6 e 9% dos adolescentes e

jovens entre 15 e 24 anos são analfabetos absolutos. O documento explicita, deste modo, que:

Aun así, es también en estos tres países en donde se observa la disminución más intensa del analfabetismo entre la población joven. Especialmente en Guatemala y Nicaragua en donde, durante la década del 2000 – 2010, la proporción de adolescentes y jóvenes que no saben leer ni escribir se redujo a la mitad. Para el resto de los países considerados, el peso relativo del analfabetismo absoluto entre la población joven es inferior al 4%¹⁵

Sobre o salário dos professores da América Latina, os dados revelam que os professores são mal remunerados, principalmente professores do pré-primário e do primário. Outro aspecto que deve ser analisado se refere à quantidade de anos e investimentos financeiros que são realizados pelos professores, mas que não são recompensados no *mercado de trabalho*. Trata-se, portanto, de uma região em que as condições de trabalho docente e, conseqüentemente, a remuneração dos professores precisa melhorar, tendo em vista, a qualidade do nível educacional da América Latina.

A seguir apresento discussões sobre a formação de professores de escola rural no México e na Bolívia.

2. Formação de professores: México

O México é o único país da América Latina que pertence à América do Norte. Faz fronteira com os Estados Unidos e participa junto com este país e o Canadá do *Norte American Free Trade Agreement* - Tratado Norte-americano de Livre Comércio - (NAFTA). Criado em 1992 esse bloco econômico, embora tenha posto fim às barreiras alfandegárias entre os três países e elaborado normas de proteção comerciais, padrões e normas financeiras iguais para os três membros, nem todas as mercadorias recebem redução de tarifas, resultado da *insegurança* de alguns países sobre algumas conseqüências do tratado. Do NAFTA, o México é o membro menos *fortalecido* economicamente e o mais suscetível ao desemprego devido à automação das suas indústrias que contam com pouca tecnologia, em comparação com as dos Estados

¹⁵ Mesmo assim, é também nesses três países onde se observa a diminuição mais intensa o analfabetismo entre a população jovem. Especialmente em Guatemala e Nicarágua onde durante a década de 2000-2010, a proporção de adolescentes e jovens que não sabem ler nem escrever se reduz à metade. Para o restante dos países, o peso relativo do analfabetismo absoluto entre a população jovem é inferior a 4% (Tradução nossa).

Unidos e Canadá. Neste sentido, o México teme a falência de indústrias locais, as quais dispõem de pouca tecnologia se comparadas às dos dois países mais ricos.

Outras questões resultantes das relações *fronterísticas* do México com os Estados Unidos se referem ao problema da migração ilegal de mexicanos para os Estados Unidos e ao problema das *maquiladoras* (empresas que compram produtos sem pagar impostos uma vez que seu produto se comercializa no país de origem da matéria prima). A maioria dessas fábricas está localizada nas cidades mexicanas que fazem fronteira com os Estados Unidos, principalmente Tijuana, Ciudad Juárez, Reynosa e Heroica Nogales. Grande parte das companhias pertence aos Estados Unidos, embora haja empresas do Japão e da Coréia. A existência de maquiladoras no México permite a exploração de trabalhadores mexicanos e, conseqüentemente, o enriquecimento dos Estados Unidos e *miséria* do México.

As recorrentes divulgações jornalísticas¹⁶ sobre a situação de violência no México são crescentes. Corrupção, assassinatos, fortalecimento do narcotráfico, privatizações são alguns dos problemas que *aterrorizam* a vida no país com a segunda maior economia da América Latina. Além desses problemas, há outros, tais como, elevadas taxas de desemprego e analfabetismo. A organização de grupos guerrilheiros no México, além do EZLN em Chiapas, é outra discussão que chama a atenção do governo mexicano, de um lado, e do outro se apresenta como possibilidade de pressão para o cumprimento de direitos sociais populares no país. Associados a esses grupos, há outros, associações, movimentos sociais e grupos indigenistas, tais como, os *magonistas*, *trotskistas* e outros que buscam reivindicação de direitos no México.

No caso dos *magonistas* inspirados em Ricardo Flores Magón, majoritariamente formado por indígenas e *mestiços* mexicanos, é possível afirmar que seus *ideais* foram *precursores* da Revolução de 1910. O maior objetivo da Revolução foi a tentativa de realizar a socialização da terra, através da promoção de uma reforma agrária. São vários os impactos dessa revolução para a sociedade mexicana, uma delas se refere à *tentativa* de inclusão dos camponeses, *indígenas*, via cumprimento de direitos como a *educação*.

Em se tratando da educação dos camponeses e da formação dos professores para essas instituições, após a Revolução Mexicana foram criadas escolas regionais

¹⁶ Exemplo disso pode ser verificado na reportagem da Carta Capital (GRAÇA, 2011) intitulada de “O México se afunda na violência e na corrupção”.

campesinas que em 1926 passaram a ser *escuelas normales rurales*. Padilla (2009) em *Las normales rurales: historia y proyecto de nación* fala sobre a criação das escolas normais rurais e de como estas instituições são importantes para a formação política e pedagógica dos professores, embora constantemente atacadas pelo governo mexicano. Consideradas, deste modo, lugar de formação de estudantes revoltosos, as escolas normais rurais sobrevivem com o apoio das comunidades rurais.

O cenário da criação das escolas rurais mexicanas é representado pela pintura do artista mexicano Diego Rivera, *la maestra rural* pintado em 1924. Na pintura, o retrato da educação rural mexicana, professora e alunos, crianças e adultos, sentados no chão em círculo estudando com cadernos no colo. A figura da professora representa que a nova política que se pretendia instaurar no México, a mulher buscava não somente o espaço doméstico e religioso como também o profissional.

Para Padilla (2009), embora tenha passado muitos anos após a pintura do quadro de Rivera, a situação da educação rural no México permanece precária, com o abandono do espaço rural, tanto no que diz respeito às questões agrárias como às educativas. A resistência, deste modo, das escolas normais rurais é citada por este autor, a partir dos vários episódios de confronto entre estas escolas e o governo mexicano:

[...]el 1º de diciembre de 2007, muestra a un joven normalista bocaabajo sobre el asfalto bajo la enorme bota de un agente de la Policía Federal Preventiva. Esta represión se dio cuando los normalistas de Ayotzinapa tomaron las casetas de cobro en la autopista del Sol, exigiendo que se les garantizaran plazas de trabajo, demanda que, según los estatutos de las normales rurales, es un derecho. A ello el estado respondió con represión, una práctica recurrente y vista más recientemente en Michoacán, estado que podría considerarse cuna del normalismo. Fue aquí donde se estableció la primera normal rural en Tacámbaro. [...] Quizás uno de los retratos más impactantes del normalismo rural proviene de la normal rural Luis Villareal “El Mexe”, cuando, en enero del 2000, los estudiantes exigían una expansión de becas y el gobierno de Hidalgo respondió cortando el agua, el gas y la comida al internado. Poco después se trató de cerrar la normal. El gobierno mandó granaderos para apoderarse de “El Mexe”. Pero, fiel a su historia, la resistencia popular no se hizo esperar. Junto con los normalistas, la comunidad de Tepatepec capturó a 68 de los granaderos, quienes fueron atados y expuestos semidesnudos en la plaza del municipio Francisco I. Madero. Después de varias horas, se aceptó liberar a los policías a cambio de los estudiantes normalistas que habían sido detenidos en su lucha por mejorar la normal. Esta acción se dio escasos días después de que la Policía Federal Preventiva tomara la UNAM, poniendo así fin a una de las más largas e importantes huelgas estudiantiles¹⁷.

¹⁷ O 1º de dezembro de 2007, mostra um jovem normalista de braços sobre o asfalto sob a enorme bota de um agente da Polícia Federal Preventiva. Esta repressão se deu quando os normalistas de Ayotzinapa ocuparam cabines de pedágios na estrada do Sol, exigindo a garantia de seus postos de trabalho, demanda que, segundo os estatutos das normais rurais, é um direito. A isso o Estado respondeu com repressão, uma

As perseguições aos estudantes das escolas normais rurais do México são frequentes no país, nos dias de hoje. Atualmente a população mexicana reivindica *justiça* pelo desaparecimento em 2014 de 43 estudantes da escola normal rural de Ayotzinapa. A formação pelas escolas normais rurais é resultado dos princípios de igualdade propostas pela Revolução Mexicana. Segundo Padilla (2009, p. 87),

*en los años posteriores a la Revolución, la educación rural fue una preocupación constante para el nuevo grupo gobernante no sólo porque México era un país predominantemente rural, sino porque una cantidad significativa de los habitantes apenas se imaginaban parte de una entidad política llamada México*¹⁸.

A formação da pátria mexicana, desse modo, estaria relacionada com o fortalecimento de um sistema educativo. O princípio de reforma agrária que *impulsionou* a formulação da Revolução Mexicana necessitava de instituições educativas rurais socialmente engajadas “*y las escuelas rurales serían instrumentos fundamentales dentro de este proceso. Los profesores mismos debían ser líderes en las comunidades y sus lecciones harían posible la transformación que el nuevo Estado decía llevar a cabo*”¹⁹ (PADILLA, 2009, p. 87).

Os professores rurais seriam a possibilidade concreta de cumprimento do novo projeto nacional e da busca por direitos, como por exemplo, o acesso à terra. Se a escola seria a possibilidade de criação de uma nova sociedade, com especial impacto sobre o espaço campesino, isso tornava o professor um possível agente dessa *transformação*.

prática recorrente e vista mais recentemente em Michoacán, estado que poderia ser considerado como o berço do normalismo. Foi aqui onde se estabeleceu a primeira normal rural em Tacámbaro. [...] Talvez um dos retratos mais impactantes do normalismo rural provem da normal rural Luis Villareal “El Mexe”, quando, em janeiro de 2000, os estudantes exigiam uma expansão de bolsas de estudo e o governo de Hidalgo respondeu cortando a água, o gás e a comida do internato. Pouco depois fecharam a escola normal. O governo mandou policiais para se apoderar do “El Mexe”. Mas, fiel a sua história, a resistência popular não esperou. Juntamente com os normalistas, a comunidade de Tepatepec capturou a 68 dos policiais, os quais foram amarrados e expostos seminus na praça do município Francisco I. Madero. Depois de várias horas, se aceitou liberar os policiais em troca dos estudantes normalistas que haviam sido presos na luta pela melhoria da normal. Esta ação ocorreu poucos dias depois da Polícia Federal Preventiva tomasse a UNAM, pondo assim fim a uma das mais duradoras e importantes greves estudantis (Tradução nossa).

¹⁸ Nos anos posteriores à Revolução, a educação rural foi uma preocupação constante para o novo grupo governante não somente porque o México era um país predominantemente rural, mas sim porque uma quantidade significativa dos habitantes apenas se imaginava parte de uma entidade política chamada México (Tradução nossa).

¹⁹ As escolas rurais seriam instrumentos fundamentais dentro deste processo. Os professores mesmos deviam ser líderes nas comunidades e suas lições fariam possível a transformação que o novo Estado dizia levar a diante (Tradução nossa).

Para o subsecretário de educação mexicano durante os anos de 1924 a 1933, Moisés Sáenz, a educação rural tinha como principal propósito a *integração* dos indígenas à sociedade mexicana e a *formação do espírito rural*. O principal objetivo da educação rural era a formação agrícola do camponês mexicano, tendo em vista, o ensino de técnicas de cultivo agrícola e o encarregado dessa missão agrícola era Rafael Ramírez, que se tornou um dos principais teóricos da *escuela rural mexicana*.

A origem das escolas normais rurais mexicanas está associada às *escuelas normais regionales* e às *escuelas centrales agrícolas* que foram criadas no início dos anos de 1920. O objetivo das escolas normais regionais era formar professores que em pouco tempo pudessem ser capazes de ensinar estudantes a ler e escrever e ao mesmo tempo serem capazes de *introduzir* novas técnicas agrícolas de agricultura. A fusão das escolas normais regionais e as escolas centrais agrícolas nos anos de 1930, deu origem às *escuelas regionales campesinas*, as quais possuíam um plano de estudo de quatro anos e visavam formar professores rurais e técnicos agrícolas.

Sobre a estrutura e funcionamento das escolas normais rurais, é importante afirmar que a base de seu funcionamento era a *autossuficiência* e *cooperación* com as comunidades rurais. As escolas normais rurais, deste modo, passaram a ser escolas normais rurais em 1926. Segundo Padilla (2009, p. 88):

Tanto en su organización como en su pedagogía, las normales rurales reflejaban las ideas del nuevo orden revolucionario. El que algunas normales fueran establecidas en antiguas haciendas les otorgaba un aire de justicia poética. La imagen resulta sumamente significativa: las instituciones que durante el porfiriato acaparaban las tierras de los campesinos y explotaban su mano de obra, ahora serían el lugar donde se formaría una nueva generación de maestros, hijos de campesinos. Simbólicamente, se revertía el antiguo orden social y la educación rural se establecía como una prioridad para el nuevo gobierno. Diseñadas explícitamente para hijos de campesinos, las normales rurales prometían una oportunidad de escapar de la pobreza que caracterizaba a la población del campo, a la vez que contribuirían al desarrollo rural creando maestros adiestrados en las más modernas técnicas agrícolas²⁰.

²⁰ Tanto em sua organização como em sua pedagogia, as normais rurais refletiam as ideias da nova ordem revolucionária. Algumas normais foram estabelecidas em antigas fazendas, o que lhes dava um ar de justiça poética. A imagem é extremamente significativa: as instituições que durante o porfiriato monopolizavam as terras dos campesinos e exploravam sua mão de obra, agora seriam o lugar onde se formaria uma nova geração de professores, filhos de campesinos. Simbolicamente a antiga ordem social e a educação rural se estabeleciam como uma prioridade para o novo governo. Desenhadas explicitamente para filhos de campesinos, as normais rurais prometiam uma oportunidade de escapar da pobreza que caracterizava a população do campo, ao mesmo tempo que contribuíam ao desenvolvimento rural formando professores nas mais modernas técnicas agrícolas (Tradução nossa).

As escolas normais rurais seriam, deste modo, as vias de formação dos camponeses e os meios pelos quais estes poderiam encontrar formas de ascender socialmente. Eram muitos os propósitos das escolas normais rurais, dentre eles o ensino de rituais *cívicos* aos camponeses, tais como, reverência à bandeira mexicana, aos heróis nacionais e aos festejos pátrios, de igual modo, a aquisição de hábitos de higiene e modelos de *organização doméstica* e diminuição dos hábitos de alcoolismos dos camponeses. Pretendia-se, de certa forma, a busca pela *modernização* dos espaços rurais pelas escolas normais rurais.

Sobre o impacto das escolas normais rurais, segundo Padilla (2009, p. 89):

Las normales rurales abrían todo un mundo a sus jóvenes estudiantes. Los recuerdos que conservan los normalistas de la vida en la normal revelan el impacto que tuvieron estas instituciones en el medio campesino. “Fue una bendición; difícilmente hubiera logrado yo ser maestra si no es por la normal rural. Porque en las normales teníamos ya asegurada la alimentación, el estudio, el hospedaje. Teníamos todo lo que realmente necesita uno para hacer una carrera. Le estoy muy agradecida yo a la normal, porque creo que de allí salimos aptas para enfrentarnos a cualquier adversidad”, relata Belén Cuevas, otra normalista de Saucillo²¹.

O sentimento de preservação, funcionamento e mantimento dessas escolas era cotidianamente construído pelos estudantes. Limpeza, preservação física e imaterial das escolas rurais faziam parte do *espírito normalista*. É o que explica Padilla (2009, p. 90) a seguir:

El que los estudiantes fueran partícipes tan activos en el funcionamiento y mantenimiento de la normal, los unía entrañablemente a estas instituciones, además de que reforzaba un fuerte compromiso con su preservación. Hay incluso alumnos que afirman que tal estructura inculcaba una ética de trabajo particularmente fuerte en los normalistas rurales. Francisco Casimiro Barrera, egresado de la normal de Tiripetio, lo describe de la siguiente manera: “Había toda una serie de actos, no de teorías sino de *actos*, en la realidad que te iban conformando con un espíritu, *unespíritu* que yo vine a encontrar en el movimiento magisterial cuando fui responsable de la casa hotel. Todos los egresados de internado limpiaban su cuarto

²¹ As normais rurais abriam todo um mundo aos seus jovens estudantes. As lembranças que conservavam os normalistas da vida na normal revelam o impacto que tiveram estas instituições no meio campesino. “Foi uma bênção; difícilmente eu teria conseguido ser professora se não fosse pela normal rural. Porque nas normais tínhamos a alimentação garantida, o estudo, a hospedagem. Tínhamos tudo o que realmente necessita uma pessoa para ter uma profissão”. Estou muito agradecida à normal, porque acredito que saímos aptas para enfrentarmos qualquer adversidade, afirma Belén Cuevas, outra normalista de Saucillo (Tradução nossa).

y barrían su corredor. Los que no, se les olvidaba que había que barrer y recoger y trapear²².

A proposta de educação da escola normal rural buscava semelhanças com a proposta educativa de Makarenko na Rússia, ensino comprometido com o trabalho coletivo, voltado *para a vida* e tinha um caráter de formar professores para as escolas rurais. Em cada região do México, por exemplo, as normais rurais estão associadas a importantes lutadores sociais como Pablo Gómez, Lucio Cabañas, Genaro Vázquez, Othón Salazar, José Santos Valdez e Misael Núñez Acota, entre outros.

Segundo Padilla (2009, p.90):

En sus labores y estructura las normales rurales tenían algunas similitudes con la colonia Gorki, organizada para niños huérfanos (muchos de ellos delincuentes y vagabundos) por Antón Makarenko en Rusia después de la revolución. En las normales rurales mexicanas el aire redentor provenía de la educación “civilizatoria” que recibían los alumnos y que después de egresados, debían impartir en las remotas comunidades de la República. Alma Gómez lo recuerda de la siguiente forma: “Nosotras fuimos formadas con la idea de que nuestra función era ir a trabajar a las comunidades rurales. Teníamos que aprender de todo: carpintería, soldadura, cuestiones agropecuarias, economía doméstica. Yo creo que el plan de estudios no era muy liberal, pero toda la ‘cultura’ que significaba la normal nos daba esa educación²³”.

A diversidade cultural é outro aspecto que a escola normal rural permite desde sua elaboração inicial. Trata-se, pois, de estudantes de várias comunidades rurais, *indígenas*, pertencentes a diferentes realidades culturais e falantes de diferentes línguas indígenas. E segundo Salices (apud PADILLA, 2009, p. 90) “*esta mezcla cultural*

²² Os estudantes foram participantes tão ativos no funcionamento e manutenção da normal, profundamente unidos a essas instituições, além de reforçar um forte compromisso com a sua preservação. Há inclusive alunos que afirmam que essa estrutura inculcava uma ética de trabalho particularmente forte nos normalistas rurais. Francisco Casimiro Barrera assegura, egresso da normal de Tiripetio, escreve da seguinte maneira: “Havia toda uma série de atos, não de teorias, mas de atos, na realidade que iam formando um espírito comum, *um espíritu* que eu vim encontrar no movimento magisterial quando fui responsável da casa hotel. Todos os egressos do internato limpavam seu quarto e varriam seu corredor. Os que não, o que se esqueciam, tinham que varrer, recolher e esfregar (Tradução nossa).

²³ Em seus trabalhos e estrutura as normais rurais tinham algumas semelhanças com a colônia Gorki, organizada para crianças órfãs, (muitas delas delinquentes e vagabundas) por Antônio Makarenko na Rússia depois da revolução. Nas normais rurais mexicanas o ar redentor provinha da educação ‘civilizatória’ que recebiam os alunos e que depois de egressos, deviam partir a remotas comunidades da República. Alma Gómez recorda da seguinte forma: Nós fomos formadas com a ideia de que nossa função era ir trabalhar nas comunidades rurais. Tínhamos que aprender de tudo: carpintaria, soldadura, questões agropecuárias, economia doméstica. Eu acredito que o plano de estudos não era muito liberal, mas toda a “cultura” que significava a normal nos dava essa educação (Tradução nossa).

sería [...] una de las primeras y más importantes fuentes de conocimientos acerca de costumbres y paradigmas que formarían [una] tolerancia ante lo diferente”²⁴. Diante disso, a defesa das escolas normais rurais por parte dos estudantes, professores e comunidade tem contribuído para a permanência dessas escolas.

Nesse contexto histórico das propostas de formação de professores de escolas rurais, segundo Marsiske (apud AIZPURU, 1996), a criação da Universidade Nacional do México trouxe possibilidades de formação para os professores de escolas rurais. Os primeiros anos da universidade são marcados pela indefinição de sua função, entre os anos de 1920 e 1929, há uma tentativa de se estender a vários níveis por meio de atividades culturais. Expandir-se à classe popular seria uma justificativa da existência de uma universidade criada num país com nível elevado de analfabetismo. As escolas rurais, deste modo, representavam possibilidades de concretização dos projetos culturais, de *extensão*, da Universidade Nacional do México. Para a formação dos professores das recentes escolas rurais que estavam sendo criadas no México, eram realizadas “missões culturais”, que seriam formações intensivas de professores, nas comunidades rurais. A escola rural no discurso de Moisés Sáenz em 1925:

La escuela rural, la Casa del Pueblo, es el lugar de reunión de los vecinos, tiene conexiones y relaciones vitales con toda la aldea. No es una escuela para los niños únicamente, es también para los jóvenes; lo es igualmente para las madres y para los padres²⁵ (apud AIZPURU, 1996, p.127).

As escolas rurais eram tratadas como espaço de socialização das comunidades rurais, exemplo disso, o prédio escolar era emprestado para organização de festas na comunidade, elas possuíam a mesma proposta de ensino das outras escolas básicas. Nela se ensinavam pequenos ofícios, se produziam hortas escolares:

La escuela rural de esos años no era una institución al margen de la vida y SUS problemas, no pretendía preparar para la vida simulándola en el aula; por el contrario, se insertaba en la vida misma, en las comunidades naturales, enriqueciéndolas con conocimientos, con valores, con técnicas, con formas de organización, con experiencias de

²⁴ Esta mistura cultural seria [...] uma das primeiras e mais importantes fontes de conhecimentos sobre os costumes e paradigmas que formariam uma tolerância diante do diferente (Tradução nossa).

²⁵ A escola rural, a Casa do Povo, é um lugar de reunião dos vizinhos, tem conexões e relações vitais com toda a aldeia. Não é somente uma escola para os meninos, é também para os jovens; é igualmente para as mães e para os pais (Tradução nossa).

otros pueblos, de otros tiempos, de otras latitudes (AIZPURU, 1996, p. 129)²⁶.

O projeto de educação mexicano do início dos anos de 1920 parecia ter interesse explícito pela expansão da escola rural, tendo em vista a diminuição do analfabetismo do país e, diante desse propósito, a criação de uma universidade era tida como algo desnecessário e *exótico*. No início de sua fundação as populações rurais não foram integradas em seus projetos de extensão, e sim, os trabalhadores da cidade, com poucos recursos financeiros.

O cenário se modificou a partir de 1925, quando se ampliaram cursos na Escola de Verão, fundada em 1921, para a formação de professores-estudantes mexicanos durante o período de férias. No verão de 1926, a referida escola, organizou cursos para formação de inspetores e diretores de escolas rurais. No plano de estudo, as seguintes matérias: “princípios de educação”, “organização de escolas rurais”, “conhecimentos da população indígena”; “incorporadas dos conteúdos: trabalhos manuais, indústrias têxteis”, “cozinha, corte e costura”, “horticultura e floricultura”, “conservação de frutas e legumes” e “cultura física”. Segundo Marsiske (apud AIZPURU, 1996), pelo plano de estudo, se percebe os fins e as preferências da educação rural: não era uma instrução teórico, mas um ensino para viver e melhorar a condição social e econômica da população rural. Outro aspecto que deve ser ressaltado é que grande parte da população no campo mexicano era indígena e, deste modo, a escola rural deveria ser mecanismo de *incorporação* à nação mexicana.

Em 1928, a Universidade do México fundou um Departamento de Educação Rural na Escola Normal Superior que era parte da Faculdade de Filosofia e Letras. O que se pretendia era formar pessoas especializadas na discussão sobre educação rural. O projeto de educação rural foi criado por Moises Saénz, Alfonso Pruneda, Pedro de Alba e alguns professores. O curso foi inaugurado em 1928, os estudantes, neste caso professores de escolas rurais foram, a pedido do então presidente da república, pressionados pelos *governadores* de cada estado, segundo o seguinte critério:

²⁶ A escola rural desses anos não era uma instituição à margem da vida e seus problemas, não pretendiam preparar para a vida simulando-a em aula; pelo contrário, se inseria na vida mesma, nas comunidades naturais, enriquecendo-as com conhecimentos, com valores, com técnicas, com formas de organização, com experiências de outros povoados, de outros tempos, de outras latitudes (Tradução nossa).

“*consuficiente práctica, decidido a entregarse por entero al trabajo de educación rural*”²⁷. (AIZPURU, 1996, p. 134).

Na abertura do curso, o discurso de Pedro de Alba:

[...] que la ideología revolucionaria recibía, dentro del campo educativo, su consagración máxima, al dar hospitalidad, la universidad, a los futuros directores de zonas rurales, incorporando a sus cursos los de educación especializada para ellos²⁸ (apud AIZPURU, 1996, p. 134).

O plano de estudo incluía as seguintes matérias: “Psicología educativa”; “Educação rural”; “Organização e administração de escolas rurais”; “Técnica de ensino”; “Economia e sociologia rural”; “Grandes problemas atuais do México”; “Preparação de professores rurais e capacitação dos que estão em serviço”; “Inspeção de escolas rurais e sua organização administrativa”; “Higiene rural” e “Filosofia da educação”²⁹. O curso de educação rural, deste modo, em 1928 se tornou um dos cursos mais relevantes da Universidade do México. Ao se acercar das classes populares, com projetos culturais e o curso de educação rural, realizado e os problemas entre a universidade e o governo pareciam diminuir.

Partindo desses aspectos históricos, e vislumbrando compreender as dinâmicas que têm marcado o projeto de educação mexicana atualmente, é possível afirmar com base em Brandão (2014) que *preceitos empresariais* provenientes de reformas neoliberais têm marcado a política educacional mexicana por meio de projetos reformistas que diminuem a presença do Estado e lança para os professores a responsabilidade pela *qualidade* educacional. Essa afirmação está fundamentada nos acordos com organismos internacionais, tais como, o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que lança para a Educação Básica Mexicana o “desenvolvimento de políticas e práticas adequadas para avaliar a qualidade das escolas e dos professores” (OCDE, 2010 apud BRANDÃO, 2014, p. 173).

²⁷ Com suficiência prática, decidiu se entregar por inteiro ao trabalho educacional rural (Tradução nossa).

²⁸ [...] Que a ideologia revolucionária recebia, dentro do campo educativo, sua consagração máxima, ao dar hospitalidade, aos futuros diretores de zonas rurais e incorporando seus cursos de educação especializada destinados a eles (Tradução nossa).

²⁹ As disciplinas eram ministradas pelos professores com melhor formação para o tema, dentre eles: Rafael Ramírez, Jesús Silva Herzog, Alfonso Pruneda e Moisés Sáenz.

A retirada das *plazas* dos professores mexicanos, ou seja, a demissão dos que não forem aprovados nos exames de avaliação homogeneizados, tanto para os professores do meio rural quanto para os professores das escolas urbanas, é, portanto, uma das prerrogativas da Lei do Serviço Profissional Docente. Em se tratando dos professores das escolas rurais mexicanas, conforme veremos neste trabalho, posteriormente, há diversas incoerências nessa proposta de avaliação, uma delas, diz respeito a sua padronização, pois, as formas de vida e de trabalho no espaço campesino possuem uma formatação diferente da cidade: dificuldade de acesso às instituições escolares, estudantes que não falam a língua espanhola, entre outras.

A partir desse debate, que embora seja amplo e demande mais reflexões, podemos afirmar categoricamente, que os espaços rurais da América Latina necessitam de maiores investimentos tanto no que se refere ao combate à pobreza como na melhoria dos acessos à educação escolar.

3. Formação de professores: Bolívia

A Bolívia está localizada na América do Sul, faz fronteira com o Brasil, Paraguai, Argentina, Chile e Peru. O país possui aproximadamente 10 milhões de habitantes. Dentre suas principais atividades econômicas é possível citar a agricultura, a pesca, a mineração e a silvicultura, além de se dedicar à produção de tecidos, petróleo refinado, metais refinados e vestimentas. Embora o índice de pobreza do país seja consideravelmente elevado, atingindo em torno de 60% da população, a Bolívia juntamente com Cuba e a Venezuela constitui o terceiro país da América Latina a *erradicar* o analfabetismo. A Bolívia é um país *multiétnico*, sua língua principal é o espanhol, entretanto há outras línguas indígenas oficiais, com destaque para o aimará e quéchua, as línguas consideradas mais comuns.

Com expressiva população rural, segundo Linera (2006), em 2010 a população rural da Bolívia equivalia a 33,30% de habitantes. A formação de professores na Bolívia, assim como em outros países da América Latina, envolve questões como salários e condições de trabalho. Por muito tempo, a Bolívia foi um dos poucos países onde a formação de professores esteve relacionada ao sistema de escolas normais, o que sinalizava para um diferencial dessa formação, uma vez que na maioria dos países a

formação de professores da escola secundária, inicial ou contínua é realizada pelas universidades.

Com a aprovação da *Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez* em 2010, a formação em nível *superior* de professores se caracteriza como um processo de formação profissional “*en las dimensiones pedagógica, sociocultural y comunitaria, destinada a formar maestras y maestros para los subsistemas de Educación Regular, y Educación Alternativa y Especial*”³⁰(BOLÍVIA, 2010, p. 25). No artigo 32, sobre a *Naturaleza de la Formación Superior de Maestros y Maestras*, a formação de professores é:

Única, en cuanto a jerarquía profesional, calidad pedagógica, científica y con vocación de servicio. 2. Intracultural, intercultural y plurilingüe. 3. Fiscal y gratuita, porque el Estado asume la responsabilidad, por constituirse en una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado. 4. Diversificada, en cuanto a formación curricular e implementación institucional, porque responde a las características económicas, productivas y socioculturales en el marco del currículo base plurinacional³¹ (BOLÍVIA, 2010, p. 25).

Segundo Zardán (2013, p. 75), com a aprovação da Lei n. 70 *Avelino Siñani-Elizardo Pérez*, o Estado boliviano ao reforçar a política de formação de professores fechou os espaços de funcionamento de universidades privadas e da igreja, reestruturando a atuação do Estado. Nesse sentido, a autora supracitada afirma que “*el proceso de transformación de la formación de maestras y maestros en Bolivia comenzó el año 2006, con el Congreso Nacional de Educación en la ciudad de Sucre*”³²No Estado Plurinacional da Bolívia, deste modo, a formação de professores em nível superior leva em torno de cinco anos e são realizadas nas Escolas Superiores de Formação de Professores:

³⁰ [...] nas dimensões pedagógica, sociocultural e comunitária, destinada a formar professoras e professores para os subsistemas de Educação Regular, e Educação Alternativa e Especial (Tradução nossa).

³¹ Única, em termos de hierarquia profissional, qualidade pedagógica, científica e com vocação de serviço. 2. Intracultural, intercultural e plurilíngue. 3. Fiscal e gratuita, porque o Estado assume a responsabilidade, por se constituir em uma função suprema e principal responsabilidade financeira do Estado. 4. Diversificada, enquanto a formação curricular e implementação institucional, porque responde às características econômicas, produtivas e socioculturais no marco do currículo de base plurinacional (Tradução nossa).

³² O processo de transformação da formação de professoras e professores na Bolívia começou no ano de 2006, com o Congresso Nacional de Educação na cidade de Sucre.

La transformación ha incluido la reestructuración del subsistema de formación de los antiguos Institutos Superiores de Formación Docente establecidos por la Ley 1565 de 1994, denominada Ley de Reforma Educativa, que formaban profesionales a nivel técnico superior en seis semestres para educación alternativa y regular. Esa norma fue abrogada, dando paso a la actual Ley en vigencia en el Estado Plurinacional de Bolivia, que establece el nivel de formación en el grado de licenciatura en cinco años. Las nuevas generaciones de docentes están siendo formadas desde la gestión 2010 y cursan actualmente el tercer año de formación en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) para el Sistema Educativo Plurinacional (SEP)³³ (ZARDÁN, 2013, p. 177).

Segundo a Lei n. 70 *Avelino Siñani-Elizardo Pérez*, o artigo 35 aborda os princípios da formação de professores nas Escolas Superiores de Formação de Professores:

I. Las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros son instituciones de carácter fiscal y gratuito dependientes del Ministerio de Educación, constituidas como centros de excelencia académica. II. La Formación Inicial se desarrolla a través de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros. III. El currículo único de la formación de maestras y maestros, comprende la formación general y especializada en cinco años de estudio con grado académico de licenciatura. IV. El currículo está organizado en campos de conocimiento y ejes articuladores, basados en los principios generales de la educación descolonizadora, intracultural e intercultural, comunitaria, productiva desarrollando el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país. V. La gestión institucional de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestras, se realizará a través de los Directores Generales quienes deberán ser profesionales con grado superior al que otorgan las Escuelas. VI. El desarrollo del proceso educativo en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestras se realizará a través de los docentes que serán profesionales con título de maestro y grado académico igual o superior al grado que oferta la institución³⁴ (BOLÍVIA, 2010, p. 27).

³³ A transformação incluiu a reestruturação do subsistema de formação dos antigos Institutos Superiores de Formação Docente estabelecidos pela Lei 1565 de 1994, denominada Lei de Reforma Educativa, que formavam profissionais em nível técnico superior em seis semestres para educação alternativa e regular. Esse regulamento foi revogado, levando à lei atual em vigência no Estado Plurinacional da Bolívia, que estabelece o nível de formação em licenciatura em cinco anos. As novas gerações de professores estão sendo formadas desde 2010 e estudam atualmente o terceiro ano de formação nas Escolas Superiores de Formação de Professores (ESFM) para o Sistema Educativo Plurinacional (SEP) (Tradução nossa).

³⁴ I. As Escolas Superiores de Formação de Professoras e Professores são instituições de caráter fiscal e gratuito dependentes do Ministério de Educação, constituídas como centros de excelência acadêmica. II. A Formação Inicial se desenvolve através das Escolas Superiores de Formação de Professoras e Professores. III. O currículo único da formação de professoras e professores compreende a formação geral e especializada em cinco anos de estudo com grau acadêmico de licenciatura. IV. O currículo está organizado em campos de conhecimento e eixos articuladores, baseados em princípios gerais da educação descolonizadora, intracultural e intercultural, comunitária, produtiva desenvolvendo o âmbito da especialidade e o âmbito pedagógico, sobre a base do conhecimento da realidade, a identidade cultural e o

Na Bolívia, de acordo com o artigo 36 da Lei n. 70 *Avelino Siñani-Elizardo Pérez*, “*las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros son las únicas instituciones autorizadas para ofertar y desarrollar programas académicos de formación de maestras y maestros*”³⁵(BOLÍVIA, 2010, p. 53). O que se pretende, deste modo, é o cumprimento dos princípios educativos, bases da educação, conforme o artigo 3, propostos pela Lei a partir do trabalho dos professores:

La educación se sustenta en la sociedad, a través de la participación plena de las bolivianas y los bolivianos en el Sistema Educativo Plurinacional, respetando sus diversas expresiones sociales y culturales, en sus diferentes formas de organización. La educación se fundamenta en las siguientes bases: 1. Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien. 2. Es comunitaria, democrática, participativa y de consensos en la toma de decisiones sobre políticas educativas, reafirmando la unidad en la diversidad. 3. Es universal, porque atiende a todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, así como a las bolivianas y los bolivianos que viven en el exterior, se desarrolla a lo largo de toda la vida, sin limitación ni condicionamiento alguno, de acuerdo a los subsistemas, modalidades y programas del Sistema Educativo Plurinacional. 4. Es única, diversa y plural. Única en cuanto a calidad, política educativa y currículo base, erradicando las diferencias entre lo fiscal y privado, lo urbano y rural. Diversa y plural en su aplicación y pertinencia a cada contexto geográfico, social, cultural y lingüístico, así como en relación a las modalidades de implementación en los subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional. 5. Es unitaria e integradora del Estado Plurinacional y promueve el desarrollo armonioso entre las regiones. 6. Es laica, pluralista y espiritual, reconoce y garantiza la libertad de conciencia y de fe y de la enseñanza de religión, así como la espiritualidad de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, fomenta el respeto y la convivencia mutua entre las personas con diversas opciones religiosas, sin imposición dogmática, y propiciando el diálogo interreligioso³⁶ (BOLÍVIA, 2010, p.4).

processo sóciohistórico do país. V. A gestão institucional das Escolas Superiores de Formação de Professores e Professoras, se realizará através dos Direitos Gerais que deverão ser profissionais com grau superior outorgado pelas escolas. VI. O desenvolvimento do processo educativo nas Escolas Superiores de Formação de Professores e Professoras se realizará através dos professores que serão profissionais com título de professor e grau acadêmico igual ou superior ao grau que oferta a instituição (Tradução nossa).

³⁵ As Escolas Superiores de Formação de Professoras e Professores são as únicas instituições autorizadas para ofertar e desenvolver programas acadêmicos de formação de professoras e professores (Tradução nossa).

³⁶ A educação se sustenta na sociedade, através da participação plena das bolivianas e dos bolivianos no Sistema Educativo Plurinacional, respeitando suas diversas expressões sociais e culturais, em suas diferentes formas de organização. A educação se fundamenta nas seguintes bases: 1. É “descolonizadora”,

A formação de professores via escolas normais, na Bolívia foi exercida em 26 instituições, sendo 10 escolas urbanas e 16 rurais. Sobre o perfil dos professores bolivianos, é oportuno dizer que o magistério foi, a exemplo de outros países da América Latina, paulatinamente sendo exercido por mulheres. No documento intitulado *Sistemas Educativos Nacionales da Bolívia* no capítulo sobre a situação atual da formação docente na Bolívia, afirma que *la distribución de maestros y maestras difiere según los departamentos. Las mujeres aparecen más representativas en Cochabamba (69.27%) y Santa Cruz (62.0%)*³⁷. A exceção está em La Paz “*donde los hombres ascienden al 54.4%. Sería también interesante conocer la relación de la cantidad de maestras y sus niveles de formación y sus especialidades- aunque esto es aún tarea de investigación*”³⁸(BOLÍVIA, s/d, p. 7).

Em *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Bolivia, Paraguay y Perú*, Castilla (2004, p. 33) afirma que desde 1995 na Bolívia, os professores egressos dos institutos normais superiores são obrigatoriamente contratados pelo Estado. Esse direito é, portanto, uma conquista para os professores *y fue producto de una conquista sindical, pero desfavorable para la calidad de la educación, porque*

libertadora, revolucionária, anti-imperialista, “despatriarcalizadora” e transformadora das estruturas econômicas e sociais; orientada a reafirmação cultural das nações e povos indígenas originários camponeses, as comunidades interculturais e afrobolivianas nas construção do Estado Plurinacional e o Viver Bem. 2. É comunitária, democrática, participativa e de consensos na tomada de decisões sobre políticas educativas, reafirmando a unidade na diversidade. 3. É universal, porque atende a todas e todos os habitantes do Estado Plurinacional, assim como as bolivianas e os bolivianos que vivem no exterior, se desenvolve durante toda a vida, sem limitação nem nenhum condicionamento, de acordo com os subsistemas, modalidades e programas do Sistema Educativo Plurinacional. 4. É única, diversa e plural. Única quanto à qualidade, política educativa e currículo base, erradicando as diferenças entre o fiscal e o privado, o urbano e rural. Diversa e plural em sua aplicação e pertinência a cada contexto geográfico, social, cultural e linguístico, assim como na relação às modalidades de implementação nos subsistemas do Sistema Educativo Plurinacional. 5. É unitária e integradora do Estado Plurinacional e promove o desenvolvimento harmonioso entre as regiões. 6. É laica, pluralista e espiritual, reconhece e garante a libertadora de consciência e de fé e de ensino de religião, assim como a espiritualidade das nações e povos indígenas originário camponeses, fomenta o respeito e a convivência mútua entre as pessoas com diversas opções religiosas, sem imposição dogmática e propiciando o diálogo inter-religioso (Tradução nossa).

³⁷A distribuição de professores e professoras difere segundo os departamentos. As mulheres aparecem mais representantes em Cochabamba (69.27%) e Santa Cruz (62.0%)³⁷ (Tradução nossa).

³⁸ Onde os homens ascendem ao 54.4%. Seria também interessante conhecer a relação da quantidade de professoras e seus níveis de formação e suas especialidades – embora esta seja uma tarefa de investigação (Tradução nossa).

*da lugar a que muchos jóvenes elijan la docencia no por vocación, sino porque ven en ella la única posibilidad segura de conseguir empleo*³⁹.

A Lei n. 70 *Avelino Siñani-Elizardo Pérez* sinaliza a criação de programas de formação complementar para professores egressos dos Institutos Normais Superiores. A formação se direciona a professores em exercício, o que se pretende é a obtenção da licenciatura outorgado pelas Escolas Superiores de Formação de Professores. Exemplo disso é a criação do Programa de Formação Complementar (PROFOCOM), o qual permite aos professores *normalistas* a obtenção do título de licenciados por aqueles que receberam formação em serviço a partir das diretrizes do Programa.

A nova lei de educação boliviana, deste modo, não aborda explicitamente diferenças entre a formação de professores de escolas urbanas e rurais, ainda que tenha existido na Bolívia escolas normais rurais destinadas à formação de professores para as escolas rurais. Sobre a educação no meio rural boliviano, a experiência da *Escuela-Ayllu de Warisata* desenvolvida em 1930 é retratada por Cedillo(2014) em *La Escuela-Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México* como um projeto de educação para as comunidades originárias que partia das tradições e costumes ancestrais. A experiência, deste modo, se tornou uma interessante e inovadora proposta educativa, oposta a alguns projetos pedagógicos latinoamericanos, em decorrência disso, produziu a *simpatía* de diversos países. Segundo Cedillo (2014, p. 146):

La Escuela-Ayllu de Warisata fue un proyecto pedagógico (1931-1940) que se divulgó en diversas naciones en América Latina durante la primera parte del siglo XX. En su proceso de divulgación e irradiación, México fue el principal país que se interesó por el proyecto educativo que la escuela boliviana impulsó. Entre ambas naciones, el proyecto educativo con las comunidades originarias fue parte de un proceso de renovación pedagógica que en México se plasmó en la Carta Magna de 1917, y en Bolivia con la Escuela-Ayllu de Warisata en los años treinta del siglo XX⁴⁰.

³⁹ E foi produto de uma conquista sindical, mas desfavorável para a qualidade da educação, porque dá lugar para que muitos jovens elejam a docência não por vocação, mas sim porque vêem nela a única possibilidade segura de conseguir emprego (Tradução nossa).

⁴⁰ A Escola-Ayllu de Warisata foi um projeto pedagógico (1931-1940) que se divulgou em diversas nações na América Latina durante a primeira parte do século XX. Em seu processo de divulgação e irradiação, México foi o principal país que se interessou pelo projeto educativo que a escola boliviana impulsionou. Entre as duas nações, o projeto educativo com as comunidades originárias foi parte de um processo de renovação pedagógica que no México se conquistou na Carta Magna de 1917, e na Bolívia com a Escola-Ayllu de Warisata nos anos trinta do século XX (Tradução nossa).

O objetivo da escola era integrar comunidades indígenas a uma tentativa de *vida civilizada* por meio de um projeto de educação que se propunha como *integradora*, a escola, neste sentido, era contrária ao paternalismo e aos *preconceitos* da educação indígena vigente. A escola se opunha à ocidentalização das propostas educativas que não respeitavam a personalidade e as formas de vida tradicionais das comunidades andinas e reafirmava, portanto, as tradições e os costumes ancestrais dessas comunidades. O intercâmbio de experiências em educação indígena entre México e Bolívia foi inevitável, a originalidade do projeto de Warisata que se fundamentava em características da organização *aimaraequechua* provocou *la simpatía y admiración del gobierno de México, que en un acto de reciprocidad y consideración por el proyecto de Warisata, concedió seis becas para maestros rurales bolivianos*⁴¹ (CEDILLO, 2014, p. 154).

A Bolívia aceitou a ida de seus professores de escolas rurais para estudar no México, com a solicitação de que fossem quatro professores e dois observadores de assuntos sociais e econômicos. O projeto warisateño foi consideravelmente importante para a organização das comunidades indígenas bolivianas e, embora fosse visto com desconfiança pelos *latifundiários* e *fazendeiros* bolivianos constituintes da Sociedade Rural Boliviana. Segundo esse grupo, warisata e os seus núcleos escolares necessitavam de *orientação pedagógica* e sua maior função seria o incentivo de “*prédicas de orden subversivo contra el derecho de propiedad y las autoridades constituídas*”⁴² (LA CALLE apud CEDILLO, 2014, p. 155). Na história da educação rural boliviana a realização das práticas educativas de Warisata se destacam. Desde essa iniciativa, o meio rural boliviano segue com condições estruturais *precarizadas* e direitos básicos de vida negados. É no meio rural que está a maioria dos professores considerados leigos, a formação desses professores tem sido realizada por *Programas de formación de profesores interinos* desenvolvidos pelo Ministério da Educação da Bolívia.

O capítulo tratou, portanto, da discussão sobre educação rural na Bolívia e no México, partindo, deste modo, da discussão sobre os elementos de formação da

⁴¹ Aimara e quechua provocou a simpatia e admiração do governo do México que em um ato de reciprocidade e consideração pelo projeto de Warisata, concedeu sei bolsas para professores rurais bolivianos (Tradução nossa).

⁴² Pregações de ordem subversivas contra o direito de propriedade e as autoridades constituídas (Tradução nossa).

América Latina, constatando, portanto, a necessidade de projeto mais consistentes para a formação de professores de escolas rurais.

CAPÍTULO 3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA RURAL NO BRASIL

Em 2012, a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) e o Observatório das Desproteções Sociais no Campo, a partir dos microdados do Censo Escolar de 2012, realizaram uma pesquisa sobre escolas rurais, levando em consideração aspectos como qualidade do ensino e características físicas das escolas. Os critérios da pesquisa foram baseados em alguns indicadores, como por exemplo, o rendimento escolar dos alunos das chamadas *Escolas esquecidas*. Neste documento (CONFEDERAÇÃO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA DO BRASIL, 2012), as escolas classificadas como *esquecidas* foram aquelas localizadas no meio rural que possuem estruturas físicas precárias, taxas inadequadas de rendimento escolar dos alunos, alta taxa de abandono e baixa taxa de aprovação escolar.

Segundo o documento supracitado, o Censo Escolar de 2012 aponta os seguintes problemas das escolas públicas rurais brasileiras: a) 88,5% das escolas não possuem bibliotecas; b) 61,3% não possuem computadores; c) 52,2% não possuem aparelhos de TV; d) 51,1% não possuem videocassete e/ou DVD; e) 18,1% não possuem água filtrada para consumo; f) 13,7% não possuem energia elétrica e f) 14,7% não possuem esgoto sanitário. Das escolas esquecidas, 0,7% estão nos Estados do Acre, Amazonas, Amapá, Bahia, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Piauí, Rondônia e Roraima. São 75.678 escolas públicas rurais existentes no Brasil, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), citado no documento acima referenciado. Dessas escolas, as selecionadas como *esquecidas* somam 508 e 22 delas estão em um dos Estados mais pobre do Brasil, o Maranhão⁴³. Sobre o analfabetismo, dados (CENSO DEMOGRÁFICO, 2010) mostram que as estatísticas são maiores no meio rural (21,2%) do que no urbano (6,8%).

A partir deste cenário, é possível afirmar que a formação de professores para atuar em escolas rurais no Brasil perpassa muitas questões, dentre elas, as condições de vida das populações que vivem neste espaço. Trata-se, pois, de um campo, palco de muitas análises,⁴⁴ habitado por pessoas que exercem diversas atividades econômicas⁴⁵,

⁴³ Há possibilidades de se aceitar que no Maranhão, o número de escolas públicas rurais consideradas *esquecidas* é consideravelmente maior do que o apresentado nesses resultados.

⁴⁴ Ressaltamos os trabalhos de Martins (1981) e Carvalho (1980).

onde existem latifúndios, trabalho escravo⁴⁶, conflitos agrários, agronegócio, dentre outras questões, que interferem diretamente na dinâmica de vida de sua população. Segundo Welch (2012), os conflitos no campo estão relacionados com as históricas práticas de concentração de terra desenvolvidas por donatários, senhores de engenho, fazendeiros, grileiros, agroindustriais, *agronegociantes* e políticos ruralistas.

A posse da terra e as condições de permanência nela são questões que não podem ser desconsideradas ao pensarmos a educação no meio rural. No Brasil, a discussão remonta ao período colonial com a criação de uma rede de *capitanias* em 1530, pela Coroa Portuguesa, para proteger seu novo território. As terras, retiradas dos indígenas, agora pertencentes aos nobres portugueses deveriam ser por eles administradas em nome da Coroa Portuguesa. Outra forma de controle da terra no Brasil deu-se pelo regime de *sesmarias*, segundo Fausto(1997), estas eram grandes áreas das capitanias sublocadas aos donatários.

Das sesmarias à estruturação dos grandes latifúndios. Trata-se, portanto, da formação de uma sociedade estratificada, em que a posse da terra significa, também, poder econômico para quem a possui. A Lei de Terras de 18 de setembro de 1850, criada diante da pressão britânica para abolir a escravidão, estabelecia mecanismos de comercialização da terra e a possibilidade de atrair trabalhadores imigrantes para o Brasil. Segundo Guimarães (1968), o que se pretendia com a criação dessa Lei era a mercantilização da terra e impedir que a maioria dos posseiros brasileiros, imigrantes e escravos libertos pudessem adquiri-las.

Há históricas tentativas dos trabalhadores rurais de democratizar a terra no Brasil. Em outros países da América Latina, como o México, em algumas comunidades indígenas, Atenco, por exemplo, a relação com a terra é para além da propriedade. Trata-se de uma ligação aparentemente emocional, revelada pelos vínculos de vida e pertencimento, em que a “madre tierra”, *pachamama*, não deveria ser comercializada. É o

⁴⁵Segundo Welch (2012), estas atividades relacionam posseiros, assentados, pequenos proprietários, ocupantes, sem-terras, seringueiros, quebradeiras de coco babaçu, castanheiros, assalariados, ribeirinhos, atingidos por barragens, pescadores, garimpeiros, grupos indígenas, e outros.

⁴⁶ Segundo a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), “[...] no Brasil estima-se que existam entre 25.000 e 40.000 pessoas que trabalham em condições análogas às de escravo. Destes, cerca de 38% são maranhenses, ou seja, no mínimo 9.500 trabalhadores maranhenses estão sendo escravizados neste exato momento. Dos 37 municípios brasileiros constantes como local de nascimento dos trabalhadores resgatados do trabalho escravo 24 são municípios maranhenses. [...] No Maranhão 25% das famílias com filhos de 5 a 17 anos têm pelo menos 1 deles trabalhando em condição escrava, segundo dados da OIT. Cerca de 90% das pessoas vitimadas pelo trabalho escravo são analfabetas e 80% não têm certidão de nascimento” (MARANHÃO, 2008, pp. 02-03).

que demonstra a entrevista do trabalhador rural mexicano Tolts, líder da comunidade indígena de Atenco:

Cuando gritamos que “la patria” o “la tierra no se vende, se ama y se defiende” y no cultivo mi tierra, pues como que ahí me está faltando algo. Tonces, tenemos que aplicarnos en ese sentido, que la tierra es todo, la tenemos que llenar, la tenemos que amar, porque la tenemos que conocer, lo que desconocemos no lo podemos amar. Entonces, que el apego a la tierra, tiene que ser, en forma ejemplo⁴⁷.

A posse da terra pelo trabalhador rural e o direito de nela viver e trabalhar são condições fundamentais para que haja no campo melhores condições de vida. Em relação à educação escolar, no Brasil há reivindicações históricas por parte dos trabalhadores rurais para que a educação no meio rural leve em consideração a implementação da Reforma Agrária.

Ainda no Brasil, no período histórico conhecido como Era Vargas e com a reorganização do Estado brasileiro; por meio do discurso da modernização do país e da integração nacional; buscava-se o desenvolvimento de novo modelo socioeconômico, industrial. Segundo Werle e Metzler (2010, p.15), "Em fins do século XIX início do século XX, o modelo primário-exportador na América Latina apresenta pleno esgotamento, e, em seu lugar, uma nova estrutura político-econômica baseada na indústria substitutiva das importações ganha espaço, manifestando-se nesse período a dicotomia entre urbano e rural".

A discussão a respeito de uma educação capaz de fixar o homem no campo e preservar a cultura nacional foi motivada pelo temor ao êxodo rural – relacionado à busca de melhores condições de trabalho nos centros urbanos – e de suas consequências: a desarticulação da produção no campo e o inchaço das cidades, o que traria problemas sociais graves. Estas foram as principais defesas do movimento chamado de Ruralismo Pedagógico, especificamente nas décadas de 1940 e 1950 (DEMARCO, 2001).

Neste momento, aconteciam, também, as discussões nacionalistas⁴⁸ acerca do desenvolvimento do país. Intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo,

⁴⁷"Quando gritamos que "a nação" ou "a terra não se vende, se ama e se defende" e não cultivo a minha terra, é como se estivesse faltando algo. Então, nós temos que nos aplicar nesse sentido, que a terra é tudo, temos que cuidá-la, temos que amá-la, porque nós temos que conhecê-la, o que desconhecemos não podemos amar. Assim, o apego à terra, deve ser em forma de exemplo" (Tradução nossa).

⁴⁸ Ramos (2005, p. 01), ao analisar *as representações da cidade e do campo* no cinema brasileiro nas décadas de 1950 a 1968, afirma que “há uma clara linha de preocupações dos críticos de cinema e dos diretores ao longo da história do cinema brasileiro: *definir o que é o Brasil*. [...] Os primeiros filmes

Lourenço Filho e Cecília Meireles, entre outros, elaboraram, a partir das propostas da Escola Nova, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação” e o lançam em 1932, defendendo a educação pública, o ensino laico e uma educação agregada ao processo de desenvolvimento nacional, apoiado na urbanização e industrialização do país.

Eles se opunham à visão de Sud Menucci, Carneiro Leão e Alberto Torres, entre outros, os quais acreditavam que o Brasil deveria se manter rural e desenvolver sua proposta de educação tendo por base a preservação de suas tradições e a identidade nacional. Esta crença fundava-se na concepção de que os habitantes do campo seriam a reserva legítima da nacionalidade, “[...] o elemento decisivo na obra de nacionalização, o zelador cioso das tradições, o guarda vigilante do sentimento conservador de nossos maiores, ante o espírito não raro dissolvente das cidades cosmopolitas” (LEÃO, s/d, p. 18 apud BEZERRA NETO, 2003, p.22).

Estas discussões aconteciam tendo como cenário, além do êxodo rural, o aparecimento no país de uma cultura operária imigrante – sobretudo de origem espanhola e italiana – com orientação política inicialmente anarquista e, posteriormente comunista; a busca de uma estética nacional explicitada na Semana de Arte Moderna de 1922; e a transição econômica de um modelo que Fausto (2006) denomina “agrário-comercial exportador dependente”, para o que ele considera o início de um processo de estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização impulsionada pelas necessidades impostas a partir da Primeira Guerra Mundial. O movimento de defesa da educação rural, neste contexto, tinha como objetivo maior, a defesa da cultura nacional contra a cultura urbana e política dos imigrantes europeus e os modelos de desenvolvimento econômico provenientes do exterior.

O que os ruralistas não ressaltavam é que o sucesso destas pedagogias estaria condicionado à posse da terra e a democratização dos meios de produção no campo, quer dizer, sem a solução simultânea dos problemas de saúde, de nutrição, de conhecimento técnico, da Reforma Agrária, a educação seria incapaz de sozinha propiciar a fixação do homem no campo e melhorar suas condições de vida. Muitas críticas foram tecidas ao Ruralismo Pedagógico, por ser um conjunto de ideias pedagógicas que visam à manutenção do camponês na terra fundamentalmente pela educação.

brasileiros (da década de dez até principalmente a década de trinta do século vinte) refletem a necessidade de diferenciar-se dos filmes estrangeiros, buscando as “coisas nossas”. [...] Campo é igual à brasilidade”. Quando se trata, pois, de temas sobre a cidade, ressalta-se sua organização, beleza e civilidade.

1. Da educação rural ao paradigma da Educação do Campo

A formação de professores para as escolas rurais, no contexto do Ruralismo Pedagógico, era realizada em escolas normais e cursos isolados. Segundo Bezerra Neto (2003, p. 15), os governos adeptos às propostas ruralistas, “em lugar de criar escolas normais rurais com vistas à formação dos professores que atuavam como formadores daqueles mestres que ensinariam no campo optaram pela criação de um curso de ruralismo, anexo às escolas normais já existentes”. Trata-se, pois, de um curso que formaria professores para o meio rural, o qual seria feito após o término do curso normal. Para o autor supracitado, o que se pretendia por meio desses cursos, era “criar no professor o gosto pela roça” (Idem, p. 15).

Pelos defensores do Ruralismo Pedagógico, as seguintes proposições foram formuladas acerca da formação de professores: criação de uma ideologia capaz de fixar o trabalhador no meio rural; o professor deveria ser apaixonado pelo campo; novas formas de organização para o meio rural, mantê-lo *puro* das relações urbanas; a formação do professor deveria ser rural e não urbana, pois assim, se evitaria a expulsão do estudante camponês para a cidade; melhores condições de vida e trabalho para o professor rural; fixação do professor no meio rural; o professor deveria ensinar aos trabalhadores sobre a pecuária, cultivo do solo e trabalho com a agricultura.

Impulsionado pelo ideário de ruralização, em 1937 o Maranhão criou o projeto “*A ruralização das escolas municipais da capital do maranhão: seus alcance prático e eficiente para o desenvolvimento da economia(sic) maranhense*”. A pesquisa de mestrado de Nascimento(2010) intitulada *Estado Novo e Educação Rural no Maranhão: o projeto de “ruralização(sic)” das escolas municipais, em São Luís* analisa o projeto acima referenciado, cuja proposta seria a instituição do Curso de Especialização Rural e a criação de 18 escolas na zona rural de São Luís. A pesquisa demonstra que se buscou por meio desse curso de Especialização e de outros cursos de *aperfeiçoamento* garantir a formação técnica e política de professoras, tendo em vista a realização de suas *missões* de elevar o desenvolvimento econômico de São Luís, via formação técnica dos trabalhadores rurais, a partir de nova mentalidade produtiva, ou seja, pela mentalidade ruralista.

Leite(2002, p.32), afirma, nesse caso, que as discussões sobre a educação rural iniciadas em 1930 influenciariam algumas *ações* do Estado. Em 1940, criou-se, então, a Comissão Brasileiro-Americana de educação das Populações Rurais, “que tinha por

objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centro de Treinamento para os professores”. Essa Associação seria, deste modo, resultado de alianças entre Brasil e Estados Unidos, mais precisamente entre o Ministério da Agricultura do Brasil e a *Inter-American Education Foundation*. Deste período datam os programas de extensão rural, cujo objetivo era o combate à pobreza no meio rural. As ações pela educação rural seguiram na década de 1950, como, por exemplo, nas ações da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR).

A criação de escolas normais rurais no Brasil⁴⁹ coincide com o período de acirramento do êxodo rural e de tentativas do país em fixar o trabalhador rural no campo. Na Região Sul do país, por exemplo, as primeiras Escolas Normais rurais foram criadas a partir de 1940, por iniciativas das congregações católicas. Segundo Werle e Metzler (2010, p.47), “os religiosos, irmãos ou padres, mesmo considerando as zonas rurais locais atrasados, a exemplo da visão predominantemente no país, acreditavam ‘salvar almas’ por meio da educação”.

Formar professores para o meio rural era também formar *evangelizadores*. Na experiência do Rio Grande do Sul, a primeira fase de institucionalização das escolas Normais Rurais foi resultado da articulação entre a esfera pública e a iniciativa privada. Espaços específicos de formação de homens para a docência rural, as primeiras Escolas Normais Rurais do Rio Grande do Sul, deste modo, se diferenciavam das demais Escolas Normais, as quais formavam predominantemente mulheres para a docência a partir da cultura da cidade.

Algumas explicações sobre a criação das escolas normais rurais para homens no Rio Grande do Sul eram: conter o êxodo rural; formação de lideranças comunitárias, religiosas e conhecedores das técnicas do trabalho rural; preservação da identidade nacional, visando conter a colonização por parte dos imigrantes estrangeiros; e disseminação da fé católica. Esta última estaria relacionada à necessidade do Estado em manter a ordem social contra a formação de novos movimentos sociais e fortalecimento do comunismo. (WERLE E METZLER, 2010).

Na década de 1950, a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal, outras Escolas Normais Rurais foram criadas no Rio Grande do Sul. Neste caso, tratava-se de

⁴⁹ Pretendemos aprofundar esta análise relacionando com as Escolas Normais Rurais da Bolívia e do México.

instituições públicas, estaduais, podendo, a partir de então, formar mulheres professoras para as escolas rurais. As influências do Ruralismo Pedagógico na Educação do Rio Grande do Sul encontravam afinidades com a do Ceará é o que demonstra a pesquisa de mestrado de Silva (2009) intitulada *A função do jornal o lavrador como meio difusor da formação do professor ruralista de Juazeiro do Norte (1934 a 1974)*, trata da formação de professores de escolas rurais do Ceará desenvolvida especificamente na Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. A pesquisa concluiu, a partir das décadas estudadas (publicações do jornal o *Lavrador*), as influências do Ruralismo Pedagógico na Educação do Ceará.

2. Formação de professores: do Ruralismo Pedagógico ao Movimento de Articulação Por uma Educação do Campo no Brasil

As discussões sobre a educação no meio rural prosseguiram, entretanto, a partir de outros enfoques dado, sobretudo, pelas reivindicações dos movimentos sociais camponeses, na reclamação por Reforma Agrária e melhores condições de vida no campo.

Destas reivindicações resulta, pois, o Movimento de Articulação Por Uma Educação do Campo, já mencionado neste trabalho, o qual foi decorrente de discussões de vários segmentos e organizações sociais, realizadas, oficialmente, no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) em 1997, na Universidade de Brasília. Na ocasião, os Movimentos Sociais criaram o *Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*.

No bojo destas reflexões, realizou-se em 1998, a I Conferência “Por Uma Educação Básica do Campo” em Goiás. O evento contou com a participação do MST, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Universidade de Brasília (UnB), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). A partir deste evento, surgiu a publicação da coleção “Por uma Educação do Campo” e a realização de encontros estaduais e nacionais, com o propósito de elaboração do projeto de *Educação do Campo*.

Para Fernandes (2005, p. 02), a “Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os

assentamentos de reforma agrária”. Em decorrência disto, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em parcerias com as universidades, promovendo cursos sobre Educação de Jovens e Adultos, de Magistério e de Ensino Superior, tendo como público, professores das áreas de reforma agrária e trabalhadores rurais. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, produzida no bojo de reflexões sobre a democratização do país, contempla no artigo 28 elementos para a elaboração da educação rural:

Na oferta da educação básica para a educação rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações⁵⁰ necessárias a sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região especialmente:

- I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p.11).

A Constituição de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos, independentemente dos sujeitos desse direito residirem em áreas urbanas ou rurais. O artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituída em 2002, são conquistas importante para a educação rural. A crítica estabelecida a estas Diretrizes, diz respeito à garantia restrita da Educação Básica para o campo, desconsiderando, portanto, o ensino superior e a pós-graduação. Estas Diretrizes estabelecem referenciais e parâmetros que organizam a educação no meio rural em várias modalidades, inclusive no que se refere à educação de jovens e adultos. O seu segundo artigo afirma que:

Estas Diretrizes com base na legislação educacional constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de

⁵⁰ Segundo Arroyo (2007, p. 158-159) “a palavra *adaptação*, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o *outro lugar*, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores (as) como a outra e os outros”. Diante disto, a “encomendação mais destacada é: não esquecer os *outros*, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano” (Ibidem, p. 159).

Professores em Nível Médio na modalidade normal. (BRASIL, 2002, p. 1)

Nesses dezessete anos oficiais de construção do *Movimento de Educação do Campo*, é perceptível o crescimento deste debate nas universidades brasileiras e nas secretarias de educação dos estados e municípios. As produções sobre *Educação do Campo* trouxeram apontamentos para a elaboração de propostas para a formação de professores das áreas camponesas.

Para este movimento, a formação de professores de escolas rurais deve se fundamentar numa concepção crítica de educação, que não omita o papel político do professor, da escola e dos estudantes, contrapondo-se à formação docente técnica, acrítica, desinteressada da realidade educacional mais ampla, da história de vida dos professores e vinculada à racionalidade técnica.

Algumas iniciativas se materializaram em cursos de formação de professores para as áreas rurais, tais como: Pedagogia da Terra, Licenciatura em Educação do Campo, Especializações em Educação do Campo, dentre outros cursos, também, construídos com os movimentos sociais e as universidades. É importante ressaltar, entretanto, que no Maranhão estes cursos ainda são de pequeno alcance, e a realidade camponesa necessita de mais iniciativas para minimizar os problemas decorrentes da ausência deste tipo de formação docente.

Trata-se, pois, de mudanças politicamente importantes para a educação no meio rural, dentre elas a de que o camponês não é um atrasado, Jeca Tatu e incivilizado. Elias (2011) no *Processo Civilizador* ao trabalhar a história dos costumes e o processo histórico de civilização social por meio da *internalização* de regras, normas e controle de si, percebeu nos manuais de etiquetas de diferentes momentos históricos, as seguintes considerações sobre os camponeses:

[...] O comportamento nobre, cortês, é constantemente comparado com as “maneiras rudes”, a conduta dos camponeses.

[...] Se deu uma mordida no pão, não o molhe novamente na travessa de uso comum. Camponeses podem fazer isso, mas não “gente fina”.

[...] Se um homem bufa como foca quando come [...] e estala os beijos como um camponês bávaro, então ele renunciou a toda boa educação. (ELIAS, 2011, p. 74)

A representação social do camponês como incivilizado ajudou a reforçar a dicotomia entre campo e cidade. “O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se a ideia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz” (WILLIAMS, 2011, p.11).

3. Pesquisas sobre formação de professores de escolas rurais produzidas nos anos de 2000 a 2011 disponibilizadas no Banco de dados da CAPES

Pesquisas sobre formação de professores que trabalham em escolas rurais⁵¹ aumentaram consideravelmente nos últimos dez anos no Brasil. Um dos motivos desse crescimento foi a articulação de movimentos sociais camponeses, organizações sociais e sindicatos, a partir da década de 1990, que ao reivindicarem Reforma Agrária e melhores condições de vida no campo, situaram a educação escolar como direito imprescindível dos camponeses. A formação de professores⁵², neste debate, ganha centralidade, por ser percebida como aspecto importante para melhorar a qualidade da educação escolar⁵³ nos espaços campestres.

Ainda na década de 1990, discussões feitas em Encontros nacionais organizados pelos movimentos sociais, evidenciaram que embora no Brasil, a educação escolar apresentasse problemas estruturais tanto na zona urbana quanto na zona rural, nesta última, as pesquisas estatísticas mostravam um campo com graves problemas, dentre eles, os educacionais. Sobre estes: ausência de escolas; aulas realizadas em casas de professores, barracões improvisados e fazendas cedidas por seus proprietários, que em muitos lugares refletia a prática coronelista no campo; baixos salários de professores e insuficiência de suas formações, grande parte destes considerados professores leigos, com formação até os anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁵¹ Segundo Albuquerque (2011), há cerca de 160 grupos de pesquisa cadastrados no diretório de grupos do CNPq que trabalham com a problemática da educação no meio rural.

⁵² Na concepção de Garcia (1995, p. 54), a formação de professores “converteu-se no elemento-chave, numa das pedras angulares do projeto de reforma do sistema educativo”. Para este autor, é equivocada a afirmação materializada em leis e projetos governamentais, segundo os quais para melhorar a educação de um país, basta investir na formação dos educadores, que todos os problemas referentes à educação serão solucionados.

⁵³ Nóvoa (1995b) ressalta que é importante entender a formação de professores como apenas um dos aspectos que precisa ser melhorados, para que a educação em um país se efetive com qualidade e compromisso social, não podendo, portanto, ser vista como único meio de “salvação” social ou mesmo “panaceia” para os problemas de um sistema educacional.

Resulta dessas reflexões, o Movimento de Articulação Por uma Educação do Campo que apresenta em suas discussões, a necessidade de construção do projeto de educação para o campo. A base fundamental de sua construção é a problematização de questões como: Reforma Agrária, educação escolar, formação de professores, e outras questões, tendo como base o debate sobre o projeto de desenvolvimento social e econômico para o Brasil.

O levantamento de teses e dissertações produzidas nos últimos onze anos (2000 a 2011), sobre a formação de professores do campo no Brasil, demonstra o crescimento do número de programas de formação de professores resultantes desses quinze anos oficiais do Movimento supracitado. Além disso, evidencia o aumento das parcerias dos movimentos sociais camponeses, destaque para o MST, com universidades e institutos de ensino superior, que resultou na criação de grupos de pesquisas e, conseqüentemente, aumento das produções sobre Educação do Campo.

Ao nos depararmos com as 147 pesquisas sobre formação de professores do campo, muitas questões são postas para análise, e, embora, compreendamos a necessidade de delimitação para este trabalho, nos atrevemos a mencioná-las: que projeto de formação de professores tem sido construído para a meio rural? O projeto de formação de professores do campo, apontado pelas teses e dissertações, condiz com o projeto pretendido pelo Movimento de Articulação da Educação do Campo? Que temas e problemas são levantados e que métodos são utilizados na produção dessas pesquisas? Em que áreas do conhecimento e instituições essas produções se localizam?

Elegemos documentos oficiais públicos e de livre acesso, teses e dissertações, produzidas no período entre 2000 e 2011. O levantamento de dados foi realizado no ano de 2011 no banco de teses do portal de periódicos da CAPES (expressão exata dos descritores de busca, disponível na internet, o qual possui pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação reconhecidos pelo Ministério de Educação. Este estudo foi realizado junto ao grupo de pesquisa *Profissão docente: desafios contemporâneos*, da Universidade de São Paulo (USP). As informações foram organizadas num banco de dados segundo as categorias: 1) Tema, 2) Ano, 3) Título do trabalho, 4) Nível de pesquisa (Mestrado ou Doutorado), 5) Autor, 6) Universidade, 7) Orientador, 8) Temas e Sub-temas, 9) Delimitação do objeto, 10) Local da pesquisa, 11) Modelos ou tendências de formação, 12) Referências teóricas, 13) Metodologia de pesquisa,

procedimentos, 14) Resultados e conclusões, 15) Link do resumo e 16) Observações gerais.

3.1 Localização das instituições e áreas de conhecimento

Segundo o Plano Nacional de Pós-Graduação no Brasil (BRASIL, 2010b), os cursos de pós-graduação cresceram consideravelmente nos últimos anos, chegando, pois, em 2011 aos seguintes resultados: no Centro-Oeste, 342 cursos (Mestrado: 220 e Doutorado: 101); no Nordeste, 834 (Mestrado: 533 e Doutorado: 238); no Norte, 206 (Mestrado: 137 e Doutorado: 51); no Sudeste, 2411 (Mestrado: 1305 e Doutorado: 920) e no Sul, 956 (Mestrado: 570 e Doutorado: 312), somando um total de 4749 cursos de Pós-graduação. Trata-se, portanto, de um movimento de Pós-Graduação que se acentuou no Brasil a partir da década de 1970 (MOROSINI, 2009), valendo-se de influências de universidades estrangeiras. Segundo Santos (2003, p. 629), "as duas tendências mais fortes que marcaram a pós-graduação brasileira foram a europeia, (principalmente na USP) e a norte-americana".

O aumento da internacionalização da pós-graduação e da cooperação internacional contribuiu para situar o Brasil como país com a melhor pós-graduação da América Latina. O último Plano Nacional de Pós-Graduação de 2011-2020 indica as previsões do número total de cursos de pós-graduação, conforme demonstra quadro 1:

Ano	LI	Previsão	LS
2011	5.059	5.178	5.297
2012	5.391	5.603	5.816
2013	5.689	6.029	6.368

Quadro 1: Previsões do número total de cursos de pós-graduação (2011-2020)

Fonte: Plano Nacional de Pós-Graduação – 2011-2020 (BRASIL, 2010b)

Legenda: LI: Limite Inferior e LS: Limite Superior de previsão de 95%

O crescimento demonstrado nos dados acima, expressa o aumento dos cursos de pós-graduação no Brasil, aspecto que está associado à criação de novos programas, bem como linhas de pesquisas. Neste sentido, a pesquisa sobre formação de professores do campo está presente em 77,77% dos estados brasileiros; não encontramos, portanto,

pesquisas nos seguintes estados: Acre, Alagoas, Amapá, Rondônia, Roraima e Tocantins. O ano de maior produção de pesquisas foi 2011 com 19,04% das teses e dissertações e o de menor produção foi 2001, com 1,3%. O segundo ano com maior produção foi 2010, com 15,6 % dos trabalhos; o terceiro ano com maior produção foi 2009, com 14,2%.

A maioria dos trabalhos encontra-se na Região Nordeste, 34,6%. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) possui, em relação ao total de trabalhos, o maior número de pesquisas, 7,4%. A menor quantidade de trabalhos encontra-se na Região Norte, 4,7% das pesquisas, sendo que a Universidade Estadual do Pará (UEPA) possui 2,04% do total de trabalhos analisados. A segunda região com maior número de pesquisas é a Sudeste, com 31,5%, destaques para a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), ambas com 4,7% do total das pesquisas produzidas de 2000 a 2011. As Regiões Sul e Centro-Oeste possuem respectivamente 20,4% e 8,1% da produção sobre a formação de professores camponeses no Brasil. Na Universidade de Brasília (UnB) encontra-se 2,7% das produções nacionais e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 4,08% das produções, conforme demonstra o quadro 2.

Regiões /Universidades	UF	D	M	T
Centro-Oeste				
Universidade Federal de Goiás (UFG)	GO		1	1
Universidade de Brasília (UnB)	DF		4	4
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	MS		2	2
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGO)	GO		2	2
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	MT		2	2
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	MS		1	1
Subtotal	6		12	12
Nordeste				
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	MA		3	3
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	BA		6	6

Universidade Federal da Bahia (UFBA)	BA	1	3	4
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	RN	3	8	11
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	PI		5	5
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	PE		5	5
Universidade Federal do Ceará (UFC)	CE	2	3	5
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	PB		9	9
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	SE		2	2
Subtotal	9	6	45	51
Norte				
Universidade do Estado do Pará (UEPA)	PA		3	3
Universidade Federal do Pará (UFPA)	PA		1	1
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	AM		2	2
Universidade Federal do Pará (UFPA)	PA		2	2
Subtotal	4		8	8
Sul				
Universidade Tuiti do Paraná (UTP)	PR		2	2
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	RS		5	5
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	SC		5	5
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	RS	3	3	6
Universidade Federal de Pelotas (UFP)	RS		1	1
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	PR		4	4
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)	RS		1	1
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	PR		1	1
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	RS	1	1	2
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	PR		1	1
Universidade de Passo Fundo (UPF)	RS		1	1
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	PR		1	1

Subtotal	12	4	26	30
Sudeste				
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	SP	2	2	4
Universidade de São Paulo (USP)	SP	2	2	4
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG)	MG		4	4
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	MG		7	7
Universidade de Uberaba	MG		2	2
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	SP	1		1
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	ES	1	6	7
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)	RJ	2		2
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)	SP		1	1
Universidade Católica de Santos (UCS)	SP		1	1
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	SP		1	1
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	MG		1	1
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	SP	3		3
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	MG		2	2
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP-PIRACICABA)	SP	1		1
Universidade Federal Fluminense (UFF)	RJ		1	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	SP		1	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	RJ	1		1
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	RJ		1	1
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	RJ		1	1
Universidade Federal São João Del Rei	MG		1	1
Subtotal	21	13	34	47
Total geral	52	23	124	147

Quadro 2 – Distribuição de teses e dissertações sobre Formação de Professores Camponeses no Brasil por região, universidades e unidades federativas. Fonte: Banco de Teses/CAPES/MEC.

As pesquisas sobre formação de professores do campo foram realizadas em 52 instituições, sendo 76,96% públicas e 23,07% particulares. Na Região Sudeste, concentrou-se o maior número de instituições de pesquisa, 40,38%, com destaques para o Estado de São Paulo (17,30%), Minas Gerais (11, 53 %) e Rio de Janeiro (9,6%). A Região Sul ocupa o segundo lugar, com 23,07% do total de instituições e a Região Nordeste ocupa o terceiro lugar, com 17,30%. A maioria das pesquisas foi, portanto, produzida em instituições públicas. Aspecto interessante para esta análise, pois, segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2011, 88,0% das Instituições de Educação Superior (IES) são privadas e 12,0%, públicas, sendo 4,7% estaduais, 4,3% federais e 3,0% municipais⁵⁴, conforme demonstra a tabela.

Total Geral		Categoria Administrativa									
		Pública								Privada	
Total	%	Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2.365	100,0	284	12,0	103	4,3	110	4,7	71	3,0	2.081	88,0

Tabela 1 - Número e Percentual de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa – Brasil-2011. Fonte: Ministério da Educação e Cultura (MEC) e INEP.

Em relação à área de conhecimento das pesquisas sobre a formação de professores do campo, 80,1% estão na área da Educação, 3,9% em Educação de Adultos, 2,9% em Planejamento Educacional, 2,9% na área de Sociais e Humanidades e os demais em outras 9 áreas de concentração, conforme demonstra o quadro 3. Esses dados correspondem ao total de 101 trabalhos analisados, pois, embora tenhamos iniciado o levantamento de dados em 2012 (com 147 trabalhos coletados), ao elaborarmos este texto, revisitamos o banco de dados da CAPES em 2013, para colhemos informações sobre as áreas de concentração das pesquisas e não foi possível coletá-las. O atual banco de dados só possui pesquisas defendidas a partir de 2005. Neste sentido, embora a área de conhecimento predominante seja a educação, há trabalhos produzidos em Psicologia, Geografia, Letras, Ensino de Ciências e Matemática, História, Extensão Rural, Linguística, Agronomia e Estado e Políticas Públicas.

⁵⁴Em 2008, 2252 IES ofereceram cursos de graduação presencial e a distância, assim distribuídos: 90% de instituições privadas e 10% de instituições públicas, divididas entre federais (4,1%), estaduais (3,6%) e municipais (2,7%). Estes dados são do Plano Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 2010b).

Programas /Áreas de concentração	Quantidades de trabalhos	Porcentagem de trabalhos
Educação	81	80,1%
Estado e Políticas Públicas	1	0,99%
Educação de Adultos	4	3,96%
Agronomia	1	0,99%
Sociais e Humanidades	3	2,97%
Planejamento Educacional	3	2,97%
Linguística	1	0,99%
Extensão Rural	1	0,99%
História	1	0,99%
Ensino de Ciências e Matemática	1	0,99%
Geografia	1	0,99%
Psicologia	1	0,99%
Letras	2	1,98%

Quadro 3– Distribuição de teses e dissertações sobre Formação de Professores Camponeses no Brasil por programas de pós-graduação, áreas de conhecimento (2000-2011). Fonte: Banco de Teses/CAPES/MEC.

Analizamos as linhas de pesquisas mencionadas em somente 101 trabalhos, pois, no levantamento desta informação, nos deparamos com a mesma limitação citada anteriormente, a saber: o acesso restrito às pesquisas produzidas a partir de 2005. Organizamos, portanto, as linhas de pesquisas, em eixos temáticos. Verificamos, deste modo, que 39,6% dos trabalhos, foram realizados no eixo *Formação de Professores e Práticas Pedagógicas*. O eixo *Estado e Políticas Públicas* possui 7,9% do total de trabalhos e *Educação, trabalho e Movimentos Sociais Educação*, corresponde a 5,9% dos trabalhos. Os demais trabalhos concentraram-se em 27 eixos temáticos, conforme demonstra o quadro 4.

Eixos Temáticos/Linhas de pesquisas	Quantidade
1. Estado e políticas públicas	8
2. Estratégia de pensamento e produção de conhecimento	2
3. Formação de professores e prática pedagógica	40
4. Processo educativo e linguagem	3
5. Educação, cultura corporal e lazer	1
6. Educação, trabalho e Movimentos Sociais	6
7. Educação, gestão e desenvolvimento local sustentável	2
8. Educação popular	2
9. Educação escolar: instituições, sujeitos e currículo	4
10. Política, trabalho e formação humana	2
11. Desenvolvimento, ensino e aprendizagem	2
12. História, Sociedade e Pensamento Educacional	5
13. Cultura, Escola e Ensino	1
14. Ecologia humana e práxis pedagógica, subjetividade	1
15. Estratégia de pensamento e produção do conhecimento	2
16. Educação e Artes	1
17. Diversidade cultural e Educação Indígena	1
18. Práticas Instituições e Não-institucionais de Leitura	1
19. Constituição de saberes, conhecimento local e científico	1
20. História dos Movimentos das Relações Sociais	1
21. Formação profissional de professores na área de ciência	1
22. Universidade e Práticas Educacionais Inclusivas	1

23. Constituição de saberes, conhecimento local e científico	1
24. Conhecimento e Subjetividade	2
25. Sociedade, cultura e educação	4
26. Educação- Matemática	1
27. Educação Ambiental	1
28. Educação e Cidadania	2
29. Ensino-aprendizagem de línguas	1
30. Educação e Sociedade	1

Quadro 4– Linhas de Pesquisas, organizadas em eixos temáticos, sobre Formação de Professores Camponeses no Brasil por programas de pós-graduação, áreas de conhecimento (2000-2011). Fonte: Banco de Teses/CAPES/MEC.

3.2 Métodos e autores mais citados

Os trabalhos analisados foram escritos, em sua maioria, por mulheres (75,1%) e 24,8% por homens. Indicando, pois, que se o magistério na Educação Básica brasileira é exercido por mulheres, em sua maioria, a pesquisa sobre a formação de professores do campo também o é. Entretanto, quando se trata dos autores mais citados nos trabalhos, percebeu-se que 76,2% destes são homens e somente 23,8% são mulheres. O que se pode inferir, neste sentido, é que nos últimos anos, as pesquisas sobre formação de professores de escolas rurais no Brasil foram escritas por mulheres, aspecto indica, conseqüentemente, a formação de novas pesquisadoras.

Considerando que 70,3% dos trabalhos não apresentaram em seus resumos, os autores citados ao longo da pesquisa, fizemos o levantamento em 29,7% dos trabalhos que apresentaram o referencial teórico em seus resumos. Das autoras mais citadas: em primeiro lugar, Roseli Caldart (9); no segundo lugar, Mônica Molina (5); em terceiro, Calazans (3); no quarto lugar, Sônia Beltrame (2) e Daling Hammond (2). Os autores mais citados: Paulo Freire (11), Miguel Arroyo (9), Tardif (7), Antônio Nóvoa (7), Fernandes (4), Boaventura de Sousa Santos (4), Vygotsky (4), José de Sousa Martins (2), Antônio Gramsci (2), Carlos Rodrigues Brandão (2), Gauthier (2), Freitas (2), Alfredo

Bosi (2), Bourdieu (2), Edgar Kolling (2) e Le Goff (2). Importante ressaltar que Arroyo, Molina e Caldart são autores que contribuíram na sistematização dos primeiros cadernos de textos do *Movimento de Articulação Por Uma Educação do Campo*, por isso, também, se tornaram autores mais citados nos trabalhos sobre Educação do Campo.

Sobre os métodos de pesquisa utilizados nas teses e dissertações, observamos que estes tiveram por base a abordagem qualitativa. Identificamos os métodos a partir das informações contidas nos resumos e levamos em consideração os principais elementos constitutivos das abordagens metodológicas que norteiam a produção do conhecimento científico nas ciências sociais e humanas. Sendo assim, a classificação dos métodos baseou-se na abordagem metodológica predominante na pesquisa, aspecto que não exclui a existência a combinação de dois mais métodos de pesquisas. Foram, portanto, identificados 10 métodos ou abordagens metodológicas; o Estudo de Caso, a História Oral Temática-História de Vida-Pesquisa Narrativa e a pesquisa do tipo Experimental compreendem a maior parte das pesquisas analisadas.

Métodos de Pesquisa	
Estudo de caso	47
Pesquisa do tipo Etnográfica	09
Pesquisa-ação	04
História Oral Temática-História de Vida-Pesquisa Narrativa	27
Estudo Comparativo	01
Análise do Conteúdo	12
Pesquisa Bibliográfica/Documental	16
Pesquisa do tipo Experimental	19
Apoiada no Materialismo Histórico	10
Pesquisa Histórica	2
Total	147

Quadro 5– Distribuição de teses e dissertações sobre Formação de Professores Camponeses no Brasil por programas de pós-graduação, áreas de conhecimento (2000-2011). Fonte: Banco de Teses/CAPES/MEC.

O Estudo de Caso foi o método mais utilizado, representando 31,9% das teses e dissertações. Destacam-se, portanto, os trabalhos que analisam experiências focais, tais como, Programas de Formação de Professores e a prática pedagógica de professores de escolas rurais. O método da História Oral – Pesquisa Narrativa, segundo mais utilizado (18, 3%), concentrou-se em pesquisas sobre trajetórias de formação de professores camponeses, memórias da escolarização, história de vida e prática pedagógica. A pesquisa *bibliográfica-documental* foi o terceiro método mais utilizado, compreendendo 10,8% dos trabalhos, tratando-se, portanto, da análise de documentos, textos diversos, como publicações científicas, dentre outros.

Os demais percentuais são: Pesquisa Experimental, 12,9%; Análise do Conteúdo 8,1%; Materialismo Histórico 6,8%; Pesquisa Etnográfica, 6,1%; Pesquisa-Ação, 2,7%; Estudo Comparativo, 0, 6%, Pesquisa Histórica 1,3%. A partir deste levantamento, é oportuno destacar que o método da História Oral – Pesquisa Narrativa foi mais utilizada do que a abordagem do Materialismo Histórico Dialético. Há, portanto, aqui uma tensão, pois, alguns pesquisadores defendem que o Materialismo Histórico deve ser o método de pesquisa utilizado nas investigações sobre Educação do Campo.

No II *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (ENPEC)* e no II *Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro*, realizados na Universidade de Brasília, em 2008, discutiu-se os referenciais teórico-metodológicos para as pesquisas em Educação do Campo. Se para alguns pesquisadores, o Materialismo Histórico seria o referencial mais indicado, para outros, criticou-se a obrigatoriedade ou exclusividade de sua adoção. Nesta direção Souza e Beltrame citados por Molina (2010, p.11) apontam questões importantes para o debate:

Questionamo-nos: é possível dar atenção à produção científica acerca das práticas educativas no campo, independentemente do enfoque teórico-metodológico? Certo sectarismo teórico não poderá levar ao empobrecimento das reflexões e das práticas? E poderá, ao mesmo tempo, excluir do debate teórico-prático pesquisadores vinculados também a movimentos sociais com potencial para dar impulso à luta da Educação do Campo. Existem várias pesquisas que se fundamentam no ideário de Boaventura de Sousa Santos, de Pierre Bourdieu, de Raymond Williams, entre outros, que podem acrescentar interrogações acerca da cultura dos povos do campo. Outros estudos dão atenção às políticas públicas e à sociedade civil, fazendo uso de referenciais teóricos que vão de Antonio Gramsci a Jürgen Habermas. O que eles acrescentam à Educação do Campo, desses lugares teóricos distintos? Valorizar a produção científica, mediante a identificação do

rigor teórico e do vínculo social, é fundamental para o avanço da Educação do Campo.

Por que a maioria das teses e dissertações analisadas não utiliza o Materialismo Histórico como método de pesquisa? Seriam despolitizadas ou acríticas investigações que se apoiam em outros referenciais teórico-metodológicos? As pesquisas de base etnográfica fazem um desserviço à militância do Movimento de Articulação Por uma Educação do Campo? Qual a relação entre a objetividade de uma pesquisa científica e seu caráter militante? Trata-se, portanto, de questões que são postas na base da discussão sobre a Educação do Campo no Brasil e ao percebê-las neste levantamento de teses e dissertações, tratamos de sinalizá-las.

Em seguida, discutiremos os principais temas estudados nas pesquisas.

3.3 Temas e questões investigadas nas teses e dissertações

O gráfico 1 demonstra que 77 trabalhos, ou seja, 53,1% das teses e dissertações analisaram a formação inicial (44,8%) e continuada (8,2%) de professores de escolas camponesas. As pesquisas sobre formação inicial de professores, o qual corresponde ao maior número de trabalhos, analisaram: 1) Programas de formação de nível médio, técnico (60%) e 2) Programas de formação de nível superior (40%). Os índices da pesquisa sobre a formação continuada de professores são: 1) Programas de formação de nível médio, técnico (91,6%) e 2) Programas de formação de nível superior (8,3%).

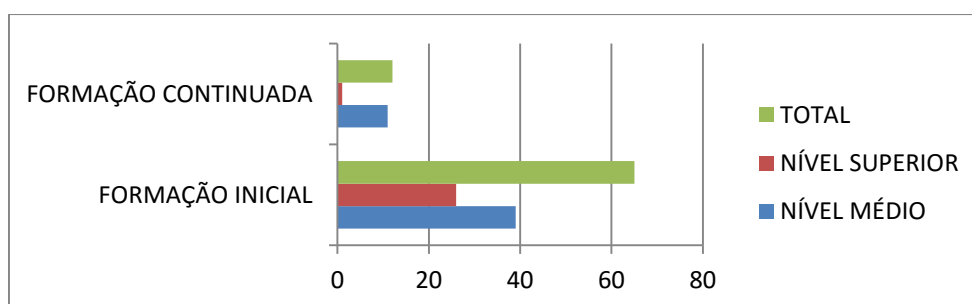


Gráfico 1 – Distribuição de teses e dissertações sobre Formação de Professores Camponeses no Brasil por modalidades de formação inicial e continuada (2000-2011). Fonte: Banco de Teses/CAPES/MEC.

De forma geral, este levantamento de 11 anos de pesquisas sobre formação de professores do campo, demonstra que essas análises elegeram como foco, experiências em Programas de formação inicial e continuada de professores do campo, como por

exemplo, cursos realizados pelo Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA); Magistério e Pedagogia da Terra, este último, analisado em 26 pesquisas. Além deste, foram analisadas experiências de formação nos programas: Saberes da Terra, Escola Ativa, Projeto CUIA, Projovem, Magistério da Terra, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e Institutos de Estudos da Religião (ISER) e Programa de Qualificação Docente (PQD).

As demais pesquisas (70 trabalhos) são equivalentes a 47,6% do total de trabalhos: a) Prática pedagógica de professores camponeses (48 pesquisas); b) Saberes de professores (05 pesquisas); c) Trajetórias de vida e formação de professores (09 pesquisas); d) Práticas de leituras de professores camponeses (01 pesquisa); e) Representação social da escola para professores camponeses (01 pesquisa); f) Aprendizagem da docência para professoras leigas (01 pesquisa); g) Memórias de professoras rurais (01 pesquisa), h) Estudo de recepção com os educadores do MST (01 pesquisa), i) Políticas de formação de professores (02 pesquisas) e j) Fundamentos psicossociais da formação do professor do campo (01 pesquisa).

As pesquisas sobre prática pedagógica correspondem ao segundo lugar das produções. Dentre elas, destacamos teses e dissertações que analisaram as especificidades dos trabalhos desenvolvidos por professores de Geografia, Artes, Matemática, Música, Língua Portuguesa, Educação Física, Ciências e História. Dos 147 trabalhos analisados, 33,3% (49 pesquisas) afirma em seus resumos tratar-se de investigações sobre o MST; Programas em parcerias com este Movimento ou práticas pedagógicas dos professores dos assentamentos do MST.

Diante destes dados, questionamos: a Educação do Campo é a Educação do MST? O que é o paradigma da Educação do Campo? Para que projeto de formação de professores estas pesquisas sinalizam? Diante destas indagações, seguimos, portanto, para a discussão acerca das teses apresentadas nos referidos trabalhos.

3.4 Teses defendidas nas pesquisas: algumas considerações

Neste item, apontamos as principais teses defendidas nos estudos supracitados:

- Tese da formação de professores limitada e da proposição da formação específica para o meio rural, valorizando identidade, história e cultura do camponês.

- Tese sobre as limitações nas relações institucionais dos cursos de formação de professores para o campo, apesar de estes representarem uma conquista dos movimentos sociais do campo na construção de uma proposta dialogada de formação de professores.
- Tese da prática pedagógica dos professores necessitarem ser construídas em suas histórias de vida e militância em Movimento ou Organização Social.
- Tese de que a permanência na docência rural está relacionada com o *habitus* incorporado desde a infância, junto à família de cultura rural e às interações com as primeiras professoras.
- Tese de que existe uma Pedagogia do MST e que esta inspira cursos de educação no meio rural; tais como, a formação de professores e a suas práticas pedagógicas.
- Tese de que o MST através dos cursos de formação de professores específicos para o meio rural visa à formação de seu quadro de militantes.
- Tese do curso de Pedagogia da Terra indicar exemplo de formação docente para o campo e, também, possibilidades de elaboração de políticas públicas de formação de professores.
- Tese da prática pedagógica do professor do campo centrada no cotidiano e na cultura camponesa.
- Tese da Escola Ativa como possibilidade formativa para o ensino nas escolas multisseriadas.
- Tese da formação de professores como resposta às necessidades da reestruturação política e econômica do país.
- Tese da falta de condições de fixação dos professores no ensino rural.
- Tese da proposta curricular para a formação do professor de escola rural baseada em seus saberes e suas práticas cotidianas.
- Tese das elaborações teórico-metodológicas para formação docente atrelada às reivindicações dos trabalhadores rurais.
- Teses de que uma proposta educacional para a classe trabalhadora que almeja a transformação social deve se relacionar com a democratização da educação escolar.
- Tese de que o Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade dos cursos de formação de professores do campo oportunizam a construção de uma práxis.

- Tese de que pensar a educação pública na perspectiva da inclusão social dos grupos minoritários, organizados por traços de identidade, quebra o sentido de universalidade da ação educativa.
- Tese de que o professor, além de seu trabalho pedagógico, deve fazer um trabalho militante pela comunidade rural em que atua.
- Tese de que a participação no MST proporciona aos professores formação política e pedagógica.
- Tese de que a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte tem o seu surgimento ligado à valorização da agricultura pela elite agrária e nordestina, como meio indispensável para a conquista do progresso, após a Revolução de 1930.
- Tese de que não há política de formação de professor para o meio rural.
- Tese de que Escola Normal Rural Pública do Rio Grande do Sul sustentou-se pelo seu caráter multifacetado, por ser pública mista e rural e, portanto, agregar estudantes que buscavam a possibilidade de ascensão social por meio de uma profissão legitimamente reconhecida.
- Tese de que a proposta de formação docente das escolas normais rurais do Ceará de 1930 a 1960 coloca no cerne da história educacional cearense de meados do século XX, a mulher, professora rural, educadora e missionária que assumiria a tarefa de iluminar o sertão via luz da instrução primária.
- Tese de que professoras consideradas leigas aprendem a docência por meio da observação e da imitação criativa das práticas das suas antigas professoras.
- Tese de que as Licenciaturas em Educação do Campo entram em contradição ao adotar fundamentos teóricos oriundos do escolanovismo e do relativismo epistemológico e cultural.

Postas estas considerações, as 147 teses e dissertações sobre a formação de professores para trabalhar em escolas camponesas, sinalizam que de 2000 a 2011 desenvolveram-se, no Brasil, novos referenciais teórico-metodológicos para a formação de professores de escolas rurais. Trata-se, portanto principalmente, de programas de formação de professores que feitos em parcerias entre os Movimentos Sociais do campo e as universidades. Outra constatação diz respeito, aos debates em torno do paradigma da Educação do Campo, suas proposições e fundamentos teórico-metodológicos.

A análise aponta para o MST como Movimento mais pesquisado nos trabalhos e seu projeto de educação como base de orientação dos cursos de formação de professores. O que nos leva a retomar os questionamentos: a Educação do Campo é a Pedagogia do MST? As formações focalizadas para professores de escolas rurais, como por exemplo, o curso de Pedagogia da Terra, são representativas das experiências de formação de professores de escolas rurais realizadas no Brasil?

As pesquisas, portanto, sinalizam para a elaboração de um projeto de formação política dos professores que trabalham em escolas rurais, os quais fariam através de seus trabalhos pedagógicos a formação política de seus estudantes, tendo em vista, a construção de novo projeto de sociedade. Observamos, também, que as pesquisas ao problematizarem questões sobre a formação de professores camponeses e seus trabalhos desenham politicamente a elaboração de novos programas de formação docente.

CAPÍTULO 4: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA RURAL NO MARANHÃO

Falar sobre o Maranhão é falar primordialmente sobre suas *precariedades* e denunciá-las pode ser uma forma de combatê-las. O Maranhão é um dos Estados mais pobres do Brasil e contraditoriamente possui uma grande área territorial produtivamente rica. Segundo a Companhia Brasileira de Abastecimento (CONAB), o Maranhão está entre os dez maiores produtores agrícolas do país, o segundo do Nordeste. Seu principal produto agrícola é a soja.

Grandes latifúndios e conseqüentemente grande concentração de renda torna este Estado um dos lugares do país mais difíceis de viver atualmente. O crescimento da violência, nas cidades e no meio rural, tem crescido *vertiginosamente* resultado direto da miséria provocada pela oligarquia⁵⁵ que *explora* trabalhadores desse Estado há *aproximadamente* cinquenta anos.

A desassistência aos maranhenses perpassa todos os âmbitos da vida: infância, juventude e velhice. Em relação aos jovens, a falta de emprego, com salários que garantam a mínima qualidade de vida e sobrevivência, faz com que muitos deles migrem para outros Estados, se dedicando à realização de diferentes trabalhos, dentre eles, os fabris e os agrícolas. Um Estado majoritariamente rural exporta trabalhadores para a extração de produtos agrícolas em outros Estados do Brasil, exemplo disso são as notícias⁵⁶ sobre jovens maranhenses que migram para Mato Grosso do Sul para a extração de cana de açúcar, deixando para trás suas vidas, famílias e projetos de vida. Segundo dados estatísticos da Comissão Pastoral da Terra (2013), muitos trabalhadores rurais até 2013 viviam em situações análogas a de *escravos* no Maranhão.

Além do problema da migração, outro que afeta os jovens maranhenses é o envolvimento com o tráfico de drogas. Nos últimos anos, aumentou consideravelmente o número de jovens camponeses usuários e vendedores de drogas no Maranhão. Problema inicialmente das grandes cidades, o tráfico de drogas no meio rural se tornou um sério problema no Brasil. Para as crianças e os idosos não há, no Maranhão,

⁵⁵ Trata-se da oligarquia Sarney.

⁵⁶ Ilustrações presentes nas seguintes reportagens: “Maranhão lidera trabalho escravo no país.” (REPÓRTER BRASIL, 2006); “Sul do MA exporta e usa trabalho escravo, diz OIT” (FORUM CARAJÁS, 2007) e, por fim, “Maior contingente de mão de obra escrava sai do Maranhão, revela Pastoral da Terra” (AGÊNCIA BRASIL, 2004).

políticas de educação, moradia, saúde e lazer suficientes para garantir bem-estar e segurança. Esse não é um problema exclusivo deste Estado, entretanto, por se tratar de um dos lugares mais pobres do país, é possível visualizar estas questões mais intensamente.

Os dados da educação escolar no meio rural do Maranhão não são muito animadores: altos índices de analfabetismo e de escolas rurais fechadas. Nos últimos anos, as campanhas dos movimentos sociais camponeses contra o fechamento de escolas rurais em todo o Brasil ganhou visibilidade política ao conseguir a aprovação da Lei 12.960 de 27 de março de 2014 que altera o artigo 28 da LDB que poderá dificultar o fechamento de escola no meio rural. Deste modo, a referida faz a seguinte alteração:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014, p. 1)

No ranking dos Estados brasileiros com maior índice de escolas rurais fechadas⁵⁷ está Roraima, em seguida, Tocantins e depois Ceará. Uma das explicações para o fechamento de escolas rurais no Brasil é a formação de escolas *multisseriadas*, em que o mesmo professor ensina a estudantes de idades e de séries diferentes em um único espaço, concomitantemente. No Maranhão, a justificativa para o surgimento desse tipo de escola foi o número reduzido de estudantes em alguns povoados. Por outro lado, em muitos outros povoados a ausência de escolas foi denunciada por movimentos de trabalhadores rurais, como resultado de um lucrativo negócio para o Estado, que ao não criar escola pública, se isentaria de vários encargos: tais como merenda escolar, livros didáticos, contratação de professores e outros.

No Maranhão, há ainda lugares rurais em que as aulas acontecem em barracões, ou seja, em lugares improvisados, sem infraestrutura. Ainda que no Brasil, seja assustador o desenho estrutural das escolas públicas: prédios que se assemelham às instituições carcerárias, com aulas em salas sem conforto, as escolas rurais maranhenses são, todavia, mais precárias. As construções dos prédios são feitas, na maioria das vezes, sem participação da comunidade e sem compreensão dos aspectos culturais dos lugares em que as escolas serão construídas. Em alguns casos as escolas são construídas

⁵⁷ Como pode ser visto em matéria, assinada por Vasconcelos (2014), publicada no jornal O Globo e intitulada: “Brasil tem 30% de suas escolas paradas, segundo Censo”.

em áreas alagadiças, o que demonstra o desconhecimento do lugar por parte do poder público e a falta de participação das comunidades rurais nas tomadas de decisão do governo.

Essa breve apresentação geral sobre problemas sociais do Estado do Maranhão, com ênfase nas escolas rurais, é para introduzir a discussão de programas e projetos voltados para as populações rurais no Maranhão e a formação de professores para atuar nesses espaços.

1. Programas de educação para as populações rurais no Maranhão

A década de 1950 foi um período marcado por um intenso processo de industrialização do Brasil, até então, as atividades econômicas do país estavam ligadas as produções agrícolas. Essa mudança no modelo de produção, mudou também as relações entre campo e cidade, tanto no aspecto das representações em que o primeiro se caracterizaria como lugar de atraso, dos migrantes e a cidade como lugar de progresso, das oportunidades de trabalho e da obtenção da *instrução*. Para Silva (2003, p. 27):

Comparando-se a situação brasileira com o que ocorreu no Maranhão, observa-se que, contraditoriamente, o estado não acompanhou as mudanças ocorridas no cenário geral do país, persistindo uma economia com base na agricultura, que, ainda hoje é a expressão maior quanto às atividades socioeconômicas estaduais.

Embora com a instalação de projetos industriais ligados à extração de minerais, é da agricultura familiar que se ocupa a maioria dos trabalhadores rurais maranhenses. Desde 1960, portanto, que o Censo demográfico, já anuncia que o Maranhão é o Estado mais rural do país: na época 82% dos maranhenses não viviam nas zonas urbanas. Uma das explicações para a diminuição desses dados está na *atípica* urbanização do Maranhão, muitos povoados foram *emancipados*, se tornaram municípios. Entretanto, muitos deles não são *efetivamente* urbanos, permanecem sem estruturas de uma cidade, dependentes das cidades vizinhas e, conseqüentemente, com fortes aspectos da cultura rural e se mantém das cidades mais próximas.

Em 2002, esse número era de 40,6%, segundo os dados do Censo demográfico do IBGE. Partindo desses elementos, é importante caracterizar a história da educação rural no Brasil, atentando para o contexto social de criação de projetos voltados para

atender as populações rurais. Trata-se de um Estado genuinamente rural, pois segundo os dados do IBGE 2010, o Maranhão é o Estado que possui a maior proporção de pessoas vivendo em áreas rurais: 36,9% de seus habitantes.

No século XVIII, momento da implantação das Reformas Pombalinas, com a expulsão dos jesuítas e, em seguida, em 1808, a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, não trouxeram mudanças na educação rural brasileira. Se até a estrutura educacional brasileira era precária, se tornou ainda pior, pois as residências dos professores serviam de escolas, as aulas eram ministradas por profissionais que não possuíam formação para o exercício do magistério, os quais recebiam baixa remuneração (Cunha apud Silva, 2003). Na zona rural, as casas de taipas e palhas improvisadas também serviam de escolas, cenário que perdura até hoje em algumas regiões.

Para fins de comparação da educação que estava sendo até então organizada pelos jesuítas é pertinente destacar que: os Colégios dos Jesuítas e os Seminários tinham boas condições materiais de ensino. Em relação à proposta de ensino dos jesuítas, é importante ressaltar que substituíram o ensino do grego pelo Tupi-guarani e para a educação rural, o conhecimento da agricultura, coleta de frutos e verduras que seriam utilizados para alimentos nos Seminários e Colégios. Desta forma, os estudantes das escolas rurais, que geralmente não podiam pagar financeiramente pelo ensino recebido, retribuíam com a produção de alimentos. Para Bosi (2003, p. 66), o ensino jesuítico teria sido uma catequese responsável pela desarticulação da cultura indígena:

A aculturação católico-tupi foi pontuada de soluções estranhas quando não violentas. O círculo sagrado dos indígenas perde a unidade fortemente articulada que mantinha o estado tribal e reparte-se, sob ação da catequese, em zonas opostas e inconciliáveis. De um lado, o mal, o reino de Anhangá, que assume o estatuto de um ameaçador Anti-Deus, tal qual o Demônio hipertrofiado das fantasias medievais. De outro lado, o reino do Bem, onde Tupã se investe de virtudes criadoras e salvílicas, em certa contradição com o mito original que lhe atribuía os poderes aniquiladores do raio.

No Maranhão, existiu um colégio jesuítico no século XVII, que chegou posteriormente a ministrar os cursos de Filosofia e Teologia. Entretanto, foi a partir da segunda metade do século XVIII, que foram criados no Maranhão as Casas de Educandos, com o propósito de ensinar artes e ofícios. O estabelecimento possuía boa

qualidade de ensino, com bons professores e se diferenciava em relação ao restante do país, segundo relatos de Gonçalves Dias citado por Silva (2003, p. 59):

A Casa de Educandos do Maranhão não só é o mais completo estabelecimento em seu gênero, mas o que unicamente tem prosperado dos ensaios, que em outras partes se fizeram. Tem um bom diretor e bons professores. [...] A casa em 1851 contava com 122 educandos; - a aula de primeiras letras, 113, a que em todo Norte do Brasil reunia diariamente o maior número de alunos; 36 frequentavam desenho, dos quais eram 13 escultores e estatuários - 8 douradores e os 15 restantes desenhadores. Os ofícios que ali aprendem os meninos são de espingardeiros, sapateiros, carapina, surrador, alfaiate, dourador, coronheiro, escultor e marceneiro.

A partir dos bons resultados da Casa dos Educandos do Maranhão, que foi possível a criação da Escola do Cutim em 1859, por iniciativa da Administração Provincial. O que se pretendia com a criação dessa Casa era a integração e *reabilitação* de jovens *marginais* à sociedade por meio das seguintes ações:

Ensinar prática e teoricamente à mocidade da província a profissão de lavrador como aprendiz agrícola; instituir uma série de experiências e ensaios concernentes ao melhoramento atual de nossa lavoura, criando ao mesmo tempo um centro de observação e demonstrações práticas; transplantar para a província os métodos e processos agrícolas, cuja proficiência haver sido abonada por esclarecida e constante experiência dos países estrangeiros mais avançados. (Regulamento, de 16 de janeiro de 1855, baseado na Lei 367, de 24 de julho de 1854 - art. 23, ALMEIDA, 1989 apud SILVA, 2003).

Influenciada por países estrangeiros, a escola contava com um técnico francês contratado, na mesma ocasião em que três jovens foram enviados para a Europa para formação. Equipamentos, sementes e gados eram provenientes dos Estados Unidos e de países europeus. Escola funcionou dos anos de 1859 a 1865, foi fechada por alegação de seu segundo diretor sobre a sua difícil localização. Por conta do baixo número de alunos, em 1863 foi admitida a entrada de pessoas em situação de escravidão.

Outro registro importante, embora com curta existência, refere-se à criação da Escola de Agronomia em 1930. O fechamento da Escola foi causado pela falta de estrutura para a oferta de uma educação superior, os estudantes, em decorrência disso, foram transferidos para a Faculdade de Agronomia em Manaus.

É no final dos anos 1950 e 1960 no governo de Juscelino Kubitschek que o Maranhão passa a ser incorporado no *desenvolvimentismo*, através do Arcebispo Dom José de Medeiros Delgado. Das ações da Igreja Católica para a educação rural destaca-

se o Movimento de Educação de Base (MEB), que teve uma importante função de organizar os trabalhadores por meio das Caravanas Populares de Cultura. O governo Sarney em 1967, para o meio rural, criou os Ginásios Bandeirantes e as escolas João de Barro. Segundo Kreutz (1982), os lugares onde aconteceriam as aulas, barracões de chão batido, cobertos de palha, eram construídos com os recursos das próprias comunidades, a partir de um trabalho coletivo.

O método de ensino era o de Paulo Freire e os professores eram pessoas das comunidades, que deveriam ter liderança para formar politicamente seus estudantes, problematizando questões sociais dos estudantes. Para Kreutz (1982), o que o MEB pretendia era através de um processo de educação integral em nível elementar, inserir o homem rural no processo de desenvolvimento *sócio-econômico racionalizado*. Os números da expansão do MEB foram grandes: as matrículas totais cresceram de 2779 para 7589 em 1969. De forma simplificada, o projeto foi importante para promover educação nas áreas rurais brasileiras, pois foi a primeira escola que se estendeu aos povoados mais distantes e de difícil acesso.

Em 1970, surge outro Programa de Educação Rural para o Maranhão, desta vez, promovido pela UFMA, através do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC). As áreas contempladas no Programa eram Saúde, Educação e Serviço Social, o qual era desenvolvido em conjunto com a comunidade. Para o curso era organizada uma excelente infraestrutura e utilizava-se da Pedagogia de Carl Rogers. Sobre a experiência mais concreta do CRUTAC no campo maranhense destaca-se a experiência de Pedreiras, que por meio do Projeto de Integração com Comunidades Rurais possibilitou aproximação entre a universidade e as populações rurais.

Das ações estaduais, em parcerias com os governos municipais, para a promoção da educação rural destacam-se o Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/Município (Promunicípio) cujo principal objetivo era promover atividades de gestão educacional. Com funcionamento de 1977 a 1985, o Promunicípio visava a *“estruturação de currículos escolares para o campo e a articulação de programas e projetos, recursos e fóruns comunitários, que mediante uma atuação integrada, melhorassem o nível da educação rural municipal”* (SILVA, 2003, p. 41). No Maranhão, suas ações estiveram ligadas à construção de escolas, elaboração de um calendário escolar adequado à zona rural e formação de professores considerados leigos.

Por seus objetivos, o referido projeto contribuiu para a organização da educação rural no Maranhão, embora tenha tido as seguintes dificuldades: ausência de diretrizes curriculares que atendessem à zona rural, baixa qualidade do material didático à disposição do professor rural; altos índices de evasão e repetência, professores leigos, entre outros.

Concomitante ao Promunicípio funcionou o PRONASEC, em 1980, entretanto suas ações foram pouco expressivas e os projetos não chegaram a funcionar, como nos casos da Escola Rural de Panaquatira e da Escola de Pesca de Cedral. Para a formação de professores de escolas rurais foi criado nos primeiros anos de 1980, o Edurural, que tinha como financiador o Banco Mundial. No Maranhão, o programa atuou em 24 municípios, uma de suas ações era a formação de professores para as escolas rurais.

Projeto Nordeste foi o nome da experiência de educação rural seguinte. O projeto organizou construções e equipamento de escolas rurais, além de consequentemente, ter possibilitado a criação da Escola Ativa. A Escola Ativa, deste modo, foi uma expressiva experiência educacional implementada no Brasil em 1998 pelo MEC e pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), posteriormente, reestruturado em 2008, momento em que passou a fazer parte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O Programa foi substituído pela *Escola da Terra*.

O propósito da Escola Ativa foi atender estudantes do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série de escolas multisseriadas na zona rural. Inicialmente o Programa atendia escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Os métodos de trabalhos da Escola Ativa eram ensinados aos professores por meio de formações contínuas. O que se pretendia era o desenvolvimento de um ensino criativo, inovador, contextualizado e aberto às necessidades dos estudantes, a partir dos seguintes objetivos: a) Qualidade do ensino, diminuindo evasão e repetência nas escolas multisseriadas; b) Igualdade de aprendizagem aos estudantes da zona rural; c) Acesso e permanência dos estudantes às escolas multisseriadas. O projeto era apoiado em valores como: cooperação, solidariedade, liberdade, integração e outros.

Com base nas propostas educativas do francês Celestin Freinet, em que o ensino seria um trabalho concreto de cooperativa e respeito. É neste sentido que o professor é visto como um *orientador, mediador e facilitador* do processo de aprendizagem, produzindo reflexão, investigação e ação. Os primeiros anos de

funcionamento da Escola Ativa no Maranhão foram importantes para a organização do ensino nas escolas multisseriadas e para a formação de professores das escolas rurais. Entretanto, muitas críticas foram feitas a esse projeto, principalmente no que diz respeito ao *incentivo* ao funcionamento das escolas multisseriadas, exigindo do professor um acúmulo de funções. Fato que aumentou o trabalho do professor, pois ele teria que ensinar muitas séries ao mesmo tempo, sendo, de certa forma, interpretado como economia de recursos financeiros na educação rural.

A partir de 2013 começaram as divulgações da Escola da Terra, programa que substituiria a Escola Ativa. No Maranhão, 175 municípios e 4550 escolas aderiram ao programa. O objetivo é a formação continuada de professores de escolas multisseriadas e quilombolas, por meio de cursos de aperfeiçoamento com duração de 180 horas, semipresencial, com aulas ministradas nas universidades federais. O curso está organizado em duas etapas; aulas presenciais e atividades realizadas em serviço, com acompanhamento de tutores.

Outra experiência no Maranhão refere-se à Pedagogia da Alternância. Inspirada na experiência francesa de três agricultores e um vigário camponês, Abbé Granereau, em 1935⁵⁸. O propósito é unir educação de qualidade às especificidades do mundo rural, ensino ligado ao mundo rural, com participação da comunidade. Em 1969, a Pedagogia da Alternância chega ao Brasil passando a ser denominada Escola Família Agrícola (EFA), através do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Nos campos maranhenses, as EFAs receberam novas configurações: a primeira foi criada em 1982, no município de Poção de Pedras, funcionando em prédios próximos às comunidades rurais.

Em 1984, foi criada outra instituição para o meio rural, a Casa Familiar Rural (CFR). A primeira foi criada em Pernambuco e a segunda foi criada em 1987 no Paraná. A Pedagogia da Alternância no Brasil deu nome a várias experiências: EFA, CFR, Escola Casa Familiar Rural e Escola Comunitária Rural (ECOR), todas essas experiências foram chamadas de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Organizada em *tempos de aprendizagens*: tempo presencial e tempo

⁵⁸ A Pedagogia da Alternância foi se instituindo em alguns outros países como Itália, Espanha, Portugal, na África, na América do Sul. Hoje, há a existência de experiências exitosas de CFR e EFAS em variadas partes do mundo como Europa (Espanha, França e Itália), África (Argélia, Camarum, Congo, Gabão, Ruanda, Senegal, Tchad e Todo), América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Equador, México, Nicarágua, Uruguai e Venezuela) no Caribe, na Polinésia, na Ásia, e Canadá (BENGNAMI, 2003).

comunidade, a Pedagogia da Alternância inspirou várias experiências para o meio rural. O que passou a ser denominado de tempo presencial é o tempo *regular* em que o estudante fica na Escola em regime de internato e o tempo comunidade é o tempo em que o estudante fica na comunidade, com sua família, trabalhando e *colocando em prática* as aprendizagens adquiridas durante as aulas. Segundo Gimonet (2000, p. 45):

A alternância significa uma maneira de aprender pela vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito. Esta Pedagogia se insere na lógica explicada por Jean Piaget na fórmula o *praticar e o compreender*. Praticar quer dizer a ação, a experiência que temos das coisas, e compreender significa a explicação, a teorização, a conceitualização e a abstração que se pode extrair da prática ou que pode resultar dela. A Pedagogia da Alternância nos CEFFA's dá a prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo.

Se por um lado a Pedagogia da Alternância representou por meio de seu método pedagógico, uma forma de proporcionar educação escolar aos filhos dos trabalhadores rurais, através de possibilidade que gerou para que estes estudassem e trabalhassem, por outro lado, representou uma forma de economia para o Estado. Os cursos conduzidos dessa forma, aulas alternadas, algumas vezes são vistos como cursos que *despendem* do Estado menores gastos, pois o tempo presencial, em geral, dura de quinze a trinta dias. E para que o tempo comunidade funcione devidamente é fundamental a existência de uma equipe pedagógica, formada por técnicos agrícolas, agrônomos, para acompanhar sistematicamente o trabalho dos estudantes nas comunidades. O que nem sempre acontece devido a atrasos de recursos dos projetos que usam essa formatação didática. Entretanto, as contribuições da Pedagogia da Alternância em seus diferentes âmbitos são consideravelmente visíveis no que diz respeito à expansão da oferta da educação básica e superior às populações rurais brasileiras.

Outra experiência de educação rural no Maranhão e conseqüentemente relacionada à formação de professores é o PRONERA. O Programa surgiu de uma parceria entre Governo Federal, Instituições de Ensino Superior e Movimentos Sociais. O marco da criação teve como ponto de partida o I ENERA em julho de 1997. Necessidade de ampliar os programas de educação para as áreas de Reforma Agrária com maior atuação das universidades foi o foco da discussão que contou com a

participação do MST, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e professores de vinte universidades brasileiras. Posteriormente, definiu-se a que a atuação prioritária do PRONERA seria combater o analfabetismo de jovens e adultos nas áreas de reforma agrária. O foco nesta ação se justificaria pelo grande número de trabalhadores rurais analfabetos nos assentamentos e conseqüentemente pela prioridade dada pelo MEC para o ensino regular das cidades.

O PRONERA é uma parceria do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), com as universidades, os movimentos sociais, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos, governos estaduais e municipais e sindicatos de trabalhadores rurais. Na criação do Programa seus objetivos eram: a) Alfabetizar e oferecer formação e educação fundamental a jovens e adultos nos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária; b) Desenvolver a escolarização e formação de monitores para atuar na promoção da educação nos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária; c) Oferecer formação continuada e escolarização média e superior aos educadores de jovens e adultos e do Ensino Fundamental; d) Oferecer aos assentados, escolarização e formação técnico-profissional com ênfase em áreas do conhecimento que contribuam para o Desenvolvimento Rural Sustentável e e) Produzir materiais didático-pedagógicos necessários à consecução dos objetivos do programa.

Atualmente o Programa ampliou os níveis de sua atuação, passando a atender: Educação de Jovens e Adultos (EJA) - alfabetização, ensino fundamental e ensino médio; Ensino Médio e Técnico Profissionalizante – formação de professores no curso Normal e à formação de técnicos jovens e adultos nas áreas de reforma agrária; Ensino Superior – formação profissional através de cursos de graduação ou pós-graduação. O PRONERA se tornou um Programa importante na promoção de educação para as populações rurais brasileiras.

No Maranhão, a experiência mais expressiva do PRONERA é a realizada pelo convênio UFMA, MST e Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA). Das experiências destacam-se Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, o Programa Continuidade, assim chamado porque buscava promover o Ensino Fundamental e formação pedagógica aos monitores do Programa de alfabetização; cursos técnicos de Magistério e cursos de Pedagogia da Terra. Muitos dos estudantes desses cursos participaram desde a alfabetização até o curso superior em Pedagogia da Terra.

Nesse Estado cresceu consideravelmente a oferta de cursos de escolarização para a população rural e os cursos de formação de professores para trabalhar nas escolas rurais. A expansão de instituições de nível superior no Estado descentralizou a oferta dos cursos de formação de professores, até então, majoritariamente oferecido pelas Universidades Estadual e Federal. A criação de Institutos Federais de Educação e a expansão da universidade federal possibilitaram a realização de cursos de licenciatura em parceria com os movimentos sociais camponeses. A experiência proporcionou a formação de um novo tipo de professor no Maranhão, àquele ligado às questões da *pedagogia rural*.

Sobre as contribuições profissionais desses cursos de licenciatura é possível afirmar que grande parte dos estudantes formados é, ou se tornou, docente de escolas rurais, alguns conseguiram trabalho como técnicos educacionais nas secretarias de educação e há aqueles que não seguiram na área da educação. No âmbito das contribuições desses cursos, a pesquisa de Amaral (2014) *Mulheres da Reforma Agrária: os significados em ser pedagoga da terra* aponta que a participação no curso de Pedagogia da Terra permitiu às mulheres das áreas de assentamentos de São Paulo, através da formação política, compreensões sobre suas histórias de vida, do contexto geográfico e político em que vivem e da situação de gênero em que suas identidades femininas foram formadas. Sair dos espaços privados, *donas de casas*, para ocuparem espaços públicos foi também outra contribuição obtida pela formação profissional através do curso de Pedagogia da Terra.

A análise dos Projetos citados até aqui, permite afirmar que no Maranhão, os projetos de educação voltados para atender as populações rurais foram fundamentais para o processo de alfabetização das populações camponesas e conseqüentemente para a formação dos professores. A partir dessa apresentação sobre a educação rural no Maranhão, seguiremos refletindo sobre a formação de professores.

2. A formação de professores de escolas rurais no Maranhão

A organização da formação de professores no Maranhão tem seu marco com a criação da Escola Normal na última década do século XIX, em 1890 (MOTTA, 2008). O antecedente da criação da Escola teve como destaque a ida de Felipe Benício Oliveira Conduru à França para estudar por dois anos. Tratava-se de um jovem responsável por

aprender o *método lancaster* ou ensino mútuo para criar a Escola Normal no Maranhão. A escolha desse jovem justifica-se por se tratar de “[...] um sujeito de reconhecida, e indisputável habilidade, a fim de aprender praticamente o ensino pelo *methodolancastrino*, o qual assim instruído venha reger uma Escola Normal na Capital da Província” (MARANHÃO. Lei Provincial 76/1838, p. 45 apud MELO, 2012, p. 4744).

A primeira reformulação do currículo da Escola Normal foi em 1894. O curso passa a ter duração de três anos, a partir das seguintes disciplinas e carga horária semanal (OLIVEIRA, 2004, p.82 apud MELO, 2012, p. 4750):

- Primeiro ano: 1ª Língua Portuguesa – 3 horas; 2ª Língua Francesa – 3 horas; 3ª Aritmética (até proporções)- 3 horas; 4ª Geografia Geral e Geografia do Brasil – 3 horas; 5ª História do Brasil, especialmente do Maranhão – 3 horas, 6ª Desenho - 2 horas; 7ª Música – 1 hora; 8ª Ginástica – 1 hora; 9ª Costura e Bordados e Princípios de Economia Doméstica (só para as alunas) – 1 hora.
- Segundo ano: 1ª Língua Portuguesa – 3 horas; 2ª Língua Francesa – 3 horas; 3ª Pedagogia – 3 horas; 4ª Física e Química (noções) – 3 horas; 5ª Aritmética (revisão da primeira parte e estudo da segunda, excluídos os logaritmos) – 3 horas; 6ª Desenho - 2 horas; 7ª Música – 1 hora; 8ª Ginástica – 1 hora; 9ª Costura e Bordados e Princípios de Economia Doméstica (só para as alunas).
- Terceiro ano: 1ª História Universal (noções) – 3 horas; 2ª História Natural (noções) – 3 horas; 3ª Pedagogia – 3 horas; 4ª Literatura Portuguesa e Brasileira – 3 horas; 5ª Instrução Moral e Cívica – 3 horas; 6ª Desenho - 1 hora; 7ª Música – 1 hora; 8ª Ginástica – 1 hora; 9ª Costura e Bordados e Princípios de Economia Doméstica (só para as alunas).

A segunda tentativa de implantar um curso de formação de professores foi a partir da *Sociedade 11 de agosto*, “fundada em 1870 por iniciativa particular de um grupo de pessoas reconhecidas nos meios intelectuais, tinha objetivos beneficentes e entre eles incluía o oferecimento de cursos noturnos gratuitos para os operários da Capital [...]” (SALDANHA, 1992, p.125 apud MELO, 2012, p. 4744). Sobre o funcionamento da escola, aos poucos os estudantes foram perdendo o interesse no método *lancasteriano* por compreenderem que sua adoção nas escolas primárias maranhenses diminuiria a qualidade do ensino. Assim, a escola teve suas atividades encerradas,

“[...] por exigir práticas inadequadas à realidade social na qual as escolas estavam inseridas e a conseqüente falta de alunos interessados

na desvalorizada carreira do magistério primário”. A Escola Normal teve duração de quatro anos e funcionava no prédio do convento da Igreja do Carmo; ao encerrar suas atividades, suas instalações foram cedidas para *Aulas de Primeiras Letras* (OLIVEIRA, 2004, p. 49).

No bojo das construções das Escolas Normais no Maranhão, em fevereiro de 1916 é criada em São Luís, a Escola Normal Primária Rosa Castro. A escola de iniciativa privada foi criada pelos *esforços* da professora Rosa Castro e teve relevância para a formação de professores no Maranhão, durante seus setenta anos de existência. O cenário educacional no Maranhão era problemático, o percentual de pessoas analfabetas era de 90%, muitos professores *leigos*. Segundo Motta (2008), o número de professores formados pelas Escolas Normais era insuficiente para atender as escolas primárias de São Luís. Muitos dos professores egressos não chegavam a exercer a profissão e, também, *muitos deles não queriam trabalhar em escolas rurais*, mesmo a demanda de professores das escolas rurais sendo muito elevada. O que fazia com que grande parte dos professores de escolas rurais fosse professores com baixo nível de escolaridade e sem nenhuma formação específica para o exercício da profissão.

Ao estudar a biografia da professora Rosa Castro e suas contribuições para a educação brasileira, Motta (2008) ressalta as motivações desta professora para a formação docente para a zona rural maranhense. Educação para as *moças* provenientes do interior do Estado do Maranhão, ou seja, a educação feminina perpassava a formação de professores. Neste sentido, a formação de professoras no Maranhão esteve diretamente relacionada às tentativas de cumprimento do direito de acesso das mulheres à instrução. Sendo assim, a Escola Normal Rosa Castro embora pertencente à iniciativa privada possuía currículo e legislação igual a das escolas normais oficiais. O que se pretendia na Escola Normal Rosa Castro era proporcionar aos estudantes observação e reflexão, a partir das ideias educativas de Herbart, Pestalozzi e outros.

A partir de 1930 a Escola Normal Primária se torna predominantemente feminina, embora haja existido estudantes do sexo masculino nas décadas anteriores, em pequena proporção. Sobre a origem dos estudantes, Motta (2008, p.69) explica as duas vertentes de sua proveniência:

[...] uma dos municípios do Estado, caracterizada pelos filhos e filhas da elite rural (já um tanto decadente, à época, mas que investia, principalmente, na educação das filhas); e a outra da capital, caracterizada pelos filhos e filhas das elites: política, econômica e intelectual, da época.

Se por um lado, a Escola Normal Rosa Castro recebia estudantes da elite econômica maranhense, recebia também estudantes desprivilegiados economicamente, cabendo a este último grupo, apresentar bons rendimentos escolares. Com base nos estudos de Motta (2008) é possível afirmar que entre os anos de 1920 a 1940, a Escola Normal Rosa Castro *formou quase todos os professores que trabalharam em escolas rurais maranhenses*. Deste modo, a Escola Normal Primária Rosa Castro e a Escola Normal pública se tornaram as principais responsáveis pela formação de professores para o ensino primário no Maranhão. A vinda das irmãs franciscanas para o Maranhão, em 1950, e a criação das Escolas Normais Regionais em diversos municípios maranhenses descentralizou, aumentou, portanto, as possibilidades de formação dos professores no Estado.

A Escola Normal Primária Rosa Castro teve, deste modo, um importante papel na formação de professores de escolas primárias localizadas na *zona rural* do Maranhão. Sendo, assim, importante destacar a importância da professora Rosa Castro para a educação maranhense, especialmente, das mulheres advindas do *interior* do Estado. O que seria também relevante saber é como essa escola normal pensava a formação de professores para as escolas rurais, qual o currículo dessa escola? São perguntas que poderão fazer surgir outras pesquisas.

2.1 Programas de formação de professores: o ensino superior

Na pesquisa de Cavalcanti (2002) intitulada a *Formação do educador no Estado do Maranhão: análise de políticas e programa* são apresentadas experiências de formação de professores no Maranhão. Segundo essa pesquisa, a primeira experiência de ensino superior para a formação do educador surgiu com o início do Programa de Capacitação de Docentes do Sistema Educacional do Estado do Maranhão (PROCAD) oferecido pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), com propósito de formar professores no período de 1993 a 1999.

A elaboração desse programa foi impulsionada pelos baixos números de professores com formação de nível superior. Dados de 2001 demonstravam que do total de professores maranhenses apenas 12, 6% possuíam formação de nível superior, em licenciatura. Além do PROCAD, outros programas de formação de professores foram produzidos, tais como, o PROFORMAÇÃO, que por meio de recursos do governo

federal, objetivava a formação de professores leigos para o trabalho nas primeiras séries do ensino fundamental, Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (PROEB), o Programa de Formação de Professores para as Áreas Básicas do Ensino, realizado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), o Esquema I, oferecido pela UEMA – curso de complementação pedagógica para bacharéis que visavam a ser professores.

Segundo Cavalcanti (2002, p. 110):

Além desses programas, assistiu-se, após a aprovação da LDB 9394/96, à criação de uma variedade de cursos de Pedagogia, demais licenciaturas e Curso Normal Superior que foram criados nas faculdades privadas que proliferaram no Maranhão, além da oferta de um grande número de cursos de especialização na área de formação dos professores, como Psicopedagogia, Metodologia do Ensino Superior, Supervisão educacional, Tecnologia Educacional, grande parte oferecida por instituições privadas da região centro-sul, que passaram a estender seus cursos para a região nordeste, a fim de aproveitar a oportunidade de demanda no “mercado” da educação.

Esses programas tinham como propósito a formação de professores maranhenses da cidade e das áreas rurais. Entretanto, no Estado do Maranhão a formação de professores voltada à especificidade do meio rural começa a ser desenhada em 1998 a partir da implementação do PRONERA, convênio UFMA, MST, ASSEMA. Desde então, o Maranhão foi construindo cursos de formação de professores para as escolas rurais, como por exemplo, os cursos de Pedagogia da Terra, Especialização em Educação do Campo, Especialização em ciências agrárias e educação do campo, em parcerias com as instituições de ensino superior, UFMA; UEMA; Instituto Federal de Educação do Maranhão (IFMA). O público desses cursos são, em sua maioria, professores de escolas rurais sem formação específica para o exercício do magistério. Os cursos são realizados pela metodologia da pedagogia da alternância, o que permite aos professores a possibilidade de vivenciar pela relação entre os tempos de ensino dessa pedagogia, os: *tempo-escola* e o *tempo-comunidade*, uma educação integrativa.

No âmbito nacional, vários cursos foram criados para a formação de professores das áreas rurais, tanto no nível inicial quanto de pós-graduação. São, portanto, experiências que têm contribuído para repensar a formação de professores a partir de novas formas de perceber as áreas rurais brasileiras, tais como, a *valorização cultural e dos modos de produção sustentáveis*.

Considerando, deste modo, o panorama teórico e estatístico apresentado nos capítulos anteriores sobre a formação de professores de escolas rurais na América Latina é possível constatar que há necessidade de fortalecimento das políticas de educação rural nos países analisados. No contexto europeu, Tomás (2007, p. 81) afirma em *La escuela rural em Cataluña: problemáticas, propuestas y retos de futuro* es “un buen momento para que la escuela urbana pierda su puesto hegemónico en nuestros Planes de Estudio y se trate a la par la escuela multigrado como una escuela de la que también se puede aprender”⁵⁹.

⁵⁹ É um bom momento para a escola urbana perder seu posto hegemônico em nossos Planos de Estudos e se trate de forma igual a escola multisseriada como uma escola que também se pode aprender (Tradução nossa).

PARTE II: MÉTODO E CONTEXTO DA PESQUISA

A minha linha de pesquisa é a curiosidade.
(César Ades apud PILAR, 2013).

CAPÍTULO 5: MÉTODO E CONTEXTO DA PESQUISA

1. O paradigma da pesquisa

O paradigma da pesquisa é qualitativo e interpretativo, considerando que esta abordagem permite análise da vida das pessoas, de experiências vividas, de comportamentos, emoções e sentimentos (STRAUSS; CORBIN, 2008). A pesquisa se apoia na abordagem *biográfica*⁶⁰, que tem se apresentado como método de pesquisa e formação muito relevante nas áreas de ciências humanas e sociais. No âmbito das pesquisas educacionais, é cada vez mais frequente o uso das histórias de vida, biografias educativas e narrativas autobiográficas, como possibilidade de produção do conhecimento e de formação. O que significa dizer que a pesquisa biográfica tem servido a projetos de formação de *adultos*, privilegiando as experiências dos sujeitos e na perspectiva da *autoformação* (CHENÉ, 1988; CHAMLIAN, 2008, FERRAROTTI, 2010, JOSSO, 2004; NÓVOA, 2000).

A biografia enquanto método de pesquisa assumiu, ao longo dos anos, uma teorização e epistemologias próprias, adquirindo, deste modo, autonomia enquanto método científico faz uso de alguns dispositivos de pesquisa, tais como, a história de vida, se constituindo um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo. (CHIZZOTTI, 2006). Como *estratégia* de pesquisa, a história de vida agrega significados com peculiaridades teóricas e metodológicas abrangentes, que por meio de *vidas concretas*, no contexto de quem as viveu, para interpretar fatos e acontecimentos. A pesquisa biográfica, neste sentido, “*com suas especificidades, visa descobrir as possibilidades heurísticas das trajetórias de vida pessoal, inseridas em uma realidade histórica e social*” (CHIZZOTTI, 2006, p. 101).

A seguir, apresento mais informações sobre o enfoque biográfico adotado nesta pesquisa.

⁶⁰O termo *abordagem biográfica* designa a perspectiva teórico-metodológica que se utiliza de histórias de vida para o estudo de questões sociais.

2. O enfoque biográfico

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, utiliza as contribuições da pesquisa biográfica a partir dos relatos orais de vida. Em *histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)* Bueno, Chamlian et al. (2006, p. 385), afirmam "que o uso dessas abordagens cresceu significativamente no Brasil a partir dos anos de 1990". Na referida década, o método passou, então, a ser utilizado mais frequentemente como recurso metodológico e como fonte de pesquisa. Segundo Demartini (s.d., p.01), a utilização de biografias e histórias de vida, intensificou-se a partir da década de 1970, trazendo consigo novas questões: relação do narrador com o passado; a subjetividade e as representações nas narrativas.

Das *grandes explicações estruturais para uma ciência das mediações*. É como Ferraroti (2010) discute o método biográfico, enquanto possibilidade de traduzir nos comportamentos individuais ou microssociais, as estruturas sociais. O método biográfico, portanto, implica a construção de um sistema de relações e "uma teoria que corresponde às necessidades mais urgentes de outras ciências humanas que procuram pôr-se criticamente em questão: a psicologia, a psiquiatria, a psicanálise". (FERRAROTI, 2010, p. 35).

Ao falar sobre as perspectivas metodológicas da pesquisa biográfica, Nóvoa (1992b), afirma que tal abordagem de pesquisa é resultado das insatisfações das ciências sociais sobre a forma de produzir conhecimento e da necessidade de renovação desses modos de conhecimento científico, além de ser reflexo do movimento de elaboração de um novo paradigma da sociologia e da ciência. Para Ferrarotti (2010, p. 26), a tradução disso é o "*homem é o universal singular. Pela sua práxis sintetiza, singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social*". O movimento das abordagens (auto)biográficas procura dar visibilidade aos sujeitos em detrimento das estruturas e dos sistemas, tal como às vivências face ao instituído.

É neste movimento que segundo Nóvoa (1992b), as Ciências da Educação e da Formação assumem os métodos biográficos, a *autoformação* e as biografias educativas, a partir do nos de 1970. Nos anos iniciais de utilização do método biográfico, no âmbito da formação de formadores, observou-se algumas dificuldades na utilização das abordagens biográficas, dentre elas, a ausência de uma teoria de formação dos adultos,

aspecto que rendeu às histórias de vida críticas de diferentes ordens, dentre elas, as recorrentes referências aos aspectos individuais sem, deste modo, relacionar às *dinâmicas coletivas de mudança social*. Entretanto, as fragilidades e debilidades das histórias de vida foram mudando paulatinamente ao longo dos anos, proporcionando, por meio do diálogo com diferentes áreas do conhecimento, a produção de práticas e reflexões educacionais consideravelmente pertinentes.

Pensando, deste modo, em uma sistematização das abordagens (auto)biográficas, Nóvoa (1992b), organiza nove *eixos* que possibilitam caracterizar esse tipo de pesquisa. O primeiro diz respeito aos *objetivos essencialmente teóricos, relacionados à investigação versus pessoa (do professor)* e agrupa, deste modo, estudos que tomam como ponto de análise a pessoa do professor e se utilizam da *história oral* ou *memórias escritas*. O segundo trata dos *objetivos essencialmente teóricos, relacionados à investigação versus práticas (dos professores)*, neste grupo estão as pesquisas que buscam compreender as práticas pedagógicas a partir dos relatos descritivos dos professores.

O terceiro se refere aos *objetivos essencialmente teóricos, relacionados à investigação versus profissão (de professor)*, os estudos que se situam nesse grupo são os que discutem os *ciclos de vida profissional dos professores*, as condições de trabalho dos professores e outros que buscam por meio das biografias dos professores produzir conhecimento sobre a profissão docente. O quarto eixo é sobre os *objetivos essencialmente práticos relacionados à a formação versus pessoa (do professor)*, nela se encontram os estudos sobre práticas de formação ligadas ao desenvolvimento pessoal, tendo como material base os advindos das experiências de *autoformação*, tais como, *curriculum vitae*, as *biografias profissionais*. O que se pretende, portanto, é trazer para o centro do processo formativo a pessoa do professor.

O quinto eixo, *objetivos essencialmente práticos, relacionados à formação versus práticas (dos professores)*, agrega estudos sobre práticas dos professores por meio de narrativas orais, relatos escritos, buscando uma *rememoração* autoformadora. O sexto eixo, *objetivos essencialmente práticos, relacionados à formação versus profissão (de professor)*, está relacionada com a aprendizagem dos professores advinda das experiências institucionais, tais como, as relacionadas aos contextos da formação inicial e aos primeiros anos de exercício profissional. O sétimo eixo, *objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados à investigação-formação versus pessoa*

(do professor), são as experiências que colocam os professores no papel de *objetos* e *sujeitos* da investigação, apoiadas nas vertentes de *coprodução* via biografias educativas.

O oitavo eixo, *objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados à investigação-formação versus práticas (dos professores)*, reúne pesquisas que explicitam mudanças de práticas dos professores e muitas delas mostram como os professores buscam por inovação a partir da investigação-ação colaborativa ou em grupo de formação-ação participativa. O nono eixo, *objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados à investigação-formação versus profissão (de professor)*, está relacionada à utilização das abordagens biográficas que sinalizavam para o processo de transformação da profissão docente. Trata-se, portanto, de dar voz aos professores, pensando questões como autonomia, desenvolvimento profissional, condições de trabalho e de desenvolvimento dos professores, as identidades profissionais e a responsabilidade da mudança como base para o desenvolvimento profissional.

As pesquisas mencionadas e as diferentes vertentes que cada uma delas assume a partir das abordagens biográficas educativas, sinalizaram possibilidades de construção de novos conhecimentos sobre a formação de professores, a partir da valorização dos aspectos pessoais e profissionais, e para Dominicé (1990, p. 167), a *“vida é lugar da formação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica”*. A partir disso, segundo Nóvoa (1992, p. 25), trata-se de compreender que *“detrás de uma logia (uma razão) há sempre uma filia (um sentimento), que o auto e o hetero são dificilmente separáveis, que (repita-se a formulação sartriana) o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele”*.

É neste sentido, que esta pesquisa ao fazer uso do método biográfico busca apreender aspectos da vida e da formação das professoras, apresentando e caracterizando os tempos e os espaços em que essas formações ocorrem. As narrativas das professoras são, deste modo, carregadas de falas, silêncios, ecos, afetos, superação. É no *semi-dizer* (LACAN, 1960) das professoras, uma vez que o dizer expresso nas entrevistas nunca é completo, porque há sempre algo não-dito, que busco compreender como elas se tornaram professoras de escolas rurais e como as mesmas aprenderam a ser professoras. Os discursos ditos e não-ditos são constituintes das histórias, da vida, do

ser das professoras e segundo Lacan (1966), mesmo “*o que não passa na garganta fica registrado no corpo como um discurso vivo*”.

3. O contexto da pesquisa

As professoras brasileiras entrevistadas trabalham em três comunidades rurais: um quilombo, uma comunidade rural sem vínculo com os movimentos sociais e um assentamento do MST. Na Bolívia, a professora entrevistada trabalha na comunidade *San Juan del Chaco* no município de Vallegrande e no México, a professora entrevistada é pertencente à cidade de Oaxaca. A pesquisa de campo, nos três países, foi realizada em 2013. A seguir, apresento a pesquisa de campo em cada país.

3.1 A pesquisa de campo no Assentamento

A professora entrevistada é moradora de um assentamento⁶¹ pertencente ao MST. Trata-se, portanto, da *professora Socorro*⁶², participante da pesquisa de mestrado defendida em 2010, na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Manter, nesta pesquisa, a história da professora entrevistada no mestrado foi importante porque permitiu maior aproximação a suas trajetórias de vida e de formação.

A visita ao assentamento foi realizada no mês de outubro de 2013. Durante os quatro dias que fiquei no assentamento, reuni os professores e entreguei a eles a carta da professora boliviana *Beatriz*, a qual segue em anexo, falando sobre a educação em seu país e da sua vontade em socializar experiências educativas nas escolas rurais. Os professores *não-moradores* do assentamento não participaram da reunião, pois a escola estava em *recesso*. Como a *professora Socorro* já havia falado parte de sua história de vida e percursos de formação durante a coleta de dados para a pesquisa de mestrado, imprimi essas entrevistas e seguimos as novas entrevistas a partir dos seus relatos de 2009.

O assentamento onde a professora trabalha e mora tem sua história ligada à ocupação organizada a partir das discussões da Igreja Católica, grupo de produtores rurais sem-terra e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) do município

⁶¹ Optei por resguardar os nomes das comunidades rurais participantes da pesquisa.

⁶² Os nomes dos participantes da pesquisa foram modificados.

maranhense Igarapé do Meio⁶³, local onde aconteceram as primeiras reuniões com as famílias que participariam da ocupação da fazenda sede do então latifúndio. Segundo Almeida (2005, p. 31) “*cada animador de comunidade, organizadores de igreja, representantes de STR, delegado sindical tinha a tarefa de ajudar na articulação do seu povoado*”.

Após a mobilização dos povoados adjacentes; São Vicente da Palmeirinha, São Benedito e Acoque, as comunidades decidiram via reunião, ocupar a sede da Fazenda no dia 25 de junho de 1989. O momento de mobilizações e de organização dos trabalhos de base realizados pelo MST, no sentido de formação dos grupos de famílias que fizeram parte do processo de ocupação, é lembrado por Fernandes (2008, p. 175) como “*um trabalho formador de organizações sociais e de territorialização*”.

Para este autor, as famílias assentadas por meio do conflito pelo território conseguem produzir e reproduzir, pois, uma vez ocupada a terra, não produzirão apenas mercadorias, elas *criam e recriam igualmente a sua existência*. A história desta Vila é contada por vários assentados, que participaram diretamente das mobilizações para a ocupação da terra. Almeida (2005) relembra que no dia 30 de junho de 1989, os trabalhadores rurais concentraram-se no povoado São Benedito, localizado próximo à BR 222, e em filas dirigiram-se até a Fazenda Diamante Negro.

Muitas famílias contribuíram para fazer a história deste assentamento, segundo relatos dos moradores, 714 famílias, após a ocupação, em pouco tempo se juntariam aos *acampados*. Nesse assentamento, a legalização da terra foi um processo demorado, as negociações com o INCRA e com o antigo proprietário da fazenda estenderam-se por um período de aproximadamente quatro anos. Uma das formas de pressionar a legalização da terra foi a ocupação de órgãos públicos, tais como, o INCRA e a Prefeitura de Vitória do Mearim.

⁶³De acordo com os dados do IBGE (2000), o município de Igarapé do Meio está localizado na região do Pindaré, no oeste maranhense. Foi desmembrado do município de Vitória do Mearim pela Lei n. 6.431 de 29 de setembro de 1995 e instalado em 1º de janeiro de 1997. Faz limites ao Norte com municípios de Pindaré e Monção, ao Sul com os municípios de Pio XII e Sabutinha, a Leste com o município de Vitória do Mearim e a Oeste com o município de Bela Vista. A superfície territorial é de 273 km² e está situada às margens da BR 222 e distancia-se 211 km de São Luis, capital do Estado, tendo como vias de acesso as BR's 222 e 135. Neste sentido, as cidades mais próximas são Monção a 19 km (MA-330), Santa Inês a 21 km (BR's 222 e 316), Vitória do Mearim a 45 km (BR222). Dados da população recenseada, por situação do domicílio e sexo, pesquisa realizada pelo IBGE em 2007, afirma que em Igarapé do Meio há uma população de 11.697 de habitantes, sendo que 5.227 estão localizados na zona urbana e 6.470 na zona rural local, e que estava localizado a um quilômetro de distância da estrada de ferro Carajás, pertencente à Companhia Vale do Rio Doce (CVRD).

As palavras da *professora Socorro*⁶⁴ ilustram os momentos iniciais da ocupação e dos desafios enfrentados pelos companheiros de jornada:

Aqui passou dois anos como acampamento. O acampamento ainda tá no período de emissão de posse da terra. Aí passa a ser assentamento quando o INCRA dá a posse da terra para os trabalhadores rural. Tem acampamento que passa oito anos, tem acampamento que passa dezoito, dez, não tem período, não. Este assentamento demorou quatro anos para passar de acampamento para assentamento. Com dois anos que os assentados estavam aqui teve o despejo. O despejo é quando a polícia vem com um termo de despejo assinado por uma promotora, e aí aqui aconteceu e queimaram trinta e duas casas. [...] Por que o ponto estratégico aqui? Porque ficava perto da BR e ficava bem melhor das pessoas se locomover para as pessoas fazerem suas atividades. Aí com dois anos que já estavam aqui, já tinha feito as casinhas de taipa, tinha muitas casinhas já cobertas de telha. Aí, veio os policiais, eles aproveitaram numa época que estava só a maioria das mulheres. Porque nessa época eles tinha ido fazer mobilização no INCRA pra apressar a posse da terra. Aí, eles aproveitaram que tinha só mulher e vieram e fizeram o despejo. Aí, pronto, eles arranca todas as plantas que já tá plantada, queimaram as casas.

A fazenda que deu origem ao assentamento em questão possuía uma área de 8.885 hectares, nesse espaço coexistiam pequenos povoados, que atualmente reduziram-se a oito. Ao assentamento somam-se sete: Morada Nova, Serdote, Centro dos Cordeiros, Nova Morada, Ananazal, São Raimundo e Água Branca. A discussão sobre a formação do assentamento *intercruza* outras, dentre elas, a da Lei das Terras de 1850, que representou de acordo com Stédile (2005) o *batistério* do latifúndio, passando a garantir a apropriação da terra através da compra, excluindo a classe trabalhadora de seu acesso. Silva (2004, p. 17) afirma que com esta medida “*o governo continua possuindo o direito público sobre as terras devolutas e, por conseguinte, cabe-lhe o monopólio sobre elas, alienando-as por meio da venda como e quando lhe aprouver*”. De instrumento dos grupos ligados à Coroa, a terra passa a ser objeto de compra e venda, dos grupos detentores do maior poder aquisitivo, fato que privava, consideravelmente, os camponeses afrodescendentes *recém-libertos* de adquirir terras.

A Lei de Terras, deste modo, restringe a posse da terra ao grupo que mantém o poder econômico. Stédile (2005, p. 22) afirma que:

Em 1850, a Coroa, sofrendo pressões inglesas para substituir a mão-de-obra escrava pelo trabalho assalariado, com a conseqüente e inevitável abolição da escravidão, e para impedir que, com a futura

⁶⁴ As entrevistas das professoras foram mantidas integralmente.

abolição, os então trabalhadores ex-escravos se apossassem das terras, promulga, em 1850, a primeira lei de terras do país. Essa lei foi um marco jurídico para a adequação do sistema econômico e de preparação para a crise do trabalho escravo, que já se ampliava. O que caracteriza a Lei nº 601, de 1850? Sua característica principal é, pela primeira vez, implantar no Brasil a propriedade privada das terras.

A lei proporciona fundamento jurídico à transformação da terra em mercadoria, em objeto de negócio, passando, portanto, a partir de então, a ter preço. A lei normatizou a terra como propriedade. Buainain (2008, p. 39) diz que a principal intenção desta Lei é impedir que os afrodescendentes quilombolas, escravos que *fugiram* do sistema repressor escravocrata e produtores *autônomos* tivessem acesso à terra. Deste modo, “*desde o instante em que a metrópole se decidira a colocar nas mãos da fidalguia os imensos latifúndios que surgiram dessa partilha, tornar-se-ia evidente o seu propósito de lançar, no Novo Mundo, os fundamentos econômicos da ordem de produção feudal*”.

Neste período, a monocultura é o pilar da base produtiva, a exportação referia-se ao açúcar e posteriormente ao café. O trabalho escravo torna-se, deste modo, o elemento central da economia colonial. Para Prado Jr. (1986), o Brasil Colônia sustenta-se no famoso tripé: trabalho escravo, monocultura e grande propriedade. Nas palavras de Freyre (1963, p. 31), o fato da cana de açúcar ter obtido êxito nos estados da Bahia, Pernambuco e Maranhão, “*trouxe em consequência uma sociedade e um gênero de vida mais ou menos aristocrática e escravocrata*”.

Há importantes movimentos que contribuíram para a mudança da situação social do país, dentre eles, a Balaiada no Maranhão, Canudos na Bahia, Contestado em Santa Catarina e Cabanagem no Pará. Para Fausto (2006), estas manifestações se intensificaram durante a transição do período imperial para o republicano devido à *desorganização* do poder estatal. Isto criou possibilidades para que anseios populares viessem à tona. Para Andrade (2008), Prado Jr (2005), Martins (2000), os anseios populares pela democratização das terras brasileiras passa pelas resistências quilombolas, Canudos e Contestado, *Revoltas* populares, Ligas Camponesas, até chegar aos nossos dias com as ações dos movimentos sociais organizados.

Para Andrade(2008), a organização dos trabalhadores proporcionou a formação de comunidades de base, organizações populares e movimentos sociais. Segundo Martins(2000) no campo, as frentes de reivindicações se estruturam a partir dos

seguintes trabalhadores: assalariados, posseiros e os sem-terra, que embasam suas atuações em mecanismos, princípios e em diferentes estratégias. De acordo com Buainain(2008), dentre os Movimentos Sociais do campo e organizações sociais, as que ganharam maior visibilidade no cenário nacional, são: o MST, que se caracteriza hoje, como o principal movimento brasileiro de luta pela terra; a CPT, que está ligada à CNBB.

O trabalho desses grupos organizados, inicialmente com alcance restrito aos seus estados de origem, passa a envolver outras regiões do país marcadas por conflitos de terra e assassinatos de trabalhadores rurais. Um desses Estados é o Maranhão, que se constitui um dos cinco estados brasileiros com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), equivalente a 0,647 – acompanhado pelos estados da Alagoas (0,633), Piauí (0,673), Paraíba (0,678) e Sergipe (0,687) – e possui uma história marcada por concentração de terras, latifúndios, coronelismo e oligarquias.

A situação encontra-se também confirmada por José de Ribamar Caldeira, em seu ensaio *Estabilidade social e crise política: Maranhão – um estudo de caso*, citado pelo professor Meireles (2008, p. 356), por afirmar que a sociedade maranhense foi: “*pouco atingida pelos processos de transformação aos quais se submeteu a sociedade nacional, no período de 1956/76 [...] uma sociedade isolada, marcada profundamente pela ação de longos mandonismos políticos que foram capazes de imprimir-lhe uma estagnação social, política, econômica e cultural*”.

No Maranhão, o MST é organizado no fim da década de 1980, quando as primeiras ocupações de terras em Imperatriz e Açailândia foram realizadas. Em março de 1989, inicia-se oficialmente a história do *assentamento em questão*, iniciando, portanto, a expansão do MST neste Estado, reflexo dos conflitos agrários nacionais. Segundo Fernandes (2008, p. 209), apoiado em Bancos de Dados da Luta pela Terra, “*quase todos os dias acontecem conflitos por terra em nosso país*”.

Importante, deste modo, destacar que este assentamento do MST onde a professora entrevistada para esta pesquisa é moradora e educadora é uma referência no Estado do Maranhão. O assentamento é bem estruturado, possui escolas, posto de saúde, centro de formação política e ao longo dos anos recebeu muitos projetos agrícolas e educacionais.

3.2 A pesquisa de campo no Quilombo

A entrevista foi realizada em 2013 no quilombo maranhense pertencente ao município de Bequimão. Trata-se de uma das 527 comunidades quilombolas do Estado do Maranhão. A comunidade possui escolas, posto de saúde, casa de produção coletiva e, além disso, participa de projetos do governo federal de incentivo à produção local. No quilombo há o grupo de quebradeiras de coco, formado por mulheres que se organizavam para a extração do babaçu e elaboração de produtos derivados do extrativismo. Outra fonte de renda é a plantação de mandioca, principal produto da produção da farinha, que é comercializada pelos moradores do quilombo com os municípios vizinhos.

Sobre a conceituação de quilombo, Vieira(2012) afirma que este termo foi sendo construído ao longo do tempo, associado à resistência e *lutas* desde o período da escravidão, o que conseqüentemente contribuiu para a mudança da terminologia: *Terras de Preto, Mocambos, Comunidades Negras Rurais, Remanescentes de Quilombos*. São deste modo, termos que designam grupos de pessoas que descendem de africanos escravizados, que compartilham de crenças religiosas e possuem laços de parentescos.

Esta *Comunidade Negra Rural* se tornou um dos focos deste estudo pelo intermédio de uma professora que trabalha em uma escola pública de São Luís, pertencente a este quilombo e ex-aluna da *professora Maria*. A visita foi realizada em novembro de 2013. A professora, ao longo de nossa *conversa*, demonstrou-se *surpresa* por alguém ter interesse em conhecer a sua história e por isso interrogava: *isso serve pra alguma coisa?* A entrevista foi constantemente interrompida por pessoas que chegavam a sua casa para tomar café e conversar com a professora Maria.

Na visita ao quilombo, foi possível perceber formas de vida mais *integrativas*, que se construíram por meio das histórias contadas pela tradição oral, além das festividades tradicionais que marcam diferencialmente a convivência entre os moradores deste lugar. Embora as *tradições* estejam sendo perdidas, segundo entrevista da professora Maria, dando lugar a outras manifestações religiosas e musicais, foi possível perceber que há neste quilombo muitos traços de costumes originais característicos da tradição quilombola, tais como, as conversas, o companheirismo, a resistência das mulheres negras contra a discriminação e o machismo, além dos laços de

parentescos que faz a comunidade vivenciar características constituintes de uma família quilombola.

3.3 A pesquisa de campo na comunidade sem relações com os Movimentos Sociais

A terceira professora entrevistada foi a *professora Francisca*. O primeiro contato com essa professora foi em 2010, momento em que fui sua professora no curso de Pedagogia de uma faculdade particular do interior do Maranhão. A entrevista foi realizada em novembro de 2013. A *professora Francisca* iniciou a docência em uma escola rural, entretanto, há pouco tempo conseguiu ser transferida para uma escola da cidade onde mora, Pedreiras, no interior do Maranhão.

Embora tenha sido rápida sua trajetória pelo ensino rural, a *professora Francisca* passou por outras escolas de comunidade rurais. A última experiência foi em uma comunidade que possui aproximadamente 50 anos e está ligado ao município de Pedreiras. Nesse lugar vivem 100 famílias, há duas escolas municipais e um posto de saúde.

3.4 A pesquisa de campo no México

No México, a viagem teve início em agosto de 2013 e teve duração de quarenta dias. O projeto inicial era conhecer escolas rurais do sul do país, especificamente de Oaxaca. Entretanto, ao chegar à capital, a Cidade do México, os professores, de escolas rurais em sua maioria, de várias partes do país, estavam acampados há uma semana, no centro da cidade, em Zócalo⁶⁵, reivindicando a *não aprovação* da Lei de Avaliação da Educação Mexicana. Os protestos duraram de agosto a outubro e foram organizados por professores pertencentes à *Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación* (CNTE), sindicato de professores formado em 1979 e dissidente do Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) e oposição a este.

Estes professores, em sua maioria, professores de escolas rurais, eram dos Estados de Oaxaca e Guerrero. As delegações de professores vindas desses Estados

⁶⁵ Como indicam as notícias publicadas em agosto de 2013 no periódico *La Jornada* intituladas “Segundo día consecutivo de protestas magisteriales en el DF” (DÍAZ; POY, 2013) e “Maestros bloquean Televisa y Tv Azteca por sus ‘‘mentiras’’” (AVILÉS; OLIVARES, 2013)

eram rotativas e seus acampamentos na cidade eram diariamente abastecidos com alimentos e roupas doados por pessoas, movimentos e associações pertencentes à Cidade do México. Tive a oportunidade de entrevistar alguns professores, dentre eles, a *professora Jane*.

Os protestos contra o aumento do transporte público, liderados pelo *Movimento Passe Livre*, que aconteceram no Brasil em junho de 2013, com grandes repercussões em São Paulo, e, posteriormente realizados em outros Estados, motivaram minhas conversas iniciais com os professores. Sobre o *acontecido* no Brasil, todos perguntavam e de alguma forma, deixavam a entender que os eventos ocorridos no país inspiravam os protestos na Cidade do México. Somente depois de longas conversas, pois narrava minha participação em três protestos realizados em São Paulo, dentre eles, o do dia *considerado* mais violento e que repercutiu internacionalmente, a tensão e o medo eram diminuídos e as entrevistas, realizadas.

Ser professora, brasileira, possuir origens rurais, me ajudou a *construir* vínculos de confiança com os professores e a diminuir, ainda que provisoriamente, o clima de forte *tensão* decorrentes da repressão policial na Cidade do México contra os protestos realizados. Minhas *narrativas* sobre o meu Estado de origem, o Maranhão, traziam aspectos que nos aproximavam: um dos Estados mais pobres do Brasil; grandes concentrações de terra; oligarquias; práticas de coronelismo; violência e muita miséria. Sobre isto, me perguntavam como a população reagia no combate às *opressões* e se existiam *guerrilhas* no Maranhão.

Segundo os mexicanos, o país vive momentos de privatizações, reformas laborais; educativa e energética. Em conversa com a professora Manola Sepúlveda Garza da *Escuela Nacional de Antropología e Historia* do México, ela me dizia sobre suas impressões de que o Brasil estava se tornando *um país de esquerda e o México um país de direita*. A omissão do Estado na prestação de serviços, saúde, educação, segurança, tem impulsionado muitos protestos no país, além de iniciativas de autonomia de alguns Estados, como, por exemplo, Chiapas. Este Estado a partir de 1994 ficou conhecido internacionalmente por ser palco da insurreição do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN). Para alguns mexicanos entrevistados, esta seria uma *célula da revolução social* que se pretende no México.

A oportunidade de conhecer Chiapas seria mediada pelos contatos de um jornalista pertencente a uma organização internacionalista, entretanto, diante da

violência no país, não foi possível. Pois, o fato de ser mulher e viajar sozinha, o que causava constante espanto dos mexicanos, foi outro impedimento. As perseguições aos municípios *autônomos* de Chiapas, sem vínculos com o Governo Federal são constantes. Em um dia no acampamento chega a notícia: estudantes de Chiapas, enviados para a Cidade do México em apoio aos professores, foram impedidos por uma *emboscada*.

Depois dos primeiros contatos com os professores, as conversas sobre o Brasil giravam sobre a Copa do Mundo de Futebol, muitos deles demonstravam interesse em conhecer o país. Em uma palestra na Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), as pessoas falavam sobre os protestos ocorridos no Brasil e de como este país pretendia ser o *país do futebol para sempre*. A palestra me causou incômodo, considerei generalista e estereotipada, talvez por reproduzir discursos dos meios de comunicação de massa.

No México, assim como, na Bolívia não vi pessoas negras. Segundo relatos dos mexicanos, mulheres negras, por exemplo, são discriminadas pelas mulheres indígenas. A miscigenação no México (indígenas e brancos) é maior do que na Bolívia. Os protestos no México é outra questão que chama atenção, muitas pessoas abandonam trabalhos, estudos, ou às vezes a própria vida *em nome de uma reivindicação*. Che Guevara parecia ser uma *forte* inspiração, constantemente mencionado nas palavras de ordem, nas conversas, nas mensagens de ânimo. A história do *comandante* era contada e recontada por muitos deles, principalmente os episódios vividos por Che no México. Os mexicanos constantemente falavam sobre a unidade latinoamericana, a necessidade de uma revolução internacionalista.

Realizei, aproximadamente, 16 entrevistas no México: dentre eles, professores aposentados, na cidade de Oaxaca; líderes do Movimento de Atenco⁶⁶; diretores de escolas, professores de Guerreiro. Com alguns destes, realizamos mesas-redondas para discutirmos a Reforma Educativa no México e falar sobre suas experiências docentes. Com exceção das entrevistas realizadas em Atenco e Oaxaca, todas as demais foram realizadas no *acampamento* dos professores em Zócalo, na cidade do México. Em

⁶⁶ Notícias sobre *San Salvador Atenco* circularam o mundo em 2002 e 2006. Em 2002, a comunidade impediu, através de muitos protestos, que suas terras fossem ‘vendidas forçosamente’ ao Governo Federal para a construção de um aeroporto internacional para a Cidade do México. Segundo um dos *líderes* do Movimento de Atenco, em decorrência disto, em 2006, o Governo Federal, voltou-se contra a comunidade de Atenco, expulsando violentamente oito vendedores de flores do centro da cidade, o que culminou em mais de cem prisões, mortes e abusos de direitos humanos contra a população de Atenco.

Atenco e Oaxaca as entrevistas foram realizadas por meio de *contatos* que fiz com algumas pessoas ligadas às organizações sociais.

A partir das entrevistas verificamos que há, tanto no México, quanto na Bolívia, muitas comunidades rurais em que os estudantes falam suas línguas *originárias*. Para os professores do México, a Reforma Educativa não respeitaria as peculiaridades do país, ao propor o mesmo projeto de avaliação para as escolas e os professores do meio rural e urbano; ou seja, mesmo as comunidades indígenas onde os estudantes não falam o espanhol seriam avaliadas segundo os mesmos critérios dos estudantes da cidade. Entretanto, não é o que afirma o discurso oficial da *Reforma de Avaliação*, segundo o artigo 8 da Lei do Instituto Nacional para a Avaliação da Educação (MÉXICO, 2013, p.5):

Estas evaluaciones deberán considerar los contextos demográfico, social y económico de los agentes el Sistema Educativo Nacional, los recursos o insumos humanos, materiales y financieros destinados a este y demás condiciones que intervengan en el proceso de enseñanza-aprendizaje⁶⁷.

Para os professores mexicanos, a Reforma Educativa indicaria, também, a possibilidade de suas *plazas*⁶⁸ serem canceladas, caso suas avaliações e a dos estudantes não correspondessem ao mínimo solicitado. A seguir, relatos de professores entrevistados no acampamento de Zócalo, na cidade do México. Segunda a *professora Margarida*⁶⁹, “*las maestras y los maestros que cumplan con el estándar del examen van a poder continuar con sus plazas y los que no definitivamente serían separados de sus plazas sin ningún compromiso para el Estado*”⁷⁰. Seguem mais relatos dos professores:

No solamente nos afecta a nosotros sino que afecta a todo el pueblo. Primeramente con estas reformas tendrán educación todos aquellos que cuenten con el recurso económico para poder asistir a las distintas escuelas. Las escuelas rurales van a tender a desaparecer porque,

⁶⁷Estas avaliações deverão considerar os contextos demográfico, social e econômico dos agentes do Sistema Educativo Nacional, os recursos ou insumos humanos, materiais e financeiros destinados a este e outras condições que intervenham no processo de ensino-aprendizagem (Tradução nossa).

⁶⁸ Segundo os relatos dos professores, no México, há duas principais formas dos professores conseguirem seus cargos: a) por meio da *plaza hereditária*, ou seja, o cargo de professor é transmitido dos pais para filhos e, b) pelo trabalho garantido aos egressos das Escolas Normais.

⁶⁹ Professores não participantes diretos da pesquisa serão identificados por nomes de flores.

⁷⁰ As professoras e os professores que atendam ao padrão do exame continuarão com suas “plazas” e os que não definitivamente seriam separados de suas “plazas”, sem nenhum compromisso para o Estado (Tradução nossa).

quieras o no, hoy en día las reformas toman a la escuela como una empresa⁷¹ (Professor Rosa).

El maestro no tiene temor, nosotros no tenemos temor a una evaluación, pero a una evaluación como debe de ser y la evaluación no se contesta en una hoja. La evaluación es práctica es vida, enséñame lo que sabes⁷² (Professor Violeta).

Lo que está detrás de todo esto es que quieren ver a la educación como una mercancía, una mercancía que ellos dicen que debe ser de calidad, pero para venderla a las empresas privadas y esas empresas privadas que van hacer el día de mañana, van a cobrar cuotas que los padres de familia en nuestras comunidades rurales más del estado de Oaxaca, de Chiapas, de Guerrero, de Veracruz, que son los estados más pobres de México no tienen los recursos económicos. Y que van a lograr con esto que muchos alumnos se queden sin estudiar y va a lograr que las empresas que vengan traten de que le den clases solamente a los que tengan el recurso y ¿qué van hacer esos que tenga el recurso⁷³? (Professor Lótus).

Estamos conscientes de la lucha que estamos haciendo y lo queremos lograr y ¡lo vamos a lograr! Que nosotros somos la voz de los que no pueden hablar, los que no pueden expresarse en el español que es la lengua considerada en México como oficial⁷⁴ (Professor Antúrio).

Pero que aún existen muchos lugares que ni siquiera pueden decir lo que sienten, lo que piensan, no hablan español, y nosotros somos esa voz que no está conforme con el sistema de gobierno porque existe a lo largo y a lo ancho del país mucha gente que cree que en México no pasa nada sin embargo hay rincones en donde la gente en días se está muriendo de hambre, se está muriendo de enfermedad, sin embargo ante los ojos de los demás somos soberanos, somos pudientes, somos independientes, cuando eso es completamente falso⁷⁵ (Professora Acácia).

⁷¹ Não só nos afeta, mas afeta todas as pessoas. Em primeiro lugar com estas reformas terão educação todos aqueles que têm o recurso econômico para poder assistir a diferentes escolas. As escolas rurais tendem a desaparecer porque, queiras ou não, hoje em dia as reformas tomam a escola como uma empresa (Tradução nossa).

⁷² O professor não tem medo, não temos medo de uma avaliação, mas uma avaliação, como deve ser e avaliação não se comprova em uma folha. Avaliação é uma prática de vida, ensina-me o que você sabe (Tradução nossa).

⁷³ O que está por trás de tudo isso é que eles querem ver a educação como uma mercadoria, uma mercadoria que eles dizem que deve ser de qualidade, mas para vendê-la para as empresas privadas e essas empresas privadas que vão fazer o dia de amanhã, vão cobrar taxas aos pais nas nossas comunidades rurais do Estado de Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Veracruz, que são os estados mais pobres do México, não têm os recursos econômicos. E vão conseguir com isso que muitos alunos permaneçam sem estudar e vai conseguir que empresas que venham tratem de que aulas sejam dadas somente aos que tenham dinheiro e o que farão esses que tem o dinheiro? (Tradução nossa).

⁷⁴ Estamos conscientes da luta que estamos fazendo e o que queremos alcançar e vamos conseguir! Nós somos a voz daqueles que não podem falar, daqueles que não podem expressar-se na língua espanhola, que é considerada no México como um oficial (Tradução nossa).

⁷⁵ Mas há ainda muitos lugares (sic) que não podem nem mesmo dizer o que sentem, não falam espanhol, o que pensam e nós somos essa voz que não está de acordo com o sistema de governo porque existe em muitos lugares do país muita gente que acredita que no México não acontece nada, no entanto, há cantos

Entonces hay muchas razones que nos tienen acá y desde el plantón se educa, desde acá y no nos sentimos mal por lo que la gente diga, hay una causa justa y la vamos a seguir defendiendo incluso en las aulas, enseñándoles a los niños a pensar, a comparar, a investigar, a reflexionar y a decidir sobre todo a luchar por recuperar la independencia que nos dejó Hidalgo, las leyes que fue construyendo Juárez y todos aquellos profesionales Zapata. Tantas personas que no ambicionaron ningún interés particular sino un interés común. Eso es lo que nos tiene acá y no nos importa la lluvia, el frío, las inclemencias, estamos acá⁷⁶ (Professor Anemona).

Esta reforma, entonces dice, que nos va a llevar a una educación de calidad, pero la está empobreciendo. Entonces, no podemos hablar de una educación de calidad así como lo marca la reforma y sobre todo los atropellos que nos vienen dando sobre todo a los derechos laborales. Esta reforma, también, trae como consecuencia estandarizar la evaluación para todos los trabajadores. Y al estandarizarla la vida social, educativa, política, económica del Distrito Federal al estado de Oaxaca son totalmente distintas y no podemos generalizar eso⁷⁷(Professora Celósia).

As 23 entrevistas realizadas (16 no México e 7 na Bolívia) apresentam elementos importantes para pensarmos o trabalho do professor nesses países e, sobretudo, o que seria América Latina. Para Navarro (2013, p. 12),

[...] la región está en un proceso de reinvenición porque su visión de sí misma, su destino como territorio y su relación con las grandes potencias, especialmente con Estados Unidos, se está transformando radicalmente. Si, hasta ahora, su inserción con el resto del mundo ha estado condicionada por la presencia de las potencias imperiales (España, Portugal, Inglaterra, Francia y Estados Unidos). Con el nuevo siglo ha comenzado a construirse como un conglomerado de naciones con procesos de integración crecientemente soberanos⁷⁸.

onde as pessoas estão morrendo de fome, morrendo de doenças. No entanto, diante dos olhos dos demais somos soberanos, somos ricos, somos independentes, quando isso é completamente falso (Tradução nossa).

⁷⁶Portanto, há muitas razões que nos trazem aqui e no plantão se educa, a partir daqui, e não nos sentimos mal pelo o que as pessoas dizem, há uma causa justa e vamos continuar defendendo até mesmo em salas de aulas, ensinando as crianças a pensar, comparar, analisar, refletir e decidir, sobretudo, a lutar para recuperar a independência que nos deixou Hidalgo, as leis que foi construindo Juárez e todos aqueles profissionais, Zapata. Muitas pessoas que não ambicionaram nenhum interesse particular, mas um interesse comum. É por isso que nós estamos aqui e não nos importa a chuva, o frio, as inclemências, estamos aqui (Tradução nossa).

⁷⁷Esta reforma, portanto, diz que vamos levar a uma educação de qualidade, mas está tornando mais pobre. Portanto, não podemos falar de uma educação de qualidade, assim como marca a reforma e, sobretudo, os atropelos que estão nos dando especialmente os direitos trabalhistas. Esta reforma, também, traz como consequência a padronização da avaliação para todos os trabalhadores. E ao padronizar a vida social, educativa, política, econômica do Distrito Federal ao Estado de Oaxaca são completamente diferentes e não podemos generalizar isso (Tradução nossa).

⁷⁸A região está em um processo de reinvenção, porque sua visão de si mesma, o seu destino como território e sua relação com as grandes potências, especialmente os Estados Unidos, está se transformando

O primeiro contato com estes dois países foi importante para perceber a forte identidade da população campesina, formada, em grande parte, por indígenas e seus descendentes, resultado de uma *miscigenação*. No México, segundo dados da *Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe* (2006, p. 761), a população urbana é de 76 % e a rural 24%. Na Bolívia, a população urbana é de 64, 4% e a rural 35,6 % e no Brasil estes dados correspondem à população urbana 84,2% e a rural é de 15,8%. Nos três países, a população rural não é muito expressiva numericamente, entretanto, nos dois primeiros foi possível perceber uma população rural indígena, em sua maioria. As entrevistas demonstram um meio rural com grandes dificuldades: pobreza, concentrações de terra, escolas precárias, comunidades que não falam o idioma oficial do país, dentre outras questões. Segundo Allium, professor de uma escola rural mexicana:

Además porque al menos desde que yo he crecido mi vida ha sido en el medio rural viviendo quizá la escasez, la pobreza y porque hemos compartido igual en el medio rural con la gente de pobreza extrema el hambre, el frío, las complicaciones de salud. Bueno todas las inclemencias que pudiesen haber⁷⁹.

As questões são abrangentes. A viagem a esses dois países foi muito importante para estabelecer relações com o Brasil; sobre a cultura, a educação, as modo de vida das pessoas. Na Bolívia, o silêncio dos seus habitantes poderia ser traduzido de muitas formas: medo-resistência aos estrangeiros, resultado de um processo violento de colonização.

No México, percebi que os professores são muitas vezes considerados símbolos de resistência, os exemplos, contados como *inspiradores*, são muitos, dentre eles, a história do professor camponês Lúcio Cabañas⁸⁰ que abandonou o magistério para se tornar um guerrilheiro, reivindicando melhores condições de vida para os camponeses.

radicalmente. Se, até agora, a sua integração com o resto do mundo tem sido condicionada pela presença das potências imperiais (Espanha, Portugal, Inglaterra, França e Estados Unidos). Com o novo século começou a ser construído como um conglomerado de nações com processos de integração cada vez mais soberanos (Tradução nossa).

⁷⁹Além de que, pelo menos desde que eu cresci minha vida tem sido em áreas rurais, vivendo talvez a escassez, a pobreza e porque temos dividido igualmente em áreas rurais com as pessoas em situação de pobreza extrema, a fome, o frio, as complicações de saúde. Bem toda a dureza que podem existir (Tradução nossa).

⁸⁰Lucio Cabañas Barrientos (1938-1974) foi professor de escola rural no México. Formado pela Escola Normal Rural de Ayotzinapa, se tornou líder estudantil e, posteriormente, chefe do grupo armado Partido dos Pobres, na década de 1970, em Guerrero no México.

E a história do ex-professor universitário, que se tornou o Subcomandante Marcos, de Chiapas⁸¹.

Sobre os protestos que acompanhei no México em 2013, é oportuno dizer que os professores foram violentamente desalojados do acampamento no centro da Cidade do México; os motivos foram vários, dentre eles, os ritos da festa de independência do México que aconteceria no dia 16 de setembro, naquele lugar. Em Atenco, participei da festa da *independência*, chamada por alguns de *falsa* independência do país. O que mais me chamou a atenção foi a presença de dois palcos para as festas; um da comunidade e o outro do *governo*. Palcos vizinhos e festas (apresentações teatrais, danças) concomitantes. Na coroação da rainha da festa, no palco da comunidade, o símbolo dado foi um *facão*, segundo os moradores de Atenco, este seria o símbolo de trabalho e da *resistência* de Atenco.

3.5 A pesquisa de campo na Bolívia

As viagens à Bolívia e ao México aconteceram em 2013 e o principal objetivo era conhecer professores de escolas rurais e as políticas de educação rural nesses países. O interesse em conhecer a Bolívia foi, inicialmente, motivado pelo trabalho em uma escola-campo de estágio do Programa de Formação de Professores da FEUSP, verificamos, na época, que 15% dos estudantes eram filhos de bolivianos. Em segundo lugar, por sua proximidade ao Brasil e pelas recorrentes notícias sobre a migraçãoboliviana a este país.

A Bolívia é um país com grande população rural formada, em sua maioria, por comunidades indígenas. A viagem ocorreu em julho de 2013 e tive a oportunidade de passar 17 dias nesse país. Em Santa Cruz, conheci professores de uma comunidade rural chamada San Juan Del Chaco, ligada à cidade de Vallegrande, pertencente ao distrito de Santa Cruz. Vallegrande é internacionalmente conhecida por ter sido o lugar em que Ernesto Che Guevara viveu seus últimos dias, no ano de 1967. A cidade, mais precisamente *o Caminho de Higuera*⁸², é muito visitada.

⁸¹ Subcomandante Marcos é como ficou conhecido Rafael Guillén Vicente, principal ideólogo do grupo armado indigenista mexicano EZLN.

⁸² Conhecido também como a Rota de Che, local onde Ernesto Che Guevara teria passado seus últimos dias.

Cheguei a essa escola pelos contatos de uma família boliviana que conheci no Maranhão desde 2003. Parte dessa família vive atualmente em Santa Cruz, o que possibilitou o contato com a escola de San Juan Del Chaco. Nesse lugar, tive a oportunidade de conhecer e entrevistar três professores. Na escola, convidei três professores para participar desta pesquisa, um deles desistiu, a *professora Antônia* manifestou interesse e *solicitou* sua participação neste trabalho. Realizamos, deste modo, a entrevista em Vallegrande.

A entrevista com o professor foi realizada em San Juan Del Chaco e a das duas professoras em Vallegrande. Entretanto, somente será analisada neste trabalho, a entrevista da *professora Antônia*. No dia em que visitei a escola, fui recebida pelo diretor e tive a oportunidade de conversar com a *professora Antônia* sobre esta pesquisa, agendar a entrevista e conhecer os seus três *alunos*. Segundo a professora, nessa comunidade há poucos estudantes nas salas de aulas, devido à migração dos *bolivianos mais jovens*, para outras cidades e outros países. As poucas crianças moradoras desse lugar eram criadas por seus avós⁸³.

As duas professoras que tive a oportunidade de entrevistar eram moradoras da cidade de Vallegrande e se deslocavam diariamente para San Juan del Chaco. Ambas afirmaram desejar trabalhar na escola da cidade e ficar próximas a seus filhos. Já o professor era morador da comunidade e demonstrava grande contentamento por viver no meio rural e porque está prestes a se aposentar. Em alguns momentos das entrevistas, percebi que havia tensões, como no Brasil, entre *os professores de fora* e *os de dentro da comunidade*.

Em La Paz, visitei o Ministério de Educação e realizamos a quarta entrevista. Desta vez, conversei com um técnico educacional sobre a nova Constituição Política do Estado Plurinacional de 2009 e a Nova Lei de Educação, de 2010. O país passa por muitas mudanças, no que se refere aos aspectos educacionais. O entrevistado afirma:

En el artículo correspondiente a formación de maestros, señala el alcance, justamente el artículo 31 se refiere a la formación superior de maestras y maestros. El artículo 34 establece la estructura de la formación de maestras y maestros, que tiene 3 ámbitos: un primer ámbito es formación inicial, el otro formación postgradual, y un tercer

⁸³ Sobre as crianças bolivianas que migram com seus pais para outros países, como o Brasil, por exemplo, Streich (2015, informação pessoal) constata em uma de suas visitas à *Ilha do Sol*, que ao retornarem ao seu país de origem, esses imigrantes possuem dificuldades para se comunicar com seus familiares, com os avós, especificamente, uma vez que *perdem* contato com a língua originária, sendo, portanto, socializados nas línguas portuguesa na instituição escolar) e espanhola (no contato familiar).

ámbito formación continua. Formación inicial se refiere al ámbito que forman maestras y maestros durante 5 años a nivel de licenciatura. Anteriormente, antes de esta ley, la formación en Bolivia de los maestros era a nivel de técnico superior. En las escuelas normales, con 3 años o 3 años y medio de formación, con la ley la formación es de 5 años, a nivel de licenciatura. Tenemos en Bolivia 27 Escuelas Superiores de Formación de Maestros, así se llaman las escuelas normales, anteriormente denominadas así, hoy son, insisto, Escuelas Superiores de Formación de Maestros, son 27 en los 9 departamentos del país⁸⁴.

A entrevista explica as mudanças pretendidas com a Nova Lei, tais como, a implementação de Programas de formação complementar para professores em exercício, egressos dos Institutos Normais Superiores, tendo em vista, a obtenção do grau de licenciatura. Um dos cursos em andamento é o PROFOCOM. Percebemos, nos lugares que visitamos; universidades, escolas, secretarias, que todos falavam sobre o Programa. Sua duração é de quatro semestres e atende professores do meio rural e da cidade.

Para os professores de escolas rurais há, também, o Programa de Formação de Professores *Interinos*. Assim são chamados os professores de escolas rurais, que não possuem escolarização completa ou formação para o magistério. A justificativa da criação deste Programa, segundo o quinto entrevistado, técnico do Ministério de Educação e responsável pelo Programa é a de que:

18% de los maestros en Bolivia en el año 2006 eran interinos. En la primera fase de este Programa dirigimos a las acciones a maestros interinos que trabajaban tanto en área rural como en área urbana, existían en ambas áreas, pero en esta otra fase, en la que estamos ahora, sólo para maestros de área rural o de territorios indígenas o zonas de difícil acceso⁸⁵.

⁸⁴No artigo sobre a formação de professores, ressalta o alcance precisamente o artigo 31 refere-se à formação superior de professoras e professores. O artigo 34 estabelece a estrutura da formação de professoras e professores, que tem três âmbitos: um primeiro âmbito é a formação inicial, o outro o da formação em pós-graduação, e um terceiro âmbito a formação contínua. A formação inicial refere-se ao âmbito que formam professores e professoras por cinco anos em nível de licenciatura. Anteriormente, antes dessa lei, a formação de professores na Bolívia, foi um nível técnico superior. Em escolas regulares, com três anos ou três anos e meio de formação, com a lei a formação é de cinco anos, em nível de graduação. Nós na Bolívia temos 27 Escolas Superiores de Professores e são chamadas de escolas normais, anteriormente chamadas assim, hoje são, insisto, Escolas Superiores de Formação de Professores, são 27 nos nove departamentos do país(Tradução nossa).

⁸⁵ 18% dos professores na Bolívia, em 2006, eram temporários. Na primeira fase deste programa dirigimos as ações a professores temporários que trabalhavam tanto na área rural e urbana, existiam em ambas as áreas, mas nesta outra fase, onde estamos agora, apenas para professores em áreas rurais ou territórios indígenas ou áreas de difícil acesso (Tradução nossa).

Nas escolas, os professores deverão ensinar três línguas; o espanhol (idioma oficial), uma língua estrangeira e uma língua dos povos indígenas originários. A professora *Antônia*, que dará aulas em quéchua por conta das origens da comunidade em que trabalha, afirma: *todavía no estoy hablando quechua. Tengo que hacer por mi cuenta, tengo que pagar. Todos los profesores que están ahorita estudiando quechua están ahora pagándose sus estudios*⁸⁶. A outra professora boliviana entrevistada afirmou algo similar em sua entrevista: dificuldade em aprender a língua e os esforços econômicos que essa aprendizagem demandaria.

A sexta entrevista foi realizada numa Escola Normal de Santa Cruz com o coordenador do PROFOCOM e a sétima com um técnico da Secretaria de Educação de Santa Cruz. Em todos esses lugares fui muito bem recebida, sem resistências ou objeções dos funcionários quanto à pesquisa. Foi possível perceber alguns *desencontros* dos discursos das duas instâncias educacionais bolivianas: professores e Ministério de Educação (secretaria de educação e Escola Normal de Santa Cruz). Segundo os professores, por se tratar de mudanças recentes, muitas ações são necessárias para melhorar a *qualidade* da educação na Bolívia.

Na Bolívia e no México, a moeda brasileira é mais *valorizada*. Na Bolívia, é comum encontrarmos brasileiros estudando Medicina, principalmente em Santa Cruz e Cochabamba, fato apontado por alguns bolivianos como imperialismo *cultural e econômico* do Brasil, *primo rico da América Latina*. Bolivianos no Brasil são explorados em indústrias e brasileiros na Bolívia são estudantes de Medicina.

Um fato que chamou atenção sobre a nova Constituição da Bolívia é que, a partir dessa Lei, as pessoas não poderão ser chamadas de *índias*, o que seria um *preconceito racial*, e, sim, de indígenas ou povos originários. Essa informação e, também, a história da Bolívia, a *invasão* dos colonizadores espanhóis, foi discutida em uma aula na praça, chamada de *Universidad de la Plaza*, em Cochabamba. As pessoas passam, discutem questões políticas e se *vão*. É forte a *ojeriza* dos bolivianos em relação às fotografias, principalmente por parte das *cholitas*, indígenas que chamam atenção pela forma como se vestem, saias e blusas longas e tranças. Nos muros das cidades, frases de protestos e de valorização das mulheres, contra violência e

⁸⁶"Eu ainda não estou falando Quechua. Eu tenho que fazer por mim mesmo, eu tenho que pagar. Todos os professores que estão agora estudando Quechua estão agora pagando seus estudos, ainda não estou falando Quechua. Eu tenho que fazer por mim mesmo, eu tenho que pagar. Todos os professores que estão agora estudando Quechua estão agora pagando seus estudos" (Tradução nossa).

homofobia, algumas escritas pelo grupo *Mujeres Creando*. Isso tudo, pode descrever um país, buscando romper com fortes resquícios da *violência colonizadora*.

As diferenças sociais destes três países (Brasil, México e Bolívia) da América Latina parecem demonstrar diferentes tempos históricos. Segundo Sader (2006, p. 29), “*fomos objetos do mais brutal processo de colonização, com a chegada sangrenta do capitalismo ao continente, com as tentativas de extinção das nações e dos povos indígenas e com a escravidão*”.

4. As professoras entrevistadas

Para fins desta pesquisa, vinte e sete pessoas foram entrevistadas: quatro no Maranhão, sete na Bolívia e dezesseis no México, entretanto, somente três professoras serão consideradas diretamente participantes deste estudo: são professoras do meio rural maranhense. Ao longo da análise dos dados farei referências às entrevistas da professora do México e da Bolívia. A escolha das três professoras brasileiras e da professora boliviana e mexicana aconteceu por meio da análise das entrevistas e da relevância de seu conteúdo para este estudo.

Busquei com que o entrevistado falasse livremente, embora de posse de um roteiro de entrevista. A realização das entrevistas foi importante momento para conhecer as histórias das professoras e o trabalho nas escolas rurais. Para Macedo(2000, p. 102), “*a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa, que o mundo é aquilo que pode ser dito*”.

Sobre o perfil das professoras: as cinco entrevistadas possuem idades entre 25 e 72 anos, são pertencentes à classe popular e por esse motivo tiveram dificuldades para se *profissionalizarem*. Abaixo o quadro geral que apresenta brevemente as participantes:

Perfil das participantes	Idade	Tempo no Magistério	Part. em organização social	Formação	Local onde vive
<i>Professora Socorro</i>	43	31anos	MST	Pedagogia da Terra	Assentam. Brasil
<i>Professora Maria</i>	66	Aposentada	Queb. de	Magistério	Quilombo -

		(41 anos)	Coco		Brasil
<i>Professora Francisca</i>	25	1 ano	Sindicato	Pedagogia	Cidade - Brasil
<i>Professora Antônia</i>	45	20 anos	Grupo de Mães	Curso Normal	Cidade (Bolívia)
<i>Professora Jane</i>	72	Aposentada (30 anos)	Sindicato	Curso Normal	Cidade (México)

Quadro 6– Perfil das professoras entrevistadas

As professoras se encontram em etapas diferentes da vida e da profissão: professora iniciante, professora com vinte anos de trabalho, outra com trinta anos e duas professoras aposentadas. Da crise com a profissão apresentada pela *professora Francisca*, iniciante no magistério, dúvida sobre a possibilidade de se especializar na carreira docente ou mudar de profissão à consciência de *dever cumprido* e *orgulho do reconhecimento* pelo trabalho realizado, manifesto pelas professoras aposentadas, *professora Maria* e *professora Jane*. Pelas narrativas das *professoras-mães*, a dificuldade que tiveram para se *formar na carreira docente* se transformou na possibilidade e satisfação em ver seus filhos e, no caso, da *professora Maria*, seu neto, estudando. Esse breve panorama torna imperativo a apresentação das professoras:

Professora Socorro

Professora de 43 anos, 31 anos de trabalho, considerando que desde os 12 anos é professora *particular*. Mora em um assentamento do MST. Sua história de formação docente está relacionada com a própria história do MST, pois participou dos primeiros cursos de Magistério e Pedagogia da Terra, oferecidos por este Movimento às professoras de escolas rurais brasileiras. Sua narrativa demonstra respeito e sentimento de *dívida* em relação ao MST. Suas *memórias políticas*⁸⁷ são constantemente explicitadas em sua narrativa. A militância no MST é característica central desta professora.

⁸⁷ Memória trabalho e memória sonho são trabalhadas por Bosi (1979).

Professora Maria

Professora aposentada com 66 anos, moradora do Quilombo Pontal. Sem pais e irmãos, separada do marido, pois como disse, “*pareceu uma piriguete (sic) aí do São Bento, minha filha, que enquanto num levô meu marido, ela num sossegô*”. Trocada por uma mulher mais jovem, demonstra encontrar no reconhecimento que possui dentro da comunidade em que vive e trabalhou como professora, *forças* para o enfrentamento da *solidão* e *envelhecimento*. Sobre a escolha da profissão, afirma: “*eu tinha um sonho de conseguir um serviço para mim tomar banho, me arrumar e sair todo dia pro serviço*”. A análise da entrevista desta professora aponta para discussões sobre trajetórias de vida e formação de uma professora quilombola; memórias, *envelhecimento*. Trata-se de uma professora que embora tenha que enfrentar a solidão (separação do marido, trocada por uma mulher mais jovem, e perda dos familiares mais próximos), demonstra alimentar-se da amizade e do respeito de seus ex-alunos e da *alegria* e do *senso de humor* que possui. O *esquecimento*, a tentativa de lembrar foram presentes na entrevista.

Professora Francisca

Professora de 25 anos e iniciante na profissão. Trabalhou na escola da zona rural e há pouco tempo solicitou transferência para uma escola urbana. Recém-formada, o encontro com a docência, o rápido encontro com a docência rural, a participação em uma organização social; a escolha pela docência; seu momento de vida são questões a serem analisadas. Evangélica, jovem-poetisa, foi adotada por uma família de empresários do interior do Maranhão. Aparentemente é tímida, sensível e engajada em seu trabalho.

Professora Antônia

Professora boliviana, 45 anos, 20 anos de trabalho. Formada em uma Escola Normal Rural. Casada, filha de professora *interina* por quem demonstra grande admiração e constantemente mencionada em sua entrevista, como exemplo de professora. Gostaria de ser professora da cidade de Vallegrande. Demonstra ser tímida e discreta, a exemplo, do que demonstraram ser os bolivianos.

Professora Jane

Professora mexicana, aposentada e com 72 anos. Formada em uma Escola Normal Rural, destaca a importância de uma professora na vida de sua comunidade. Orgulha-se em ter formado os filhos. Suas memórias políticas de participação do Sindicato de Professores do México são constantemente ressaltadas na entrevista. É poetisa e pintora. De face aparentemente serena e delicada, é expressivamente forte ao falar de sua história e de como percebe a educação rural no México.

5. A análise dos dados

A formulação das categorias e subcategorias que norteou a análise dos dados foi indutiva e apoiou-se na proposta descritiva e interpretativa da *análise de conteúdo*. Esta proposta constitui-se, segundo Vala (1986, p. 120), em “*uma técnica de tratamento de informação, não é um método. Como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimento lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica*”. Poirier, Valladon e Raybaut (1999, p. 107-108) afirmam que:

Na prática, a análise de conteúdo é sempre um trabalho ingrato, longo, paciente, que requer, simultaneamente, um trabalho minucioso de análise e uma passagem delicada à síntese [...]. A análise de conteúdo não revela princípios imutavelmente fixados. Que bastaria aplicar concretamente, com maior ou menor facilidade, ao material recolhido num qualquer inquérito. A análise de conteúdo é tributária do *corpus* [...]. Esta análise não é, pois, senão uma etapa de uma pesquisa que não se encerra com ela, da mesma forma que a sua realização não põe termo às possibilidades de novas análises.

Na concepção de Bardin (1979, p. 42), a análise de conteúdo “*é um conjunto de técnicas das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) destas mensagens*”. A análise de conteúdo demanda atenção às metáforas, às reticências, às figuras de linguagens, entre outros indicativos que possam auxiliar na compreensão daquilo que foi dito, ou seja, não está restrita à aparente disposição dos textos e das falas.

A análise dos dados foi feita por etapas: inicialmente, classificação e organização de todo o material *coletado*, posteriormente, a transcrição das entrevistas e

dos questionários, preservando as falas originais dos sujeitos, respeitando, portanto, seus enunciados e seus modos de expressão.

Segundo Poirier, Valladon e Raybaut (1999, p. 108): “*é preferível, pois, transcrever o texto oral – tal qual, não se deve, em caso algum, modificá-lo, nem mudar-lhe o estilo, mas simplesmente decifrá-lo*”. Para esses autores, é importante que o próprio autor que vivenciou e participou da entrevista transcreva as falas por ele *recolhidas*. Neste caso, as entrevistas das professoras bolivianas e mexicanas foram transcritas por dois mexicanos participantes de uma organização internacionalista, durante a pesquisa de campo no México. Em seguida, passamos para a leitura das entrevistas e organização das categorias.

E, finalmente, construímos a partir das questões elencadas nestes relatos, uma análise interpretativa, subsidiada pelos objetivos da pesquisa e com o apoio do referencial teórico adotado.

CAPÍTULO 6: AS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

As categorias e subcategorias de análise da pesquisa foram elaboradas a partir dos seguintes objetivos: a) analisar a partir de entrevistas biográficas, trajetórias de formação de professoras de escolas rurais do Maranhão, buscando em suas memórias de vida e formação, compreender de que maneira seus relatos de vida, itinerários formativos se relacionam, diferenciam e se articulam; b) analisar os perfis de formação de professoras de escolas rurais do Maranhão, visando compreender como estas se tornaram docentes dessas escolas, quais são suas experiências de trabalho e que situações vivem nessas instituições de ensino; c) analisar que tipo de escola, docência e formação política são construídas nas reflexões dessas professoras sobre suas práticas profissionais e trajetórias de formação; d) analisar quais desafios essas professoras enfrentam no contexto de trabalho nas escolas rurais, como lidam com eles ao realizarem suas práticas pedagógicas e como isso está relacionado com suas permanências na profissão e na docência rural e e) analisar como essas professoras na sua experiência de magistério se sentiram *chamadas* para o trabalho de professora e a partir de que momento elaboraram o seu processo de conhecimento da profissão docente.

A seguir, apresento conceitualmente as cinco categorias da pesquisa: “trajetórias de formação profissional”, “práticas de docência”, “conhecimento da profissão”, “permanência na profissão e na docência rural” e “memórias de vida, trabalho e formação”.

1. Trajetórias de formação profissional

A primeira categoria desta pesquisa tem por objetivo permitir a análise das trajetórias de formação profissional das professoras das escolas rurais entrevistadas para esta pesquisa. Para isso, elejo como primeira subcategoria *as memórias de escolarização: formação pré-profissional*. Nesse espaço discuto os percursos escolares seguidos pelas professoras e as memórias das formações informais recebidas por elas. A segunda subcategoria discute *a escolha da profissão*, ou seja, quais aspectos contribuíram para que as professoras escolhessem essa profissão. Em seguida, discuto *a*

formação inicial para a docência, memórias dos cursos, das aprendizagens e instituições que marcaram a formação inicial das professoras.

A subcategoria *formação contínua obtida em curso de formação de professores*, assim como, as *formações contínuas obtidas na participação em Organizações, Sindicatos e Movimentos Sociais* buscam apresentar as formações permanentes que os professores receberam ao longo dos anos de trabalho em espaços formais e informais de formação. Em *a formação na escola* são apresentados os modos como os professores aprendem e se formam na escola a partir do contato com os outros professores, com os estudantes e com a comunidade escolar.

Do ponto de vista teórico, a trajetória de formação profissional se refere ao percurso de formação das professoras e está relacionado com o movimento de profissionalização percorrido por cada uma delas. O movimento de profissionalização do magistério, deste modo, se caracteriza como importante forma de enfrentamento da desvalorização do magistério que se configurou ao longo da história da educação uma *subprofissão*, podendo ser exercida por pessoas sem formação *específica*. O movimento de profissionalização favorece a atuação organizada dos docentes e a demarcação política de sua área de atuação. Sobre a discussão acerca da *profissionalização*, Freidson (1998, p. 40) afirma que a profissão enquanto princípio de organização do trabalho se configura como “*o conhecimento e competências especializados necessários para a realização de tarefas diferentes numa divisão do trabalho*”, o que se contrapõe ao conceito administrativo, que se baseia na racionalidade burocrática.

A profissionalização pressupõe, portanto, a aquisição de conhecimentos e competências específicas, de profissões caracterizadas a partir de representações, “*expectativas historicamente definidas, ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação, que tem sido objeto de debate frequente no âmbito da produção sociológica que pretende esclarecer os elementos centrais das sociedades contemporâneas*”(WEBER, 2003, p. 1127). A formação é etapa fundamental do processo de profissionalização que é por sua vez fundamentada no processo de aprendizagem de novos conhecimentos, associados à realização de funções e papéis específicos.

A trajetória de profissionalização se configura como processo “*através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia*”(GINSBURG, 1990, p. 335),se contrapondo, portanto, à

proletarização do trabalho docente que é contrário ao *poder* e à *autonomia* dos professores. Segundo Nóvoa (1992a, p. 24),

a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Estudar as trajetórias de formação, neste sentido, implica compreender o desenvolvimento pessoal dos professores, a partir da perspectiva do *professor individual* e do *coletivo docente*. A formação docente passa, então, a assumir propósitos que valorizam o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, trazendo novas dimensões para a prática pedagógica do professor. O professor passa, então, a se constituir como *pessoa, profissional e ator social*, assumindo, o lugar central da formação e o seu desenvolvimento em todas as suas dimensões.

Estudar, portanto, as trajetórias profissionais dos professores implica relacioná-las ao ciclo de vida pessoal e profissional docente, constituindo os aspectos nucleares de toda proposta de mudança e aprimoramento profissional docente (Cf. BOLÍVAR, 2002). Deste modo, a partir de 1980, “*a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores*” (NÓVOA, 2000, p. 15). Tratando-se, pois, de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que tem um mérito indiscutível, o de recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação educacional.

No processo de *ressignificação* do trabalho docente surgiram questões até então ignoradas no debate e na pesquisa educacional, tais como, a relação entre as trajetórias de formação e a ação pedagógica do professor. Os estudos sobre *itinerâncias* de vida, formação pessoal e profissional ganharam visibilidade no enfretamento de questões vinculadas aos processos educativos. Silva (2010, p. 23), afirma que:

[...] ou a questão central da formação docente e, por conseguinte, da configuração da escola e do ensino, coloca em evidência a necessidade de se compreender o processo de formação docente a partir dos modos particulares e coletivos de tornar-se e ser professor, considerando experiências de vida pessoal e profissional vivenciadas pelos professores em diferentes contextos, tempos e espaços, ao longo da vida.

Nos marcos temporal e espacial constituintes das trajetórias de formação dos professores encontram-se os modos como estes *se tornam professores, aprendem a ensinar e constroem suas aprendizagens da docência*. Aprender a ensinar é, deste modo, mais uma dimensão do desenvolvimento profissional, que está implicado no processo de aprendizagem da docência, tornando este profissional, segundo Perrenoud (2001, p. 26), “*um profissional da aprendizagem, da gestão das condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula*”.

A formação docente, uma vez se fundamentando na perspectiva *crítico-reflexiva*, favorece aos professores o desenvolvimento de um pensamento autônomo que possibilita práticas de *autoformação*. Nas *trajetórias formativas*, o *tornar-se professor* não acontece apenas pela acumulação de cursos e técnicas, “*mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal*”(NÓVOA, 1995a, p. 25). Importa, deste modo, pensar a formação de professores a partir de propostas reflexivas de formação, em que os professores dotados de *autonomia* busquem formas de se desenvolver profissionalmente e contribuam na implantação de políticas educativas.

Processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas cruzam a formação de professores e para Nóvoa (1995b, p. 28), “*o esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica*”. Postas estas questões sobre as trajetórias de formação de professores, apresento a seguir a segunda categoria desta pesquisa, *práticas de docências*.

2. Práticas de docência

Esta categoria tem por objetivo problematizar questões sobre a prática pedagógica das professoras. A primeira subcategoria discute o *ingresso na docência*, os motivos, sob quais condições as professoras elegeram a profissão e *as primeiras experiências profissionais* das professoras. Esta segunda categoria é sobre as experiências de *trabalho nas escolas rurais e urbanas*, problematizando as condições de trabalho e as preferências das professoras pelos espaços de trabalho. Em seguida, discutimos as *percepções* das professoras *sobre seus trabalhos e os investimentos pessoais na formação*. Outra subcategoria se refere aos *métodos de trabalho* utilizados

pelas professoras e quais *representações* possuem as professoras *sobre as formas de elaboração de seus trabalhos pedagógicos*.

A sétima subcategoria é sobre *os relacionamentos dos professores das escolas rurais, com os estudantes e com a cultura camponesa*, passando pela discussão do *currículo das escolas rurais* e finalmente, apresento a partir da visão das professoras os *indicadores de uma proposta educativa para as escolas rurais*.

Partindo para uma teorização da prática pedagógica é possível afirmar que ela cruza a realização política de um projeto educativo, o qual deve ter claro o conceito de sociedade, de homem e de mulher que se pretende formar. Segundo Jesus (2007, p. 655-656),

A dimensão política da prática pedagógica está em reconhecer que o trabalho educativo tem a função de problematizar o mundo em que vivemos e de colocar em diálogo conhecimentos e práticas sociais que gerem condições de ampliação dos espaços de comunicação e do alargamento cultural, ético e político dos argumentos utilizáveis pelos vários grupos presentes de modo que, por meio da educação, se possa contribuir para a emancipação humana e social.

A discussão sobre a prática pedagógica tem sido realizada por diferentes autores, dentre eles, Behrens (2005), Nóvoa (1995), Pimenta (1999), Sacristán (1999), Santos (2006), Zabala (1998), os quais se apresentam teoricamente contrários a um trabalho docente reprodutor, que faz do *professor um mero agente pedagógico de reprodução da ordem social*, oposição que encontra eco, também, em Bourdieu e Passeron (1992). Nesse sentido, o que esses autores defendem, portanto, é a construção de uma prática pedagógica voltada para uma abordagem dialética, emancipatória, reflexiva, crítica e que articule teoria e prática. Gómez afirma que investir na formação docente tem sido uma estratégia de muitos professores que buscam construir uma prática pedagógica com mais qualidade. Para este autor:

a nova epistemologia da prática conduz necessariamente a uma reconsideração radical da função do professor como profissional e, em consequência, a uma mudança profunda tanto da conceituação teórica da sua formação como do processo do seu desenvolvimento prático (GÓMEZ, 1995, p. 197).

Todo trabalho pedagógico deve encerrar um projeto de ação e de transformação, que segundo Nóvoa, *“passa pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo”* (NÓVOA, 1995a, p. 31).

Neste sentido, traduzir ou transpor didaticamente o conteúdo curricular para a *territorialidade* da sala de aula é constituinte do trabalho do professor.

No seu trabalho pedagógico, o professor é responsável pela mediação dos estudantes com o conhecimento, promovendo reflexões, que possibilitem aos alunos a construção de diferentes aprendizagens e o *desenvolvimento ético, político, pessoal, profissional e da cidadania*. A prática pedagógica do professor requer a mobilização de diferentes saberes e os *processos transpositivos – didáticos e, mais genericamente, institucionais – são, imagina-se, a mola essencial da vida dos saberes, de sua disseminação e de sua funcionalidade adequada* (CHEVALLARD, 1991, p. 214).

A prática pedagógica do professor requer aquisição de conhecimentos didáticos para o exercício do magistério, o que solicita uma formação fundamentada em princípios *totalizadores*, que congreguem a união da teoria e da prática. Sobre isso, Popkewitz (1995, p. 41), afirma que “*a formação de professores tem-se preocupado com uma fragmentária aquisição de informação e de competências dirigidas para a prática, minimizando uma orientação intelectual*”. A dimensão teórica e prática da formação, deste modo, é importante para a construção da *práxis* docente.

A elaboração dessa *práxis* docente perpassa a formação inicial e continuada. Como procedimento formativo, ter o *paradigma do professor pesquisador* contribui para que o professor seja um pesquisador do seu trabalho e segundo Collares (2003, p. 70), “*o professor como investigador, coloca-se sempre como aprendiz que, atento a tudo, ouve, interfere, acompanha, reflete, partilha no sentido de melhor compreender o aluno*”. A discussão sobre o *professor-pesquisador* tem sido foco de muitas pesquisas, o pioneirismo do debate é atribuído a Stenhouse (1975). Para este autor, a sala de aula, enquanto laboratório de formação é espaço para que o professor crie e experimente formas de alcançar os estudantes, nas elaborações de ensino/aprendizagem.

Em *o professor, seu saber e sua pesquisa*, Ludke (2001) fala sobre as tradições de pensamento acerca da prática pedagógica, de Stenhouse a John Elliott, os quais desenvolveram na Inglaterra a ideia de *pesquisa-ação*, como possibilidade de contribuição do trabalho e do crescimento profissional do professor. Teoria que foi levada a outros países, como por exemplo, à Espanha, fundamentando seus projetos de reformas educacionais. Na mesma direção de Stenhouse e Elliott, autores do Reino Unido, Carr e Kemmis (1986), produziram pesquisas sobre o pensamento do professor.

Giroux (1990), também tem trabalhos situados nesta mesma direção, contra a proletarianização dos professores e a favor dos *professores como intelectuais*.

Outro pesquisador importante para a discussão da prática pedagógica é Schön (1992b), com a teoria do *professor reflexivo* de 1983. A reflexão é o elemento base do trabalho de Schön e a partir do trabalho deste autor, reforça-se o *pensamento reflexivo* como algo imprescindível para o trabalho do *bom professor*. Entretanto, Ludke (2001) ressalta que a grande repercussão do trabalho de Schön não foi acompanhada de uma análise atenciosa do conceito de reflexão, ressaltando seus alcances e seus limites.

Outro aspecto importante para a prática pedagógica do professor é a *coletividade docente*, ou seja, o trabalho docente requer do professor aberturas para o diálogo com os seus pares, o que significa sair do *isolamento pedagógico*, ultrapassando o espaço e o contexto escolar. Para Imbernon (2012), uma das formas de romper com a *solidão pedagógica* que muitas vezes acomete o trabalho do professor é a socialização de experiências entre os professores, contribuindo para o que este autor chama de aprendizagem na escola, se referindo ao tipo de conhecimento que o professor constrói na escola a partir do contato com os colegas de profissão e com os alunos, pois é “*na interação com os outros enfrentando e resolvendo problemas, apreciando criticamente o que se faz e como se faz, reajustando as formas de ver e agir*” (CAVACO, 2008, p.167).

Toda prática pedagógica se fundamenta em tomada de posição política, não há neutralidade do trabalho docente. Segundo Freire (2011, p. 100):

não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige escolha de entre isto e aquilo. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber.

A prática pedagógica, deste modo, requer uma tomada de posição por parte do professor, o que significa dizer que este posicionamento pode ser por uma pedagogia crítica que problematize questões da realidade social.

A seguir, apresento a terceira categoria desta pesquisa, o conhecimento da profissão, que tem como objetivo discutir como o educador constrói o conhecimento sobre o *ofício* de ser professor.

3. Conhecimento da profissão

Esta categoria objetiva analisar as maneiras como os professores conhecem a profissão docente, partindo disto, elegi, a partir das entrevistas, cinco subcategorias. A primeira delas discute os *elementos que contribuíram para o processo de conhecimento da profissão docente*. A segunda subcategoria é sobre as *concepções de escola, docência e formação política construídas nas falas das professoras*, perpassando pelos *professores que marcaram as vidas das professoras*, o que é chamado neste trabalho de *microbiografias de suporte*. Outra categoria discute os momentos em que as professoras se reconheceram como profissionais da educação, o que deu nome à subcategoria *elaboração da consciência sobre a profissão docente e quando se reconheceram professoras*. E, finalmente, a subcategoria *profissionalização das professoras para as escolas rurais*, discute o processo de formação profissional das professoras.

O conhecimento da profissão, deste modo, perpassa algumas questões, tais como, *qual é a especificidade da função docente? O que diferencia este dos outros profissionais?* São perguntas que tangenciam a natureza do conhecimento profissional docente. O elemento que caracteriza e distingue a profissão de professor é a *ação de ensinar*. Em *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*, Roldão (2007) discute o que significa *ensinar*. Dois pontos distintivos do conceito de ensinar são apresentados pela autora: a) *professar um saber* e b) *o fazer outros se apropriarem de um saber – ou melhor, fazer aprender alguma coisa a alguém*. De forma simplificada, o primeiro conceito se refere aos modos *tradicionais* de transmissão do conteúdo relacionados aos saberes disciplinares. O segundo conceito se refere a referenciais pedagógicos mais amplos e alargado campo de saberes, que inclui os disciplinares.

Adotamos neste trabalho o conceito de ensino, como *a especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém*, ou seja, ensinar como transposição didática de um conhecimento proposto em um *currículo*. É neste sentido que o conhecimento da profissão, que envolve além de outras questões o ato de ensinar, passa pela compreensão de diferentes saberes; científicos, científico-didáticos e pedagógicos. A ação de ensinar, deste modo, se fundamenta na *posse* segura de um saber, que emerge dos saberes formais e dos saberes experienciais.

O saber profissional docente se recria a partir de um processo de mobilização e transformação da ação pedagógica, contextual, prática e singular. A partir da especificidade de cada situação profissional, o professor deve mobilizar:

[...]todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência(ROLDÃO, 2007, p. 101).

O professor, deste modo, tendo passado por um processo de formação profissional deverá se tornar um especialista em mediar e transformar o saber *conteudístico* curricular.

A prática profissional do professor é fundamental para o processo de elaboração de novas aprendizagens. É por meio de uma prática fundamentada no conhecimento formal, construída na interação com os pares, que a prática pedagógica do professor se consolida e cria novos conhecimentos a partir da experiência cotidiana e dos saberes que dela são mobilizados. Segundo Roldão (2007, p. 102):

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requiera uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo.

O conhecimento profissional da docência longe de ser reduzido a um *praticismo*, embora a dimensão prática seja importante para a construção do conhecimento, requer do professor, que este possua a capacidade de investigar sobre a sua prática docente. Investigar é também interagir e elaborar conhecimento, é na ação e interação que o conhecimento se forma, isso requer, também, constante *atualização* por parte do professor. Segundo Roldão (2007, p. 102):

A ênfase praticista, que tem dominado a cultura profissional dos professores, não contribui, a meu ver, para o crescimento desta profissão, tanto mais necessária quanto o mundo atual, dito sociedade da informação, está longe de ser um mundo do conhecimento, e muito menos de conhecimento para todos. Que a informação se torne conhecimento e que o conhecimento seja algo democraticamente acessível, num mundo em que conhecer é poder, depende em larga medida deste novo salto na profissionalização dos professores: a

afirmação e o reforço de um saber profissional mais analítico, consistente e em permanente atualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos.

Para os iniciantes na profissão, a formação inicial, os ensinamentos aprendidos nos cursos de formação são fundamentais para o conhecimento da profissão docente. A formação profissional inicial, deste modo, estimulou reflexões em torno de possíveis respostas sobre como se produz e se mobiliza saberes. Neste sentido, para Imbernón (2001, p. 58), a formação inicial deve, portanto:

[...] fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado, para que este profissional vivencie a docência não focando apenas os aspectos técnicos da profissão, mas valorizando o conhecimento profissional cultural, ou do contexto, e o conhecimento prático com toda sua carga de compromisso científico, político, eticidade e moralidade da profissão de educar.

Situações de docência e vivências pedagógicas da formação inicial oportunizam ao futuro professor em *formação profissional*, enfrentar desafios, dificuldades, inquietações. Para Gatti (2011), é importante que a formação profissional de professores para a educação básica seja iniciada no *campo de prática*, assim como, *conveniente* que ele elabore conhecimentos úteis para as mediações didáticas que serão necessárias no processo de construção do conhecimento e na interação entre os estudantes.

Conhecer a profissão de professor e as especificidades do trabalho docente requer tempo, prática e formação. Necessário que se construa uma prática educativa transformadora, que abandone a transmissão de conteúdos descontextualizada, distante das questões cotidianas e da realidade social. A formação inicial e continuada de professores deve se relacionar às vivências do cotidiano escolar, da vida social dos estudantes, as relacionamentos entre os professores, a *autoformação*, conforme afirma Imbernón (2012, p. 45):

Cada vez há mais formação e pouca transformação. É possível que seja porque ainda predomina a formação transmissora, com supremacia de uma teoria descontextualizada, distante dos problemas práticos, baseada em um professorado de competência mediana, que não existe. Embora o discurso de que a formação tem de se aproximar dos centros e partir das situações problemáticas dos docentes, os projetos de formação autônomos nos centros continuam sendo uma reivindicação permanente. Temos de introduzir-nos na teoria e na prática de formação docente em novas perspectivas: as relações entre o professorado, os sentimentos e atitudes, a complexidade docente, a troca de relações de poder nos centros formadores, a autoformação, a

comunicação, a formação com a comunidade e não somente preocupar-nos com a formação específica para a disciplina de atuação.

A formação permanente de professores teria de possibilitar a reflexão teórico-prática sobre o trabalho docente, a partir da análise, compreensão, interpretação e intervenção sobre a realidade. Outro aspecto que possibilita a produção do conhecimento profissional docente é a comunicação, troca de experiências entre os professores e a comunidade. A formação nos locais de trabalho, onde ocorrem situações problemas e *formação desde dentro*, não somente focada nas atividades da sala de aula, mas nos centros formativos, sugerem elementos para pensar a formação de um profissional dialeticamente crítico. Segundo Imbernón (2012, p. 50), as novas “*experiências para uma escola diferente terão de privilegiar alternativas diferentes, na linha de um ensino mais participativo, o professor e a professora, compartilhem seu conhecimento com outras instâncias socializadoras, externas ao estabelecimento escolar*”.

Conhecer a profissão docente, neste sentido, não é uma ação que acontece isoladamente, envolve um processo de estudo, prática, coletividade, incertezas, superações. O sentimento de pertencimento à profissão passa pela valorização social da carreira docente, amplamente desvalorizada pelas precárias condições de trabalho, baixos salários e alargado desprestígio da profissão. Tornar-se professor não somente requer aprender técnicas formativas, nem apreensão de *teoricismo* didático, mas é sentir-se acolhido pela profissão, em todas as suas dimensões, assim, para Lima (2014, p. 51) “*aprendizagem da docência é um processo longo e diversificado*”.

4. Permanência na profissão e na docência rural

Esta categoria objetiva discutir os fatores que contribuem para a permanência na profissão e consequentemente na docência rural. A partir das subcategorias pretendo compreender as *maneiras de perceber a profissão de professora*, ou seja, quais elementos são apontados pelas professoras ao falar sobre a docência no meio rural. A segunda subcategoria se refere aos *motivos e motivações que as levaram a permanecer na profissão e na docência rural*. Em seguida, busquei analisar *as implicações da militância em organizações e nos movimentos sociais* para o trabalho das professoras.

De que forma *o meio rural é apresentado por cada uma dessas professoras* e quais *indicadores* são apresentados pelas professoras para *a permanência na docência rural*.

A desistência da profissão por parte dos professores tem gerado debates em diferentes instâncias; nas universidades, escolas e inclusive nos meios de comunicação, como atesta a notícia da Revista Educação:

baixos salários, insatisfação no trabalho, desprestígio profissional. As condições são velhas conhecidas dos docentes, mas têm se convertido em um fenômeno que torna ainda mais preocupante a escassez de profissionais na Educação Básica: os professores têm deixado a sala de aula para se dedicar a outras áreas. (CORSINI, 2013)

No que diz respeito aos docentes que atuam no meio rural existem agravantes como baixos salários, precárias condições de trabalho e a necessidade de deslocamento e ausência de estruturas para receber os professores, os quais geralmente moram em cidades. Pesquisa realizada por Ens, Eyng et al (2014, p. 501) sobre *Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores* afirma que:

Os resultados indicam que as representações sobre a profissão relacionadas à não permanência decorrem de problemas como: desvalorização, baixos salários, dificuldades em relação ao comportamento dos alunos e falta de condições de trabalho para o exercício da profissão, em razão do pouco investimento na educação. Tais questões podem ser motivo da diminuição da procura pela docência na Educação Básica e da grande evasão dos cursos de licenciatura. Os professores que pretendem continuar na profissão revelam razões atreladas a aspectos afetivos, sem uma análise crítica dos aspectos políticos e da falta de condições objetivas de trabalho.

Necessário, deste modo, que sejam pensadas formas de garantir a permanência dos professores na docência. Melhoria das condições de trabalho, aumento salarial poderão aumentar o prestígio da profissão de professor no Brasil e conseqüentemente aumentar a procura pela profissão. A elevada taxa de evasão nos cursos de licenciaturas no Brasil é um dos impactos da desvalorização da profissão docente. É na formação inicial de professores que se iniciam os primeiros contatos com a profissão, o futuro professor, neste sentido, constrói os estatutos *pessoais* da docência, gerando admiração e até mesmo, primeiros *conflitos* dos professores pela carreira.

Em *O Brasil não pode mais perder bons professores*, matéria publicada pela Revista Nova Escola, Peres (2013) expõe as frequentes exonerações dos professores na rede pública em diferentes estados e municípios e o crescente diminuição da procura

pelos cursos de licenciaturas no Brasil. No cenário da *desvalorização* do magistério brasileiro, a referida pesquisa apresenta um estudo do *Teacher Status Index* realizado em 2013 pela *Fundação Varkey Gems*, em 21 países. A *investigação* mostra que no Brasil, embora, a população confie no trabalho dos professores e na capacidade destes profissionais de educar os estudantes, menos de 20% dos entrevistados encorajariam os filhos a seguir a carreira docente.

O número cada vez maior de professores *desertores* é reflexo da falta de investimento na formação, carreira e condições de trabalho, que se traduz em baixos salários, *infraestrutura* escolar precária, violência no ambiente de trabalho, pressão e cobrança por resultados, sentimento de *desvalorização* da profissão pela sociedade e falta de apoio das famílias dos alunos. A permanência, deste modo, na profissão docente no espaço rural e na cidade necessita de mudanças *estruturais*, da mesma forma para atrair os jovens para o magistério.

5. Memórias da vida, trabalho e formação.

Esta categoria da pesquisa tem por objetivo discutir as memórias de vida das professoras, alguns de seus percursos, além disso, é de interesse dessa pesquisa, apresentar suas memórias de trabalho e formação. Para isso, elegi sete subcategorias: a primeira delas é sobre a *vida das professoras*, em que busco identificar as pessoas que foram importantes, seja nos aspectos formativos ou nos mais pessoais, dando, portanto, espaço para a análise das *microbiografias de suporte* como foi chamado a segunda subcategoria.

Em seguida, analiso as *imagens da vida e da profissão* a partir do *momento geracional das professoras e das suas apostas de vida*. A quinta categoria analisa o *momento da profissão das professoras* e suas *apostas de trabalho*. A sexta categoria é sobre *a profissão dos filhos e dos netos* e, por fim, analiso as *mudanças e permanências nas histórias das professoras* e como as professoras lidam com essas transformações ao longo do tempo.

A *memória* ao explicitar aspectos subjetivos evoca o passado e socializa o presente individual e coletivamente. Neste sentido, Nora (1993, p. 09), afirma que “*memória é a vida sempre carregada por grupos vivos e nesse sentido, ela está em permanente evolução aberta à dialética da lembrança e do esquecimento*”. Embora,

constituída subjetivamente, a memória não se forma apenas na esfera subjetiva, cada sujeito vivencia suas experiências, ainda que individual e singularmente, a partir de um contexto social, histórico e cultural. Segundo Bosi (1979), a memória possui um substrato individual e coletivo, tangenciada pela diversidade estética, política, econômica e social. De modo que é possível compreender a história de uma sociedade a partir do cotidiano de seus *indivíduos*, associando-os ao tempo e espaço.

Sobre o aspecto coletivo da memória, foi Halbwachs (2006), quem elaborou a teoria da *memória coletiva*, considerando que as lembranças ultrapassam a esfera individual, portanto, as memórias não são restritamente individuais, mas construções dos grupos sociais. Como afirma Vieira (2012, p.24):

A memória coletiva é a lembrança de algo vivido por determinado grupo, por um conjunto de pessoas ou até mesmo por uma sociedade. O tempo e o espaço, assim como o que é vivido pelo grupo são substâncias da memória, marcando momentos significativos que saem do presente retornam ao passado e voltam ao presente, seguindo outra concepção de tempo, não linear, mas reversível.

A mutabilidade da memória permite que a mesma não seja fixa, mas que recrie num movimento compartilhado por grupos sociais, indivíduos e gerações, *reestruturando* as experiências vivenciadas, o que segundo Halbwachs (2006, p. 29), “*pode reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já tivemos alguma informação*”. Para Bergson (1999, p. 176) por meio da memória:

O passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra descola estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva, ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

É neste sentido que esta pesquisa busca situar as memórias de vida e formação das professoras de escolas rurais, a partir das conjunturas sociais formativas do território rural. O retorno ao passado das professoras e às suas memórias de formação e escolarização foi importante para caracterizar aspectos da prática pedagógica das professoras. Segundo Delory-Momberger (2012b, p. 74), “*cada um de nós constrói e desenvolve uma cartografia que lhe é própria, descritível em termos de lugares, de*

sítios, de territórios, de redes, de conexões, de trajetos etc., que não é impossível de ser reconstituído”.

Neste sentido, tempo e espaço se relacionam na configuração da pesquisa. O tempo é a síntese do passado e presente que contornam as narrativas das professoras e os espaços são os contextos, o lugar em que essas histórias acontecem. Sendo assim, “*o tempo e o espaço, a trama e o cenário, trabalham juntos para criar a qualidade experiencial da narrativa. Eles são a própria narrativa*”(CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 35-36).

PARTE III: ANÁLISE DOS DADOS

De te fabula narratur (Horácio).

Não é fácil lidar cientificamente com sentimentos (Freud).

O que expressamos com palavras já está morto em nossos corações. Sempre haverá algo de desprezível no ato da fala (Nietzsche).

CAPÍTULO 7: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo tem como propósito analisar as trajetórias de formação profissional das professoras das escolas rurais. Para isso, discuto as memórias de escolarização, a partir da formação pré-profissional e as questões que conduziram à escolha da profissão. Em sequência, analiso os percursos da formação inicial realizados pelas professoras, além das formações contínuas recebidas seja em instituições de formação de professores ou em organizações, sindicatos e movimentos sociais. E, por fim, discuto a *formação* que as professoras constroem nas escolas a partir do contato com seus pares.

1. Memórias de escolarização

Dois pontos são importantes para análise desta subcategoria: as memórias de escolarização das professoras entrevistadas e as formações pré-profissionais recebidas por cada uma delas. Início, deste modo, falando sobre o processo de escolarização das professoras. Das cinco professoras entrevistadas apenas a *professora Francisca*, a mais jovem de 25 anos, não teve dificuldades de acesso aos processos de escolarização. As demais professoras apresentam em relatos, as barreiras enfrentadas em seus processos de escolarização:

Eu estudei na zona rural. Eu estudei até a sétima série na zona rural. Desde o início estive acostumada com as dificuldades com a escola do campo. Minha educação na minha infância,[...]marcou muito. Nessa época eu apanhava muito na escola. Eu chorava muito pra eu ir pra escola, porque o meu professor, o nome dele eu até lembro, era João. Então, ele era um professor, era bastante carrasco, tinha uma palmatória daquelas redondas. Eu apanhava que minha mão ficava roxa. Eu fui daquelas de ir pro castigo no milho. Eu era muito danada. Eu fui disciplinada na Matemática, eu detesto Matemática. Acho que é por causa disso. Eu era péssima. Até hoje, eu sou péssima em Matemática. Tinha um dia que era a tabuada. E tinha um dia que era... como é que eles chamavam...eu sei que como era a forma de dá aula: ele botava o alfabeto e fazia um buraquinho num papel. Aí, ia cobrindo as letras. Cada letra que a gente errava era um bolo que a gente pegava. Era assim, eu aprendi dessa forma. E assim, se, por exemplo, ele té procurasse e tu acertasse era tu que ia me bater. Era uma escola pública. A minha colega que ia bater em mim. Se minha colega não me desse um bolo que eu sentisse, ele voltava e batia nas duas. Então, foi assim. Eu aprendi dessa forma. Se eu falasse pra mãe, ela dizia, é desse jeito, ele é teu professor. Tu tem que respeitar. Então, todo dia pra mim ir pro colégio era um choro. Eu ia mesmo

chorando. Eu já chegava brava no colégio. Então, a minha infância, quando eu comecei a trabalhar era desse jeito, por exemplo se não desse a lição, todo mundo ia embora. Fiz até a sétima série e todo tempo trabalhando como professora. Nesse tempo, tive um desentendimento com o secretário de educação que não me deu a vaga de emprego pra professora, não me deu o contrato, então eu mudei pra cidade mais perto pra continuar estudando. Eu andava nas casas das pessoas pedindo trabalho e tudo. Eu sei que eu arrumei uma casa de uma pessoa lá. Eu passei dois anos na casa dessa pessoa. Só que o marido dela bebia muito e quando foi um dia, ela foi minha madrinha de crisma, quando foi um dia, ele tomou gosto comigo e nesse dia que ele tomou gosto comigo eu saí da casa. Fui embora. Aí, procurei uma outra casa. Só sei que eu consegui ir saindo e andava ainda mais com um colchãozinho numa carroça, que eu tinha um problema de coluna sério. Eu tinha que dormi num colchão ortopédico. Então, eu andava com esse colchão, encontrei outra casa e lá morei continuei estudando⁸⁸ (Professora Socorro, 43 anos-MST).

Minha infância foi aqui, minha infância foi precária, comecei a estudar com 13 anos, em São Luís, à noite, fazendo 2º ano. Fui alfabetizada em casa com minha mãe. Ela comprava carta de ABC e a gente foi alfabetizada em casa. Mas, eu nunca tive infância, nunca brinquei, nunca participei de nada, nem infância nem adolescência. Na minha adolescência com 13 anos eu já fui pra Casa de Família, timidamente, trabalhava, mas na loucura toda, quis vim mimborá. Nunca gostei de São Luís, até hoje. Eu moro aqui sozinha, minhas irmãs, meus filhos, moram lá. Num me acho jeito de morar em São Luis, de jeito nenhum. E o mesmo, com essa violência, que você não pode assistir a um programa, um jornal que a violência é medonha. Agora mesmo é que jamais, só quando eu já não puder mais erguer o pé, é que governa, é que aí num tem mais jeito, né? A minha, mãe era de família, classe média. E já meu pai quando morreu, ela ficou viúva muito cedo, eu fiquei com 4 anos, uma com dois anos, a mais velha com oito. Aí, ficamos só, mas todo mundo estudava em casa, ela alfabetizava as filha. Quando eu fui pra São Luis, com 13 anos, que eu fui estudar e à noite, mas sempre na tentativa de estudar. Morava numa casa de família, tomava conta dos bebês estudava à noite. Ai eu fiz em São Luis até a 5ª série, não terminei a quinta série, tinha o nome desse colégio... era... quando eu me lembrar eu te digo. Aí eu peguei catapora, saí do colégio, aí eu vim, depois vim pra cá pro interior, sempre que parecia uns cursos eu fazendo curso, eu assisti um curso, logo dois, que eu terminei fiz o normal nesse tempo normal, nera, primeiro grau assim, né? Aí, eu, antes disso, eu comecei a trabalhar na prefeitura de Bequimão, minha irmã conseguiu uma vaga para mim. Eu tinha 18 anos. Trabalhava de professora leiga, mas todo tempo curso que parecia eu fazia tá entendendo, fui fazendo me aperfeiçoando. Eu nasci aqui, fui pra São Luís com 13 anos. Passei 6 anos, só passei 6 anos lá. Eu vim pra cá com 18 e tô aqui até hoje (Professora Maria, 66 anos-Quilombo).

⁸⁸Decidi não fragmentar as histórias das professoras, privilegiando ao máximo a apresentação de suas narrativas.

Tenho 25 anos. Nasci em Pedreiras, Maranhão. Quando criança, estudei numa crechezinha do município, assim apesar de ter sido uma educação assim...educação meio quebrada mas eu tinha muito apoio dos meus pais porque eles sempre me incentivaram a estudar. Então, eu percebo que o que faltava na escola, eu tinha muito acompanhamento dos meus pais mesmo. Ah eu passei, deixa eu ver, eu passei três anos. Eh, o 1º, 2º e 3º período, aí depois fui pra Educação Infantil. A primeira série, eu fiz em outra escola, do município. A minha formação foi toda em escola pública... Toda, menos a superior, eu não consegui(Professora Francisca, 25 anos-Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

Yo nací aquí en Valle Grande. Pero, mis padres son de San Juan del Chaco, hay una comunidad que está a unos 12 kilómetros más arriba, Le llamamos nosotros, que se llama Aguiruma, de ahí soy yo. Ahí viven mis padres, ahí estudié, también toda la primaria. Sólo me vine aquí a Vallegrande a terminar la secundaria. En Valle Grande vivo más o menos desde que me casé. Porque antes cuando estaba estudiando estuve en Santa Cruz y toda mi niñez, mi primaria me la pasé allá en mi comunidad. En la comunidad rural que se llama Aguiruma. Después me fue a Santa Cruz para estudiar. Para estudiar, me fui a Santa Cruz, a estudiar y trabajar también. Pero después, ya me casé y me volví a venir aquí a Vallegrande, por mis hijos. Porque la ciudad es difícil, con los niños allá es más complicado. Vivo en Vallegrande más o menos unos veinte años. Tengo 23 años de casada⁸⁹(Professora Antônia, 45 anos-Bolívia).

Yo siempre he estudiado en mi pueblo. Yo estaba en primer... en tercer año y yo no podía leer, no podía yo leer porque mi maestra no me enseñó, la de primero y de segundo año, no me enseñó... ¡y me pasó! Y entonces, yo llegue a tercero, y en tercero estaba yo y llegó una maestra muy especial, pero yo no podía leer. Y entonces, me acuerdo, eran banquitas, no habían sillas, y que se sienta conmigo y que me abraza, y me dijo, tú eres muy inteligente tienes que aprender a leer porque no sabes. Y le dije: no, no sé. Y ya me dijo. Con esas palabras de que me dijo “tú eres muy inteligente”, yo creo que levantó el autoestima porque nadie me había dicho que yo era inteligente. Ehm... nada más decían que era burra y ya. Burra porque no sabía leer pero más burra la maestra que no me enseñó. Y este... y así. Pero este... para mí, mi única maestra. Ya después cuando la maestra nos dejó en quinto año... en sexto, ya nosotros ya nos podíamos defender, leer. Ya teníamos otro maestro pero era muy grosero. Muy, ¿cómo te diré? Falta de moral, ese maestro. Cuando

⁸⁹ Eu nasci em Valle Grande. Mas, meus pais são de San Juan del Chaco, háuma comunidade que está a uns 12 quilômetros mais acima, a chamamos, que se chama Aguiruma, desse lugar sou eu. Nesse lugar vivem os meus pais, aí eu estudei, também toda a primária. Somente vim aqui para Vallegrande para terminar a secundária.Em Vallegrande vivo mais ou menos desde que me casei. Porque antes quando estava estudando estive em Santa Cruz e toda minha infância, minha primária estive em minha comunidade. Na comunidade rural que chama Aguiruma. Depois fui a Santa Cruz para estudar. Para estudar, fui a Santa Cruz, para estudar e trabalhar também. Mas depois, eu casei e voltei para Vallegrande, por causa dos meus filhos. Porque a cidade não é difícil, com as crianças lá é mais complicado. Vivo em Vallegrande mais ou menos uns vinte anos. Tenho 23 anos de casada. (Tradução nossa)

nos quiso maltratar en nuestros derechos, me paro yo y le digo: ¡no maestro! usted no tiene ningún derecho de hablar de esa manera delante de nosotros. ¿Por qué? porque no es correcto. No es correcto, le dije, y si usted no cambia su manera de ser yo lo voy a denunciar. ¿Con quién? Con la directora de... con la directora. Era otra maestra normalista, con menos este... a lo mejor con los mismos conocimientos, pero con menos audacia. Y le dije, yo lo voy a denunciar. Y si la maestra no le hace caso yo lo voy a denunciar con el inspector, está cerquita de acá. Y me dijo, ¿te atreves? Sí, si me atrevo, le digo, porque no... usted no está actuando bien. Entonces yo... a mi me enseñó mucho la maestra, a defendernos. Y otra vez, me quiso pegar el maestro. Y estaba yo formada pero... estaba yo haciendo también este... travesuras, pues. Y entonces llega y me dice... No me decía "Fórmate bien, alinéate bien". Estoy bien alineada, le dije, y como no me caía bien, entonces este... me dijo, este... estoy bien alineada, le dije. Pero había llegado con una varota así, una varota bien grandota de tlaxistle para... hasta así le andaba haciendo, ¿no? Que sabe que me pongo enfrente de él y que le digo: ¡aquí estoy! Pégueme, pégueme si puede. No, pues no me pegó. No me pegó porque lo reté. Y luego me dijo: ¡Ay me dejaste en vergüenza! ¿Por qué? le dije. ¿Por qué no me pegó usted? Pues pégueme usted de verás, si se puede. Y así, pero no... esa maestra nos enseñó a defendernos y ya no pudo, ya no pudo manejarnos pues. Ya no pudo manejarnos. Y si no pudo manejar a mí, menos a los demás, ¡ya no! Por eso, yo, le digo, yo le debo todo a esa maestra, que no sé si ya murió porque se fue para México y ya nunca la he visto⁹⁰(Professora Jane, 72 anos - México).

⁹⁰ Eu sempre estudei em meu povoado. Eu estava no primeiro...no terceiro ano e não podia ler, não podia ler porque minha professora não me ensinou, a do primeiro e do segundo ano, não me ensinou...e me passou! E então, eu cheguei ao terceiro, e no terceiro eu estava e chegou uma professora muito especial, mas eu não podia ler. E então, eu me lembro, eram bancos, não havia cadeiras, e que se senta comigo e que me abraça, e me disse, tu é muito inteligente tens que aprender a ler porque não sabes. E eu disse: não, não sei E vamos me disse. Com essas palavras de me disse 'tu és muito inteligente', eu acredito que levantou a minha autoestima porque ninguém havia me dito que eu era muito inteligente. Ehm...nada mais diziam que eu era burra e pronto. Burra porque não sabia ler, mas mais burra a professora que não me ensinou. E este...e assim. Mas este...para mim, minha única professora. Depois quando a professora nos deixou no quinto ano...no sexto, nós já podíamos nos defender, ler. Tínhamos outro professor mas era muito grosseiro. Muito. Como posso te dizer? Falta de moral, esse professor. Quando nos quis maltratar em nossos direitos, me parou e eu lhe disse: não professor! Você não tem nenhum direito de falar dessa maneira diante de nós. Por quê? Porque não é correto. Não é correto, lhe disse, e se você não mudar sua maneira de ser, eu vou denunciá-lo. Com quem? Com a diretora. Era outra professora normalista, com menos este...ou melhor com os mesmos conhecimentos, mas com menos audácia. E eu lhe disse, eu vou denunciá-lo. E se a professora não lhe faz caso eu vou denunciá-lo com o inspetor, está pertinho daqui. E ele me disse, você se atreve? Sim, se me atrevo, lhe disse, porque não...você não está atuando bem. Então eu...a mim me ensinou muito a professora, a nos defender. E outra vez, me quis *pegar* o professor. E estava eu formada mas...estava eu fazendo também este...travessuras, pois. E então chega e me disse...Não, me dizia. 'Forma-te bem, alinha-te bem'. Estou bem alinhada, lhe disse, e como não me caía bem, então este...me disse, este...estou bem alinhada, lhe disse. Mas havia chegado com uma *varinha* assim, uma *varinha* bem grande de tlaxistle (planta típica do México) para...até assim andava dizendo. Não? Que sabe que me ponho em frente dele e lhe disse: estou aqui. Me pega, me pega se pode. Não, pois não me pegou. Não me pegou porque o desafiei. E logo me disse: Ai,você me deixou com vergonha! Por quê? Lhe disse. Por que não me pegou você? Pois, me pegue você e verás, se pode. E assim, mas não...essa professora nos ensinou a nos defender e não pode, não pode. E assim, mas não...essa professora nos ensinou a nos defender e já não pode. Já não nos manejar, pois. Já não pode nos manejar.

O que há de comum nos relatos das professoras sobre suas trajetórias de escolarização, com exceção da professora mais jovem, de 25 anos, é a dificuldade de acesso aos processos convencionais de escolarização. Três professoras (professora Socorro, Maria e Antônia) durante suas escolarizações trabalharam como professoras de escolas rurais, na condição de professoras *leigas*. Outro elemento que une essas três professoras é o deslocamento, que tiveram que realizar, de suas comunidades rurais para outras cidades, em busca de estudos. No relato da professora Socorro e Maria, o acesso à escola foi trocado pelo trabalho de empregadas domésticas e de babá em *casas de família*. Além de terem sido exploradas, a professora Socorro, foi vítima de assédio sexual.

Segundo Caldart (2003), nos últimos anos, o Brasil tem aumentado o número de escolas nas áreas rurais, o que tem diminuído a migração das populações camponesas para as cidades em busca de educação escolar. No documento *Panorama da educação do campo*, o índice de frequência à escola de pessoas na faixa de 15 a 17 anos aumentou de 69,8% para 81,9%, de 2000 a 2004. Entretanto, embora os programas e projetos de educação para as áreas rurais tenham crescido e aumentado o acesso à educação escolar, ainda é possível constatar no meio rural maranhense a migração de adolescentes para a cidade em busca de escolas, nessa *formatação* trabalho e escola.

Quatro professoras, com exceção da professora Francisca, estudaram em escolas rurais. Ao lembrarem *fragmentos das cenas* dos processos de alfabetização, a professora Socorro lembrou os castigos corporais que marcaram os primeiros anos da sua vida escolar. O trauma produzido com os *bolos*, agressão recebida com a *palmatória*, provocou a inabilidade da professora em Matemática. Lemos (2012, p. 627), ao falar sobre os castigos corporais nas escolas brasileiras no século XIX, mostra como estes foram se construindo e consolidando uma cultura escolar traduzida em normas, posturas e condutas que buscavam disciplinar o *corpo* e o *espírito*. A *palmatória*, deste modo, “foi um objeto que assim como o livro, o quadro, marcou sua presença na escola e no imaginário da sociedade sobre a escola”.

O relato da professora Maria, por um lado, demonstra seu contentamento em ter sido alfabetizada por sua mãe, no quilombo e por outro lado, seu descontentamento por não ter vivido sua infância e adolescência, como gostaria, o que a entrevistada designou

E se não pode me manejar, muito menos aos outros. Já não. Por isso, eu, lhe digo, eu lhe devo tudo a essa professora, que não sei se já morreu porque se foi para México e nunca mais lhe vi (Tradução nossa).

como *não ter infância e nem adolescência*. Ela relembra suas dificuldades de *adaptação* em São Luís, trabalhar e estudar à noite. Em seguida, fala sobre o retorno ao quilombo e como deu sequência aos estudos, trabalhando como professora *leiga*.

A história dessa professora se relaciona com outras, a da educação da população negra brasileira. Cavallero (2005), na *História da Educação do Negro e outras Histórias*, discute diferenças sociais produzidas pelas desigualdades raciais. Segundo a autora, o Brasil, sendo o segundo maior país com a maior população negra do mundo – o primeiro é a Nigéria, conseguiu produzir um cenário de extremada desigualdade entre os grupos étnico-raciais negro e branco. Nos últimos anos, portanto, os movimentos sociais organizados lograram *visibilizar* as categorias racismo e discriminação racial como possibilidade de justificar *o fato de os negros responderem pelos mais baixos índices de desenvolvimento humano, e os brancos pelos mais elevados*. Nisso está incluso, os baixos níveis de escolaridade, os baixos salários, desassistência à moradia, entre outras questões, que atingem majoritariamente às populações negras brasileiras.

No relato da professora Jane, encontramos as memórias de uma professora que marcaram a sua vida, as lembranças passam para aprender a ler, no terceiro ano de estudo. A situação relatada pela professora mexicana, *yo estaba en tercer año y yo no podía leer*, evidencia um problema educacional latinoamericano: elevada taxa de analfabetismo no meio rural. Segundo dados da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), em média, 9% da população acima de 15 anos encontra-se em condição de analfabetismo absoluto, nos países da América Latina e do Caribe, cerca de 38 milhões de pessoas.

Outro ponto em comum do México com o Brasil, a partir da fala da professora, é a *fragilidade* do ensino, o que reverbera na não-aprendizagem dos estudantes. No caso da professora Jane, a professora que acreditou em sua possibilidade de aprender, levantou a sua *autoestima*, conseguiu alfabetizá-la e, conseqüentemente, se tornou uma pessoa especial em sua vida. Na sequência dos relatos, constata-se que a alfabetização promovida por essa professora foi, também, política. O que é possível perceber pelas reações de confronto da professora, então estudante, diante dos autoritarismos promovidos no espaço escolar.

Em comum com o Brasil, os castigos corporais também se fizeram presentes nas escolas mexicanas como tentativa de *promover* a aprendizagem dos estudantes e *manter* a ordem e a disciplina via práticas de violência. De forma geral, sobre as trajetórias de

escolarização das professoras, é possível verificar que com exceção da professora Francisca, todas estudaram em escolas rurais e, posteriormente, migraram para as cidades para darem sequência a seus estudos. A escolarização não foi de fácil acesso para essas professoras, com exceção da professora Francisca, a mais jovem do grupo, o que pode significar, na especificidade brasileira, o aumento do acesso da população à educação escolar.

Sobre *formação pré-profissional* das professoras – nesta pesquisa entendida como a formação recebida antes dos cursos de formação inicial de professores – é possível afirmar que das cinco professoras entrevistadas, três possuem suas trajetórias de formação associadas ao início de suas vidas profissionais, conforme demonstram os relatos abaixo:

Yo trabajaba primero en un foto-estudio. Fue mi primer trabajo que yo tuve. Trabajaba solamente ahí para recibir las fotos, despachar las fotos con unos que se pueden decir chinos, chinos le dicen aquí, coreanos. Y yo trabajé con ellos durante casi dos años, eran de Corea del Sur y abrieron un foto-estudio con unas máquinas nuevas que habían traído que revelaban fotos en 24 horas, era lo único que había en Santa Cruz y era plaza principal en Santa Cruz, ahí en la 24 de septiembre. Ahí trabajé, fue mi primer trabajo. Después yo trabajé en un radio móvil, centralistas se llama eso. Donde uno se encarga de mandar a los autos donde los requieren. Personas que llaman y dicen “mándeme un auto a tal calle” y uno los llama y los manda. Después de eso estaba estudiando secretariado ejecutivo y cuando estuve estudiando me llamaron a trabajar en el hospital oncológico, hospital de cáncer. Mi hermano trabajaba ahí y me llamó para que trabajé con una doctora de su secretaria. Ahí trabajé tres años⁹¹(Professora Antônia, 45 anos -Bolívia).

Eu vim pra cá com 18 e tô aqui até hoje, aí aparecia esses cursos a gente fazia, vinha pessoal direto de São Luís, dava esses curso aí pra gente. Aí trabaiaando, fazendo esses curso (Professora Maria, 66 anos-Quilombo).

E já trabalhava muito tempo como professora, desde meus 12 e 14 anos. Era um sonho. Meu irmão, lá em casa, a casa era de taipa, e eu

⁹¹ Eu trabalhava primeiro em um estúdio de fotografia. Foi meu primeiro trabalho que eu tive. Trabalhava somente nesse lugar para receber as fotos, despachar as fotos com uns que se podem dizer chineses, chineses lhe dizem aqui, coreanos. E eu trabalhei com eles durante quase dois anos, eram da Coreia do Sul e abriram um estúdio de fotografia com umas máquinas novas que haviam trazido que revelavam fotografias em 24 horas, era o único que havia em Santa Cruz e era na praça principal em Santa Cruz, na 24 de setembro. Aí trabalhei, foi meu primeiro trabalho. Depois eu trabalhei na rádio móvel, centralistas se chama isso. Onde um se encarrega de mandar os carros onde os solicitem. Pessoas que chamam e dizem ‘me mandem um carro a tal rua’ e um os chama e os manda. Depois disso estava estudando secretariado executivo e quando estive estudando me chamaram para trabalhar no hospital oncológico, hospital de câncer. Meu irmão trabalhava lá e me chamou para que trabalhasse com uma doutora de sua secretaria. Nesse lugar, trabalhei três anos. (Tradução nossa)

queria muito ser professora. Aí, meu irmão Luís, o mais velho, fez um quadro na parede, de cimento. Aí, eu chamava os meninos da vizinhança, pra trabalhar. Aí, eu trabalhava voluntário, às vezes. Às vezes, as pessoas me pagavam, davam um dinheirinho pra eu comprar alguma coisa, um shampoo, alguma coisa. Mas, era assim. Aí depois, fui chamada com 16 anos, fui chamada pra trabalhar no Clube de Mães. Nesse Clube de Mães, foi feito pelas mulheres lá de Igarapé do Meio, e aí tinha, eu não sei se era pelo Governo Federal, se era pelo Estado, que mantia o Clube de Mães. Então, a gente trabalhava o dia todo, dava aula o dia todo, lá. Lá a gente almoçava, já vinha jantado, dava banho em menino, dava aula, era tudo isso. E eu gostava muito. Eu brincava muito. Eu gostava muito. Era uma creche. As pessoas ficavam lá o dia todo. Aí, foi assim, mas eu não tinha nenhuma formação ainda. Era só a paixão, só vontade (Professora Socorro, 43 anos-MST).

No caso da professora boliviana, suas primeiras experiências de trabalho não estiveram relacionadas à docência, e sim, a um estúdio de fotografia e, posteriormente, a um hospital de câncer, o que possibilitou, de certo modo, uma formação profissional *no trabalho*. A professora Antônia iniciou sua vida profissional como empregada doméstica, conforme mencionado anteriormente. Ao iniciar o trabalho na condição de professora *leiga*, a referida professora participou de cursos, que precederam sua formação docente inicial.

No caso da professora Socorro, a formação pré-profissional recebida está diretamente relacionada com o início da profissão, como professora *leiga* aos doze anos e, em seguida, como professora em um *Clube de Mães*, instituição pertencente à Igreja Católica. De forma geral, das professoras que mencionaram em suas entrevistas indícios de formações recebidas antes de participarem oficialmente de cursos de formação profissional docente, é possível perceber que essas formações estiveram relacionadas com o início de suas vidas profissionais, relacionadas com o magistério (professora Socorro e Maria) ou não (professora Antônia).

2. Da escolha da profissão

No relato da professora Socorro, mencionado anteriormente, é possível verificar elementos que apontam para a análise dos motivos que conduziram à escolha da profissão. A profissão idealizada, ainda na adolescência, foi assim descrita pela educadora: *Era um sonho. Eu queria muito ser professora. O ofício iniciado como brincadeira foi levado à sério, ainda na adolescência, quando a professora trabalhava*

como *voluntária* e esporadicamente era remunerada pelas mães dos seus alunos. Posteriormente, a educadora deu sequência ao trabalho como professora *leiga* no *Clube de Mães*, conforme demonstra sua entrevista: *eu não tinha nenhuma formação ainda. Era só a paixão, só vontade*. É possível, portanto, constatar que embora o magistério se apresentasse à realidade de vida da professora Socorro como *meio* de aumentar a renda da família via *aulas particulares* ministradas aos vizinhos, por outro lado, se configurava *um sonho, uma meta* que foi realizada.

A seguir apresento os relatos das professoras Maria, Francisca, Antônia e Jane sobre o processo de *escolha* da profissão, *como* e o *porquê* se tornaram professoras:

Cuando estaba yo ahí trabajando en el hospital oncológico me conocí con el que es mi esposo. Y yo después me embaracé y ya nos casamos y nos hemos venido aquí a Vallegrande por los motivos de que allá es muy difícil estar con niños. Para trabajar había que buscar empleada. Entonces, pensamos en venirnos aquí ya con nuestra segunda hija. Ella allá se enfermó, no le sentaba el clima parece y decidimos venirnos por un tiempo aquí y después retornar pero ya no nos volvimos. Yo me quedé aquí entonces solicité trabajo al magisterio. En ese tiempo la que estaba de... como antes se llamaban supervisores, no eran directores distritales como ahora. Le había solicitado trabajo para mí y para mi esposo en el magisterio como interina, porque todavía yo no había estudiado. Entonces nos dijo que podíamos reemplazar a unos profesores que estaban estudiando, así hemos entrado al magisterio, reemplazando por un año a dos maestros. Después ya nos han dado ya con ítem y nos han mandado a esa escuela del alto del Veladero. Donde yo le digo que hacía mucho frío y la escuela era bien pobre. Ahí empecé yo a trabajar. He trabajado dos años de interina ahí en esa escuela y también en otra escuela que se llama Lagunita. Todas escuelas rurales⁹²(Professora Antônia, 45 anos - Bolívia).

O que foi que me levou a ser professora foi o seguinte: eu morava em São Luís e trabalhava em casa de família, uma vontade louca de vimimbora pro interior e no interior num tinha opção de serviço, nenhum, a num ser esse. E eu tinha um sonho de conseguir um serviço

⁹² Quando eu estava trabalhando no hospital oncológico, conheci o meu esposo. E depois eu engravidei e nos casamos e vimos para Vallegrande porque lá é muito difícil estar com crianças. Para trabalhar precisava buscar empregada. Então, pensamos em vir com nossa segunda filha. Ela ficou doente lá, não lhe fazia bem o clima e decidimos vir por um tempo aqui e depois voltar, mas nós não voltamos. Eu fiquei aqui, então solicitei trabalho no magistério. Nesse tempo a que estava de...como antes se chamavam supervisores, não eram diretores distritais como agora. Eu havia solicitado trabalho para mim e para meu esposo no magistério como interina, porque eu ainda não havia estudado. Então nos disse que podíamos substituir uns professores que estavam estudando, assim entramos no magistério, substituindo por um ano a dois professores. Depois já nos perceberam e nos mandaram a essa escola do alto de Veladero. Onde eu lhe digo que fazia muito frio e a escola era bem pobre. Aí comecei a trabalhar. Trabalhei dois anos de interina na escola e também na outra escola que se chama Lagunita. Todas escolas rurais (Tradução nossa).

pra mim tomar banho, me arrumar e sair todo dia pro serviço. Eu tinha isso na cabeça, aí eu vim pra cá e não quis mais ficar lá em São Luís, vimimbora. Aí, minha irmã quis me segurar lá, eu disse, aí digo não, senão eu fujo de lá. Aí um dia minha mãe falou com Emanuel, já falecido, que na época era vereador, disse que era o chefe da comunidade, quando ela falou disse que tinha vaga de uma falecida Marta, que era professora aí antiga e ela queria por força sair. Mas, quando ele disse que se eu num, que eu tinha 17 ano na época, ele disse não, que era só com 18 ano. Aí, eu tornei voltar quando eu completei 18 anos eu vim, foi que esse Emanuel falou com o Secretário. Eu viajava daqui a pé, até eu consegui essa vaga. Eu fiz um treinamento num laboratório, no tempo dos antigos que já morreram, Calango, que era da minha turma, dona Maria Padeiro, Dico da Barreira, esse povo tudo. Aí fez aquele primeiro treinamento, aí eu ingressei pra trabalhar, comecei a trabalhar, dia 17 de março de 69, aí fui trabalhando até poucos tempos. E eu amava minha profissão tu sabia? (Professora Maria, 66 anos-Quilombo).

Eu escolhi por causa da minha mãe, porque ela...mas, eu também já me identificava, na verdade eu queria fazer Letras, né? Porque eu gosto muito de ler, eu gosto muito de literatura essas coisas. Mas, aí como era um sonho antigo da minha mãe. Aí, ela sempre ficava: “ah, eu sempre quis fazer Pedagogia”. Aí, ela sempre ficava naquela pressão comigo, até porque ela tem planos ainda pro futuro. Tem planos de criar uma escola, fazer uma escola, lá na cidade mesmo. Ela pensa, e aí, ela pensou nessa possibilidade. Se eu fosse formada em Pedagogia ou mesmo em uma área educativa, a gente podia cumprir esse projeto juntas. Aí, por isso eu entrei. Minha mãe fez Pedagogia. Faz, faz muito tempo. Ela formou em João Pessoa na Paraíba, e ela quando ela chegou em Pedreiras, ela tinha esse sonho de chegar e já colocar o projeto dela em ação, né?! Até porque ela veio até com a planta da escola, feitinha, tudo certinho. Mas, aí ela foi numa época muito difícil pra ela, ela perdeu o marido e aí resolveu não colocar mais adiante. Ela parou e foi viver só pros filhos, se preocupar com a gente mesmo. Assim, era os sonhos dela, mas quando eu fui fazer vestibular ela insistiu muito pra que eu fizesse, até porque eu acho que ainda é um plano dela. Eu queria, eu pensava assim em fazer Direito, mas aí mamãe sempre disse que não. Não sei por que ela nunca concordou, ela sempre me incentivou a fazer um curso que tivesse a ver com alguma licenciatura. Então, por isso eu acho, eu deixei, mas aí eu comecei mesmo a estudar vestibular mesmo pra Pedagogia. Aí eu gostei do Curso. Quando eu cheguei eu gostei logo. Até porque é eu queria fazer Letras, né? Na verdade, aí eu fiquei um pouco frustrada. Eu disse: ah, meu Deus, talvez aqui eu não vou poder ter acesso à Literatura, formalizar aquilo que tinha como hábito e eu queria tornar isso... formalizar, aprender mais, descobrir, mas aí a Pedagogia é bem abrangente, né? Também...e ela me permitiu conhecer isso e mais algumas outras coisas, então eu gostei (Professora Francisca, 25 anos- Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

Ser maestra era la única oportunidad en mi tiempo. En mi tiempo, en los 60's, era la única oportunidad de que yo... de estudiar, porque la escuela era normal, eh... un internado, donde iba la gente campesina.

*Mi formación duró seis años. Yo vivía en la escuela*⁹³(Professora Jane, 72 anos - México).

O magistério não foi, para a professora Antônia, uma *escolha*, foi a *chance* de conseguir um trabalho para sustentar os filhos e, conseqüentemente, retornar para a cidade de Vallegrande. No início trabalhou como professora interina, contratada, substituindo professores que estavam em *licença* para estudar. Na Bolívia o número de professores interinos diminuiu ao longo dos anos com a criação do *Programa de Formación de Maestros Interinos*. Os dados mostram que em 2005 esse número era de 18.348 e em 2015, a Bolívia possui aproximadamente 4.698 professores interinos (Cf. COLÉGIOS Y ESCUELAS DE BOLÍVIA, 2014). Os professores *temporários* na Bolívia trabalham, na maioria das vezes, em escolas rurais e possuem *pouca* escolaridade, sendo chamados de professores *leigos*.

A gravidez e a necessidade de um trabalho foram, deste modo, os principais motivos que conduziram a professora Antônia ao trabalho de professora. Sobre o processo de se *tornar* professor, Fontana (2000, p.48) afirma que esta ação está relacionada “às *práticas intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo, vão construindo seu “ser profissional”, na adesão a um projeto histórico de escolarização”*.”

Para a professora Maria, o magistério também foi a possibilidade de *regressar* ao seu local de origem, o quilombo maranhense, e, conseqüentemente deixar de ser empregada doméstica em São Luís. Além disso, o *magistério* foi a realização de um sonho para esta professora: o de ter uma profissão que lhe permitisse *tomar banho, se arrumar e sair todo dia pro serviço*. Na condição de professora contratada, *interina*, inicia, portanto, aos 18 anos, o trabalho em uma escola rural maranhense. De igual modo, a professora Jane, se dedicou ao magistério porque era sua única possibilidade de dar seqüência a seus estudos, no seu caso em uma Escola Normal Rural Mexicana. Além disso, o trabalho de professora foi a *oportunidade* de conseguir um trabalho e *melhorar* sua situação financeira e da sua família.

⁹³ Ser professora era a única oportunidade no meu tempo. Em meu tempo, nos anos 60, era a única oportunidade de que eu...de estudar, porque a escola era normal, eh...um internato, onde ia pessoas camponesas. Minha formação durou seis anos. Eu vivia na escola (Tradução nossa).

A *escolha* da profissão para a professora Francisca foi motivada pelos incentivos da sua mãe, também pedagoga. O interesse inicial desta professora era fazer o curso de Direito, entretanto, é recorrente em sua entrevista, suas lembranças sobre a insistência da sua mãe, para que ela fizesse o curso de Pedagogia. O sonho da mãe, de *montar* uma escola no município em que a família reside, não se concretizou, até o momento da realização da pesquisa, entretanto, o sentimento de *frustração* da professora Francisca, em não ter feito o curso de Direito, foi paulatinamente sendo substituído pelo contentamento em *conhecer* a profissão de professora ao longo do curso de Pedagogia, bem como em agradar a mãe.

Diante das análises expostas sobre os motivos que levaram as professoras à escolha da profissão docente, é possível afirmar que somente a professora Socorro, *elegeu* o magistério como profissão, as demais se tornaram professoras porque não tiveram outra opção de *trabalho e formação*. Sobre isso, afirma Nóvoa (1995a, p.116): “o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo profissional e ao contexto sócio-político em que se desenrola”.

Significa dizer que, embora as professoras entrevistadas não tenham *escolhido* o magistério como profissão, ao longo da participação nos cursos de formação inicial e por meio das interações, posteriormente, no universo profissional e outros universos socioculturais, a *identidade* das professoras foi sendo desenhada.

3. Formação inicial para a docência rural

Nos relatos abaixo, as professoras falam sobre como se sucedeu seus processos de formação inicial para a docência, lembrando as instituições, disciplinas, os colegas de classe e de que forma os professores e as aprendizagens dos cursos contribuíram para a aprendizagem da profissão:

Foi um convite do Movimento pra mim fazer o curso de Magistério. Foi no ano que meu filho nasceu. Aí, eu não pensei duas vezes: primeiro porque eu tinha que me especializar porque eu já tava em sala de aula, né? Mas, foi muito difícil, porque tinha o Roberto que era pequeno e a gente passava até 2 meses no Magistério. A etapa era até 2 meses. Nós nunca tivemos essa preocupação de ter atraso, não. Sempre era tudo na datinha certa. Como lá, a maioria das pessoas era do meu jeito, tinha a oitava série, mas já estava exercendo o

magistério em escolas de áreas de assentamento. Todas as pessoas eram de área de assentamento. Aí, era período de férias, também. Depois de quatro anos, eu tive a oportunidade de fazer o curso de Pedagogia da Terra. Aí, eu ainda quis resistir porque não era o que eu queria, mas aí eu pensei, não, até 2007 todas as pessoas, para estarem em sala de aula, tinha que tá, nessa época era isso, né? Tinha que tá em... Tinha que ter o curso superior. Eu digo é eu vou, aí se eu gostar eu fico, se eu não gostar... Mas, aí eu tenho que ficar porque eu não vou também. Aí fui, na primeira etapa, a gente, porque lá tem a etapa preparatória, que a gente chama de etapa preparatória que é uma semana que, acho que foi 15 dias, é. O curso começou em 2002 e terminou em 2006. Estou pensando e estou esperando uma pós-graduação. Porque, não é nem Pós. É uma especialização em Educação Infantil. E aí, assim, como eu já fiz o magistério, fiz Pedagogia pelo Movimento. Eu, pra mim, que se eu for fazer um curso que não tenha uma ligação com o Movimento Sem Terra, que não seja assim na área da Educação do Campo, eu não vou me identificar. Não vou gostar. Por exemplo, se eu for na universidade fazer um... Ah, tem Pós-graduação em tal coisa. Eu vou fazer, pra mim que não vai ser é [...] da mesma forma. Vai ter um impacto pra mim, porque desde o início a minha formação foi assim, pelo Movimento(Professora Socorro, 43 anos-MST).

Eu vim pra cá com 18 e tô aqui até hoje, aí aparecia esses cursos a gente fazia, vinha pessoal direto de São Luís, dava esses curso aí pra gente. Aí trabaiando, fazendo esses curso, aí depois surgiu, porque eu já tinha o meu normal, eu tenho meu diploma de normal, aí eu fiz, aí teve um concurso público, eu fiz o concurso, passei pra lecionar, de 1ª a 4ª. Aí, foi daí desse concurso que eu fiz, que foi em 1997, pra cá que melhoró salário da gente, aí que a gente passou a ganhar salário mínimo, que a gente não ganhava salário mínimo, pagava 10 mires, 20 mires. Era assim que a gente ganhava. Esse curso era... O nome do curso era Logos dois. Era pra gente pegar o magistério. Aí teve uma prova em Pinheiro quem participou da prova que passou, ficou no curso. Quem num conseguiu o ponto não foi em frente. Graças a Deus, eu consegui, aí ingressei no curso. O curso a gente ía pegava a apostila e vinha, estudava a distância. Estudava em casa, aí era duas vezes na semana que a gente fazia a prova; era quarta e sábado. Estudava em casa, aí nós vinha pegava essas apostila estudava, estudava. Aí quarta-feira nós ia fazer a prova, lá em Bequimão, aí fazia tinha que tirar o mínimo era 70, levamo acho uns 3 ano nesse Logos Dois. Depois a gente foi passando, graças a Deus eu sempre fui afoita. Já porque eu era professora leiga, era leiga, tá vendo. Consegui magistério, eu tenho meu diploma de Magistério. Tenho tudo bonitinho muitos cursos que fazia, participei de muitos cursos, até por São João Batista, num tinha aquela escola nova, escola ativa, eu fiz eu tenho certificado. Fiz só até o magistério (Professora Maria, 66 anos-Quilombo).

No meio do curso de Pedagogia, eu gostei da Didática mesmo, de sala de aula e, além disso, também das discussões quando a gente falava sobre filosofia... E, também, teve uma matéria que eu gostei muito, que foi até com um professor daqui, esqueci até o nome da matéria. Mas, ela falava tipo da história do negro no Brasil, e eu acho que isso

de certa forma até me incentivou a escolher o tema da minha monografia que é trazer a cultura e tudo. E eu achei interessante ter isso no curso de Pedagogia porque a gente num aprende muito sobre isso na escola, né? É algo que é totalmente esquecido e era algo que também eu queria falar e eu queria também estudar mais sobre isso e isso possibilitou de eu ter mais conhecimento e abriu muito a mente, não só a minha, mas das minhas colegas. Eu acho interessante. Monografia do curso de Pedagogia. Eu falei do preconceito racial na escola, então escolhi uma escola, uma só, de Pedreiras. Uma escola do município mesmo, aí eu fui primeiro conversar com os próprios alunos, né? O que eles sentiam, o que eles passavam no dia a dia deles, então, comecei uma conversa meio informal com eles. Eles eram, na verdade, negros e não negros, eu queria saber tanto o que o aluno negro sente quanto o outro, né? Então, que procurei analisar os dois lados e eu descobri muita coisa assim mesmo negativa, e às vezes a gente pensa que não acontece esse tipo de coisa na escola e assim também foi muito frustrante ver que a escola não fazia muita coisa pra que isso mudasse porque na verdade eles acham que isso é uma coisa que não existe, que é invenção e teve certos momento assim na pesquisa que foi difícil porque era criança chorando mesmo contando o que passava no dia a dia na escola, que sofria muito né?! (Professora Francisca, 25 anos- Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

En ese entonces abrieron la Normal aquí en Vallegrande para maestros, para profesionalizarse y ahí aproveché de entrar para estudiar. Había que tener 3 años de servicio como maestra interina y con esos requisitos podía uno entrar a la normal para poder sacar su título de profesional. Y así entré a la Normal a estudiar. Esa escuela era aquí en Vallegrande, la Escuela Normal. Para todo maestro, urbano y rural. Para el que quería estudiar. Escuela Normal Enrique Finot. Fueran 4 años. El título que nos dieron era para nivel primario. Maestra para nivel primario. Y yo estudié en ese tiempo. Nos dieron título que decía ahí "Instituto Normal Enrique Finot". Cuando yo entré a la normal tenía ya mi cuarto hijo. Cuando yo empecé a estudiar, primero hemos buscado suplentes para que nos suplan a nosotros por un tiempo. Pero ya después los padres de familia no aceptaban y hemos vuelto a trabajar los profesores a nuestras escuelas. Y yo lo que hacía era ir y volver. Llegaba a mi casa, a veces estaba 10, 15 minutos con mis hijos y tenía que irme a la normal, dos de la tarde entraba ya a pasar clase. Salía a veces 8 de la noche y llegaba a mi casa en la noche y ya mis hijos, a veces a algunos los encontraba durmiendo, los más pequeñitos y los otros a veces jugando. Y les daba de comer y se dormían y lo que yo hacía era estudiar en la noche, toda la noche. El tiempo que yo hice mi práctica a veces amanecía porque hartó trabajo y no me daba el tiempo. Pero valió la pena porque de esa forma ahora yo puedo ayudar a mi familia, a mis hijos para que estudien. Porque el sueldo de maestro interino antes era bien bajo, no daba mucho para poder mantener a la familia. Mis clases eran todos los días. En las tardes y en la mañana trabajaba. Eran 4 años. Las clases eran en Vallegrande. Mi marido me acompañó como maestro, dos años cuando nosotros empezamos. Pero después no le gustó. El era maestro interino. No le gustó. Dijo que era muy poco el sueldo, para

mí que no tenía mucha vocación, no le gustó y se retiró. Y yo seguí, a pesar de eso seguí, me quedaba sola por allá, hasta a veces con la barriga grande. No sé de dónde saqué tanta fuerza pero no me retiré del magisterio. Y ahora digo a buena hora porque como le digo, es difícil ¿no? Él ya no... se dedicó a otra cosa⁹⁴(Professora Antônia, 45 anos-Bolívia).

Yo estudié en la Normal Rural de Tamazulapan Vanguardia, se llama, y muy digno el nombre. Y entonces, este... terminando, este... entonces yo digo que eran otros tiempos. Me pasé a la Normal. Es un internado donde va la gente campesina hija de campesinos, y allí te dan de comer, tienes maestros tienes casa y tienes todo. Entonces yo estudié ahí en la Normal de Tamazulapan. La Normal de Tamazulapan es un internado y creo que hasta ahorita sigue, y ya no lo he visitado pero, es el mismo propósito. En primer año era cerca de mi comunidad. Pero yo, el primer año, me fui a México a estudiar porque mis papas no tenían recursos, entonces este... llega un licenciado que ayudaba mucho al pueblo y yo fui y, le dije, yo quiero estudiar pero mi papá no tiene dinero. Y me dijo, yo te llevo... Yo te llevo y te dejo con mi esposa y, este... y tu estudias y acompañas a mi esposa a hacer el trabajo de la casa. Y le dije, sí. Y me fui con él, con ellos porque era un grupo de jóvenes que también, este... rescatando a la gente de los pueblos porque el pueblo sigue siendo pobre, pero ya no tanto. Era más pobre en aquel tiempo, porque no había medios de vivir. Solamente se trabajaba con el sombrero. Trabaja un sombrero... el sombrero que se pone la gente, ese de palma, lo hacen en mi tierra. Yo también lo sé hacer. Se hace un sombrero pero valían en aquel tiempo veinte centavos, ¿cómo te ibas a mantener con eso? Tonces, yo no podía estudiar. Tonces me fui con el licenciado, estudié

⁹⁴ Então abriram a Normal em Vallegrande para professores, se profissionalizarem e aproveitei para estudar. Havia que ter 3 anos de serviço como professora interina e com esses requisitos podia-se entrar na Normal para poder tirar seu título de Profissional. E assim entrei na Normal para estudar. Essa escola era aqui em Vallegrande, a Escola Normal. Para todo professor, urbano e rural. Para o que queria estudar. Escola Normal Enrique Finot. Foram 4 anos. O título que nos deram era para nível primário. Professora para nível primário. E eu estudei nesse tempo. Nos deram título que dizia a Instituto Normal Enrique Finot. Quando eu entrei na normal eu já tinha meu quarto filho. Quando eu comecei a estudar, primeiro buscamos suplentes para que nos substituíssem por um tempo. Mas depois os pais de família não aceitaram e voltamos a trabalhar os professores a nossas escolas. E eu o que fazia era ir e voltar. Chegava a minha casa, às vezes estava 10, 15 minutos com meus filhos e tinha que ir à Normal, duas da tarde entrava para dar aula. Saía às vezes 8 da noite e chegava em minha casa de noite e às vezes encontrava meus filhos dormindo, os menores e os outros às vezes brincando. E eu os alimentava e dormiam e eu estudava a noite toda. O período do meu estágio, às vezes eu amanhecia porque tinha muito trabalho e não me dava tempo. Mas valeu à pena porque dessa forma agora eu posso ajudar a minha família, aos meus filhos para que estudem. Porque o salário de professor interino antes era bem baixo, não dava para poder manter a família. Minhas aulas eram todos os dias. Pela tarde e pela manhã eu trabalhava. Foram 4 anos. As aulas eram em Vallegrande. Meu marido me acompanhou como professor, dois anos quando começamos. Mas depois ele não gostou. Ele era professor interino. Ele não gostou. Disse que era muito pouco o salário, para mim, ele não tinha muita vocação, ele não gostou e saiu. Eu continuei, apesar disso continuei, eu ficava sozinha lá, até às vezes com a barriga grande. Não sei de onde tirei tanta força, mas não abandonei o magistério. E agora digo em um bom tempo porque como te disse, é difícil. Não? Ele não...se dedicou a outra coisa. (Tradução nossa)

*un año la secundaria en México, nocturna, y después, luego me dijo mi papá, no, porque... no, y no*⁹⁵(Professora Jane, 72 anos - México).

A análise da entrevista da professora Socorro, sobre sua formação inicial no magistério, permite inferir seu *agradecimento* ao MST, pela possibilidade de profissionalização a partir da participação no curso técnico de Magistério promovido pelo Movimento. O curso técnico em Magistério oferecido pelo MST em parceria com universidades e outras instituições educativas, foi uma prévia do curso superior Pedagogia da Terra. A professora na condição de *professora leiga* participou, portanto, do primeiro curso de Magistério realizado pelo MST para os professores de áreas de assentamento. O curso foi realizado tendo a metodologia didático-pedagógica da Pedagogia da Alternância, fora do Estado do Maranhão, o que exigiu da professora deslocamentos até o Sul do Brasil e, conseqüentemente, ao longo do curso, afastamento do seu filho, recém-nascido.

Caldart citada por Costa (1999), afirma que o primeiro Curso de Magistério do MST foi de ensino supletivo na modalidade de segundo grau, regido pela Legislação Educacional do Rio Grande do Sul. O diploma oferecido foi o de conclusão do ensino de 2º grau com habilitação em magistério para as séries iniciais do 1º grau. Segundo os relatos da professora, quatro anos após a conclusão do curso de magistério, recebeu o convite para participar do curso de graduação Pedagogia da Terra. Embora, o magistério tenha sido a profissão *escolhida* por esta professora desde muito cedo, o curso de Pedagogia não era sua primeira opção. A professora Socorro, portanto, fez o curso de Pedagogia da Terra em regime de *alternância*, quatro anos depois de ter feito o curso técnico de magistério.

⁹⁵ Eu estudei na Normal Rural de Tomazulapan Vanguardia, se chama, e muito digno o nome. E então, este...terminando, este...então eu digo que eram outros tempos. Eu passei para a normal. É um internato onde vai as pessoas campesinas, filha de camponesinos, e ali te dão de comer, tens professor, tens casa e tens tudo. Então eu estudei aí na normal de Tamazulapan. A normal de Tamazulapan é um internato e acredito que até agora segue, e já não o tenho visitado, mas é o mesmo propósito. No primeiro ano era perto da minha comunidade. Mas eu, o primeiro ano, fui ao México estudar porque meus pais não tinham recursos, então este...chega um licenciado que ajudava muito ao povoado e eu fui e, lhe disse, eu quero estudar, mas meu pai não tinha dinheiro. E me disse, eu te levo...eu te levo e te deixo com minha esposa e, este...e tu estudas e acompanhas a minha esposa para fazer o trabalho da casa. E lhe disse, sim. E fui com ele, com ele, com eles porque era um grupo de jovens que também, este...resgatando as pessoas dos povoados porque ele povo segue sendo pobre, mas agora nem tanto. Era mais pobre naquele tempo, porque não havia meios de viver. Somente se trabalhava com chapéus. Trabalhava um chapéu...o chapéu que as pessoas usam, esse de palmeira, o fazem na minha terra. Eu também sei fazer. Se faz um chapéu, mas valia naquele tempo vinte centavos. Como te poderia manter com isso? Então, eu não podia estudar. Então eu fui com o licenciado, estudei um ano a secundária no México, noturno, e depois, logo me disse meu pai, não, porque...não e não. (Tradução nossa)

A formação desta professora foi *essencialmente* realizada por cursos de formação de professores oferecidos pelo MST. A formatação desses cursos, o currículo com discussões voltadas para educação em áreas rurais e direcionamentos para a formação do *quadro de militantes* do MST são alguns dos elementos que contribuí para a professora em questão não ter interesse em participar de outros cursos de formação *contínua* de professores. A entrevista explicita a dúvida da professora em fazer uma pós-graduação que não tivesse as configurações do MST.

Em sua narrativa, a professora Maria apresenta *fragmentos* da sua trajetória de formação. A professora inicia, portanto, falando sobre a sua volta para a comunidade quilombola, os cursos e o concurso que fez para ter *estabilidade* profissional e aumento salarial. A professora ressalta que fez o curso de Magistério e tem guardado os seus certificados dos cursos de formação contínua, isso inclui cursos feitos pela Escola Ativa, programa de formação de professores para o trabalho em escolas multisseriadas. O curso de formação inicial feito pela professora foi à distância, os momentos presenciais eram destinados às avaliações feitas em Bequimão.

A professora Francisca, ao falar sobre a sua formação no curso de Pedagogia, relembra as disciplinas que mais gostou: Didática, Filosofia e Questões Raciais. De acordo com os relatos da professora Francisca, as discussões que a impactaram dizem respeito às práticas de racismo no espaço escolar, tema conduzindo a elaboração do seu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. A professora Francisca, portanto, relata que ao pesquisar uma escola pública da cidade onde vive, constatou racismo entre as crianças pesquisadas. Munanga (2005) em *Superando o racismo na escola*, afirma que as discriminações raciais nas instituições escolares podem ser resultado da ausência de educação e formação cidadã, que inevitavelmente perpassa a formação de professores e educadores, fundamentalmente sólida, capaz de preparar para a convivência com a diversidade e para o respeito às pessoas.

A professora Antônia, estudou em uma escola Normal na cidade de Vallegrande. Depois de três anos de trabalho como professora *interina conseguiu* afastamento do seu trabalho para se profissionalizar. A formação oferecida pela escola Normal, com duração de quatro anos, era destinada a professores que trabalhavam na cidade e no meio rural. Sendo assim, o período de formação inicial foi marcado pela tentativa de conciliar a vida de aluna, professora e mãe de quatro filhos. No início do seu trabalho, a professora contava com o apoio do seu marido, mas depois de dois anos, o seu esposo

abandonou a carreira de professor para se dedicar a outro trabalho. Segundo a professora, isso aconteceu porque o magistério não era *vocação* do seu esposo que para aumentar a renda da família *decidiu* se dedicar a outro tipo de trabalho.

Na entrevista da professora Jane, temos as memórias de sua profissionalização em uma Escola Normal Rural. Segundo os relatos da professora, a continuidade de seus estudos em uma escola Normal foi *impulsionada* por um jovem *licenciado* que prestava serviços em sua comunidade, *educando* pessoas *de baixa renda* das comunidades rurais mexicanas. A professora, deste modo, trabalhava na casa que a recebera e em contrapartida, estudava na escola Normal Rural, a qual funcionava em regime de internato e se destinava à *formação* de estudantes *campesinos*.

Atualmente no México existem 13 Escolas Normais Rurais. Segundo Morais (2015), essas Escolas são resultado do projeto de educação popular surgidas no contexto de estabilização do Estado que emergiu a Revolução Mexicana e seu objetivo é a educação da população rural, em sua maioria, de origem indígena. Criadas em área de grande pobreza e elevado número de analfabetismo, as Escolas Normais Rurais, resistem às tentativas governamentais de serem transformadas em *lugar* de formação de mão de obra para o turismo, por meio da construção de propostas educativas que se afirmam pela solidariedade e cooperação. Na formação da identidade destas Escolas, é possível verificar a presença de valores, tais como: democracia, autogoverno e transformação social, o que conseqüentemente lhes custou cenários de históricas perseguições.

A estrutura de funcionamento, a partir do regime de internato, possibilitou às Normais Rurais aproximações entre estudantes, professores e comunidades, produzindo, portanto, o chamado *espírito normalista*, que forjou pela *pedagogia da ação*, a formação política dos estudantes e, deste modo, a formação de líderes estudantis, comunitários (MORAIS, 2015). Espaços de formação e organização política, as Escolas Normais Rurais permitiram aos estudantes problematizar as situações de pobreza e exploração das áreas rurais mexicanas, promovendo, portanto, a participação de normalistas e professores de escolas rurais no enfrentamento à desvalorização da educação mexicana por parte do Estado. Em consequência disso, em 1969, 15 das 29 escolas existentes foram fechadas arbitrariamente sob a justificativa de que era *preciso fechar os ninhos de comunistas*. A permanência das demais Escolas Rurais foi possível a partir da mobilização dos estudantes, professores e comunidades camponesas.

Em 2014, a notícia do desaparecimento de 43 estudantes normalistas repercutiu internacionalmente. Um grupo de estudantes da Escola Normal Rural Ayotzinapa saiu em direção ao município de Iguala, com o objetivo de angariar fundos para a participação na marcha nacional na Cidade do México, em 02 de outubro, evento que ocorre anualmente com fins de lembrar o massacre dos estudantes em Tlatelolco, em 1968. Segundo a professora Moraes (2015, p. 2):

Os alunos, oriundos de famílias camponesas, indígenas ou de bairros pobres de outras cidades, acostumados a realizarem coletas para ações estudantis, são interceptados por policiais municipais. Inicia-se uma noite de barbárie. Ao fim, o saldo será de 23 estudantes normalistas feridos, 3 assassinados e a desapareição de 43 deles. Um dos corpos encontrados não possuía olhos e pele do rosto. Havia sido arrancados, dizem os laudos, enquanto ainda vivia. O Estado deu uma versão nada crível, desmentida por quem lá esteve e saiu vivo e também por peritos de outros países.

A Caravana 43 foi como ficou conhecida como o conjunto de manifestações pelo cumprimento da justiça e fim da impunidade dos responsáveis pelo desaparecimento e possível assassinato dos estudantes desaparecidos. O grupo esteve presente em três países da América Latina: Argentina, Uruguai e Brasil, denunciando o massacre dos estudantes de Ayotzinapa e o terrorismo do Estado Mexicano, que por meio de perseguição e morte de movimentos sociais contrários ao governo, expande sua tirania. Com o lema, *Vivos se los llevaron, vivos los queremos*, a Caravana sugere reflexões amplas que perpassam valorização das Escolas Normais Rurais, justiça na América Latina, democracia, cumprimento dos direitos humanos, entre outros.

Postas estas questões, que ilustram nos dias de hoje a herança dos movimentos de formação de professores rurais no México, é oportuno dizer que todas as professoras participaram de uma profissionalização para a docência. As professoras Socorro e Jane receberam formações *específicas* para o trabalho nas escolas rurais, que problematizaram a realidade campesina. As demais foram formadas em instituições sem *pertencimento* às discussões rurais. De acordo, com as memórias das professoras, a formação inicial permitiu formação política, conhecimento de disciplinas pedagógicas, conhecer outras cidades, entre outros aspectos.

4. Formação contínua obtida em cursos de formação de professores

Nas entrevistas, as professoras Francisca e Jane não destacaram momentos de formação contínua. A professora Socorro, por exemplo, faz destaque a sua participação no MST como integrante do Setor de Educação, o que lhe *rendeu* experiências formativas em sua área de trabalho: a educação infantil. A partir das participações nesses cursos, a professora ressalta mudanças de *ordem* pessoal, se tornou mais *tranquila* como *educadora* e respeitadora dos direitos dos estudantes, conforme demonstra o seu relato:

Participo do MST há uns 19 anos. Os cargos que eu sempre ocupei foi do Setor de Educação. Já participei de vários cursos de formação de professores pelo MST. Mais nos eventos dos sem-terrinha, da educação infantil, que é a minha área de trabalho. São muitos cursos. Antes, eu era muito ignorante, me irritava com as coisas, eu não reconhecia, assim o direito do outro, certo. Muitas coisas que eu vejo hoje, que eu me questiono, eu era desse jeito. Só que o Movimento com os cursos do MST, fez eu ser o que eu sou hoje. Talvez eu ainda não sou assim, a educadora que o Movimento Sem Terra quer. Até porque se a gente vive numa área de assentamento, mas que a escola é regida pelo município é uma barreira. Porque mesmo que a gente queira, muitas das vezes a gente é barrado, a gente tá aqui tá... Então, eu ainda não sou, de jeito nenhum, o que o Movimento... O que eu aprendi, também. Muitas das coisas, eu tento colocar em prática. A gente tenta, tenta, tenta, tenta, mas é todo tempo me questionando, que ainda não é isso. Ainda não é o que o MST quer como educador, o que eu sou. Ah, mas tá muito longe de ser o que o MST quer. O MST propicia a gente aprender mais a questionar, a ver o mundo de uma outra forma. Que não é esse mundo maravilhoso e bonito como a gente pensa, a criticar, a aprender, a viver no mundo como um sujeito e não como um objeto. Não tinha formação política e já do Movimento Sem Terra, e direto, mesmo que seja, a gente tenha material, tem estudos que é direcionado pra aquele conteúdo, praquela disciplina. Mas, a gente tem a formação política, que isso é que falta para os professores (Professora Socorro, 43 anos - MST).

No relato da professora Socorro, o *reconhecimento* das mudanças provocadas pelo MST nos modos de *ser* da educadora em questão. Além disso, o seu *questionamento* sobre ter conseguido se tornar o *ideal* de professora proposto pelo Movimento, assimilando o projeto educativo do MST e o *habitus* profissional-militante que constituem a proposta educativa desse Movimento Social. O *empecilho* que a impede de ser a *educadora modelo* do MST, é apontado pela professora como as *barreiras* oriundas da municipalização das escolas do Movimento, ou seja, embora estejam localizadas em áreas de assentamentos, as escolas são públicas e, portanto, são

legal e institucionalmente pertencentes ao poder público. Na pesquisa de mestrado (MARTINS, 2010) observei que as relações entre as escolas de assentamento e do poder municipal são *conflituosas*, e isso se deve principalmente à tentativa de autonomia administrativa e pedagógica dessas escolas.

Nos relatos da professora Maria, suas memórias referem-se à formação contínua no Programa de Educação de Jovens e Adultos cubano *Sim, Eu Posso* e depois no Programa *Escola Ativa*, voltado para a formação de professores e ensino nas escolas multisseriadas:

Aí, eles chegaro, aí, o pessoal parece que era de Cuba. Umas estrangeira que fizero as coisas, mas aí eles acharo a escola muito organizadinha. Eles não quiseram mexer com a estrutura da escola, porque aqui nós tinha primeiro, segundo, terceiro período e primera, quarta, quinta, sexta, tudo separadinha. As turma, aí ela disse que num ia bulir na estrutura da escola, porque aí tinha que ir pra essa Escola Ativa, tinha que pegar de toda turma nera? Pegar misturado era um seriado de criança aí eu fiquei na minha turma mesmo, que eu trabalhava (Professora Maria, 66 anos-Quilombo).

Os relatos da professora Antônia, sobre sua participação em cursos de formação contínua, apresentam informações sobre os encontros de formação oferecidos por professores de Santa Cruz, acerca da Reforma Educativa, que apresenta em seu bojo, a nova lei de educação boliviana, a Lei Avelino *Siñani* y *Elizardo Pérez*. A profesora Antônia afirma que:

Siempre hay talleres, nos educan de Santa Cruz y nos dan talleres. Cuando la Reforma Educativa, igual que ahora que es la nueva ley de Avelino Siñani y Elizardo Pérez, también cuando se lanzó la reforma educativa, siempre venían y nos daban talleres. A veces nos daban talleres para todos los maestros, urbanos y rurales juntos, y a veces aparte también, rurales y a veces otro día urbanos. Pero siempre constantemente asistimos a talleres así, o tal vez llaman los distritales a otras personas capacitadas para que nos den talleres. Pero yo no seguí, ahora estamos haciendo un curso del PROFOCOM todos los maestros. Son dos años. Estamos ya en tercer semestre. Al año nos toca el último semestre. Es para todos los maestros. Urbanos, rurales, todos. Es un currículo general. Estamos conociendo la nueva ley. En PROFOCOM estamos estudiando la Ley e esta ven la computadora que recibimos del gobierno. La ley a nosotros nos ha llegado en texto. La computadora nos la han entregado recién, no hace mucho, 4 o 5 meses atrás. Nosotros hemos reunido a la comunidad, junto con el director, los maestros, los padres de familia, para poder llevar a cabo este proyecto que es pequeño ahorita, pero uno tiene que ver una necesidad. Nosotros vimos por necesidad de que ese huerto escolar nos iba a ayudar con los niños. Hay el desayuno escolar, que todos

*los días se da allá, y que ellos en vez de comprar las cosas aquí y llevar allá, podemos tener allá en el huerto para que ellos preparen el desayuno escolar, y sea la alimentación mejor, porque hay niños en el campo que vienen de un poquito lejos y a veces vienen sin alimentarse bien. Y con ese fin hemos hecho el huerto escolar*⁹⁶(Professora Antônia, 45 anos-Bolívia).

As formações citadas pela professora são direcionadas a professores de escolas rurais e urbanas. A participação no Programa de formação continuada intitulado PROFOCOM, de duração de dois anos, tem permitido aos professores o debate sobre as escolas bolivianas. A partir da interferência desse Programa, a professora menciona o trabalho da horta escolar, envolvendo a comunidade, professores, diretor e estudantes, com o propósito de garantir alimentação saudável aos estudantes, além do trabalho coletivo entre a equipe escolar.

Os relatos das três professoras sobre as formações contínuas que receberam demonstram que esses momentos formativos foram consideravelmente importantes para seu trabalho, pois foram momentos que permitiram reflexões pedagógicas e políticas sobre o trabalho educacional.

5. Formação contínua obtida na participação em Organizações, Sindicatos e Movimentos Sociais.

De acordo com os relatos das professoras, é possível constatar que as formações obtidas pelas educadoras não ocorreu apenas em cursos oferecidos em instituições oficiais de ensino, a participação em organizações, sindicatos e movimentos sociais

⁹⁶ Sempre há cursos, nos ensinam de Santa Cruz e nos dão cursos. Quando a Reforma Educativa, igual que agora que é a nova lei de Avelino Siñani y Elizardo Pérez, também quando se lançou a reforma educativa, sempre vinham nos davam cursos. Às vezes nos davam cursos para os professores, urbanos e rurais juntos, e às vezes à parte, também, rurais e às vezes outro dia urbanos. Mas sempre constantemente assistimos a cursos assim, ou talvez, os distritais outras pessoas capacitadas para ministrarem os cursos. Mas eu não continuei, agora estamos fazendo um do PROFOCOM, todos os professores. São dois anos. Estamos no terceiro semestre. Ao ano, estamos no último semestre. É para todos os professores. Urbanos, rurais, todos. É um currículo geral. Estamos conhecendo a nova lei. No PROFOCOM estamos estudando a lei e esta vem o computador que recebemos do governo. A lei veio em forma de texto. O computador nos entregaram agora, não faz muito tempo, 4 ou 5 meses. Nós reunimos a comunidade, junto com o diretor, os professores, os pais de família, para poder levar adiante este projeto que é pequeno agora, mas tem que ver uma necessidade. Nós percebemos por necessidade de que a horta escolar nos ia ajudar com os meninos. Existe a merenda escolar, de todos os dias, e que eles em vez de comprar as coisas aqui e levar para lá, podemos ter ali uma horta para que eles preparem a merenda escolar, e seja a alimentação melhor, porque há meninos no campo que vem de um pouco longe e às vezes sem se alimentar bem. E com esse fim temos feito a horta escolar. (Tradução nossa)

permitiu a formação político-educacional das professoras, conforme demonstram os relatos abaixo:

Em 2006, Sítio Pirapora, a última formação contínua oferecida em São Luís, para professores do assentamento. Pra nós essa é que é a nossa perda. Que a gente não tá conseguindo. E aí a gente tá vendo a nível nacional, sendo chicoteado a todo custo, e aí tá cortando todos os recursos que vinha, todos os programas, todos os projetos... A gente não tá conseguindo mais... justamente por isso, porque o Movimento não conseguiu se manter financeiramente. Por que a gente sabe, por exemplo, se o assentamento tivesse uma visão de ajudar os assentamento, nesse sentido da produção, tinha como a gente bancar toda a organização. Mas, hoje qual é o assentado que pode contribuir com o MST? Se a gente... que todos os assentamentos, principalmente os assentamentos mais velhos, porque a terra já está fraca, num dá pra manter, pra ajudar a manter a luta. Então, pra nós a nossa dificuldade é essa. A gente faz como a história... A gente se vira no trinta. De uma coisa a gente aproveita e faz dez. Assim que a gente tá indo. Já participei de várias viagens e atividades pelo MST. Marcha, nunca participei por incrível que pareça; nunca participei de marcha e nem de ocupações. Já participei de Fórum Social Mundial, já duas vezes, encontros da Região Nordeste, que é da Educação do Campo. Então, tudo o que é da Educação do Campo, ENEJA, ENERA, todas essas coisas eu participei. Eu fiquei conhecendo o MST desde o começo, aqui mesmo na Regional, pelo meu pai que começou a participar das reuniões. Eu era... Eu sempre quis saber das coisas, o primeiro encontro do Movimento Sem Terra pra organizar o povo pra ocupar essa terra aqui foi no Clube de Mãe aonde eu trabalhava. Então, foi num domingo, quando eu via muita gente eu ia pra lá ouvir pra saber o que era. Eu sempre fui assim, sempre, eu chegava de metida, participava de tudo. E eu ia pra lá, ouvir, saber o que era, o que tavaacontecendo...Então, foi assim, né, conheci desde o início, que o Movimento veio pra cá (Professora Socorro, 43 anos-MST).

Até hoje eu participo desse Movimento das Quebradeiras de Coco. Num sei desde quando eu participo, num sô boa de gravar assim. Não faz muito tempo... Agora que caiu nós tomo sem apoio que logo no começo... Tu num conhece Marçal, tu num é daí é?! No tempo de Marçal, ele deu muito apoio pra gente, a gente teve máquina que quebrava tirava o fubá, tinha tudo depois de Marçal, não nos apoiará mais assim. Porque eu amo meu interior. Eu quebro coco, eu junto coco, eu faço carvão, tudo que for do mato é comigo. Mesmo [como]professora, sempre trabalhei juntando coco. Humhum mesmo sendo professora, depois eu comecei a trabalhar só um expediente. Era na minha folga eu junto coco, tirava fubá, faço carvão. Eu optei por participar na máquina, ah e era uma beleza, era um lazer pra nós, nós meu grupo de mulher, nós era umas 40 pessoa. Foi caindo, foi caindo, tem um grupinho fraco mas danum disistiu. Ainda tá lá a coisa, tem a forrageira, a gente faz, fazia azeite, carvão. Não eu nunca fui pra canto nenhum com arminina. Mas, arminina já foro, Maria da Paz já foro até em Brasília uma pequena do grupo tá rendo.

Carmem já foi aqui, aqui pra Baixada pra...Arari pra aí..arminina já foi Carmem já foi nos encontro. Mas, aí caiu, a gente fica sem... Teve depois que Zé Luis saiu num teve mais quem apoiasse a gente, Zé Luis era muito presente nessas coisa tá entendendo. Aqui é um quilombo. Zé tem uma Associação Quilombola aqui no Olho d'água. Eu fiz parte, fazia parte, dei meus documentos todo, mas depois daí eu num sei. Fizerô essa Associação eu num sei, eu sempre era chamada pra reunião. Eu acho que enfraqueceu, mas tem esse movimento quilombola aqui ... e teve que lá perto lá nossa máquina teve um engenho (Professora Maria, 66 anos-Quilombo).

Porque a gente chega, principalmente quem tá chegando agora na educação você num tem noção de como é sabe, de como as coisas se organizam, e a gente via muita coisa errada e o sindicato é assim, é um modo de você protestar, de você falar ser ouvido, porque lá no município agora a gente tá com uma líder que é muito forte que é a Maria. De certa forma o sindicato já contribuiu, mas isso não quer dizer que já esteja 100% né? Então, eu acho que um ponto positivo é esse; a galera lá teme muito o sindicato, até porque o pessoal lá é incorruptível, sabe?Muito comprometido com o povo mesmo então eu vejo isso(Professora Francisca, 25 anos- Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

Allá en mi comunidad donde yo nací, ahí hay cada... tenemos ahí un grupo de madres ahí donde se reúnen, tal vez hacen algunas actividades para la iglesia, o tal vez para hacer algo por la comunidad, recaudar fondos...En mi comunidad donde nací. Pero allá en San Juan del Chaco, donde trabajamos nosotros, solamente nosotros los maestros asistimos a las reuniones que ellos nos llaman, también participamos en la fiesta que hacen⁹⁷(Professora Antônia, 45 anos-Bolívia).

Cuando estuve aquí en la zona, estuve en la tesorería de la, este... comité de zona, comité ejecutivo de la zona 04, del Sindicato. Aquí es 04 y este... sí, fui tesorera de la delegación. Y, en aquel tiempo, nos mantuvimos solas, nos mantuvimos solos los maestros, solas y solos. Nos mantuvimos... También nos suspendieron los sueldos. Nos suspendieron y también este... la gente de Oaxaca siempre ha participado con el movimiento magisterial. Ahí, los ricos solamente que no comparten porque se está lastimando sus intereses. Pero la gente del pueblo simpatiza, y nos regalaban cuadros viejos, por ejemplo, ¿no? Decían, yo ya no quiero esos cuadros viejos y los regalo con los maestros porque están necesitados. Y nos regalaban cuadros, nos regalaban ropa usada. Nos regalaban toda clase de lo que no quisieran pero que estuvieran en buen uso y lo subastábamos. Yo era de las tesoreras y se nombraban “esta comisión para subastar esto” “esto para vender ropa”, “esto para botear”, “esto para hacer comida”, y nos mantuvimos solas durante tres meses que estuvimos en

⁹⁷ Na minha comunidade onde eu nasci, aí tem cada... temos um grupo de mães onde se reúnem, às vezes fazem algumas atividades para a igreja, ou às vezes para fazer alguma coisa pela comunidade, arrecadar fundos... Na minha comunidade onde nasci. Mas ali em San Juan del Chaco, onde trabalhamos, somente nós os professores assistimos às reuniões que eles nos chamam, também participamos na festa que fazem(Tradução nossa).

*el plantón y no nos pagaron. Estamos hablando de los 80's. Cuando el nacimiento de la coordinadora*⁹⁸(Professora Jane, 72 anos - México).

A professora Socorro traz na sua entrevista, as dificuldades financeiras do MST em realizar formações contínuas para as áreas dos assentamentos e, de igual modo, manter projetos educacionais, o que segundo a professora é uma *perda* para os professores. A professora evidencia, portanto, a falta de autonomia *financeira* do MST e sugere aumento da organização produtiva nos assentamentos, o que segundo ela, atualmente é inexistente. Para Menezes Neto (2015), as negociações dos movimentos sociais com o governo brasileiro, se por um lado, permitiram a elaboração de políticas e programas educacionais tendo como pressuposto de elaboração alguns princípios pensados e defendidos por esses movimentos, por outro lado, possibilitaram a fragilidade de suas *autonomias* políticas. O referido autor, ao analisar as relações entre o MST e o Zapatismo no México, observa que, neste último caso há busca e tentativa de autonomia mais genuína e orgânica. Embora, seja comum aos dois Movimentos a *necessidade* de administrar suas conquistas dentro da própria estrutura estatal.

Sobre as formações contínuas recebidas pelas professoras, são mencionadas suas viagens, participações em encontros, seminários regionais, estaduais e nacionais. Para Caldart (2004), o MST possui uma *pedagogia* própria, constituída de todas as atividades, *ocupações, marchas, formações políticas*, que forma todos os seus participantes. A professora Socorro, deste modo, possui formação que resulta do projeto educativo do MST.

A professora Maria fala sobre sua participação no Movimento das Quebradeiras de Coco e afirma que mesmo exercendo a docência, não deixou de trabalhar como quebradeira de coco. *Extrativista e professora* são palavras constituintes da identidade

⁹⁸ Quando estive aqui na zona, estive na tesouraria de lá, este...comitê da zona, comitê executivo da zona 04, do Sindicato. Aqui é 04 e este...sim, fui tesoureira da delegação. E naquele tempo, nos mantivemos sozinhas, nos mantivemos somente os professores, sozinhas e sozinhos. Nos mantivemos...Também nos suspenderam os salários. Nos suspenderam e também este...as pessoas de Oaxaca sempre participaram com o movimento magisterial. Os ricos somente não compartilham porque estão prejudicando seus interesses. Mas, as pessoas do povoado simpatizava e nos davam quadros velhos, por exemplo. Não? Diziam, eu não quero esses quadros velhos e os deram para os professores porque estavam necessitados. E nos davam quadros, nos davam roupa usada. Nos davam todo tipo de coisa do que não queriam, mas que estavam em bom uso e nos abasteciam. Eu era uma das tesoureiras e se nomearam “esta comissão para leiloar isso”, “este para vender roupa”, “este para fazer pedágio”, “este para fazer comida”, e nos mantivemos sozinhas durante três meses que estivemos no acampamento e não nos pagaram. Estamos falando dos anos 80. Quando o nascimento da Coordenadora (Tradução nossa).

de professora quilombola e militante de organizações sociais. Nos seus relatos, a professora fala também, sobre a atual *fragilidade* do Movimento das Quebradeiras de coco da sua cidade e relembra as atividades, viagens e encontros organizados por essa instituição, momento em que suas *companheiras* participaram mais ativamente. Outra *lembrança* da professora se refere a sua participação na *Associação Quilombola*. Ao relembrar, deste modo, sua participação nessas organizações, a professora Maria, explicita a relevância dessas atividades para a compreensão da realidade social mais ampla, que interferirá em suas práticas educativas.

As formações recebidas pelas professoras Francisca e Jane se referem ao mesmo tipo organização: sindicato de professores. O motivo principal que levou a professora Francisca a participar do sindicato de professores foi o *interesse* em conhecer os funcionamentos e organização da educação em seu município e participar mais ativamente da luta pelo cumprimento dos direitos dos estudantes das escolas rurais. As motivações políticas da *jovem* professora são evidenciadas nas suas impressões do *sindicato* da qual participa: temido por sua reputação *comprometida e incorruptível*. As participações nas reuniões e encontros promovidos pelo sindicato demonstram ter impacto nos discursos e práticas da professora Francisca.

De igual modo, a professora Jane recorda sua participação nas disputas sindicais dos docentes mexicanos. Na *criação* do sindicato dissidente, a CNTE, trabalhou como tesoureira e relembra as dificuldades iniciais para a organização do sindicato: paralisações, suspensão de salários, perseguições e desaparecimentos de professores. Segundo a professora, os moradores de Oaxaca são fortemente envolvidos com o movimento *magisterial*. A cidade de Oaxaca, localizada a 550 km da Cidade do México, em 2006 foi palco de um grande conflito entre professores, comunidade e a polícia mexicana. O conflito foi iniciado em maio de 2006, quando professores do SNTE, entraram em greve para melhorar a qualidade das escolas de Oaxaca, principalmente as escolas localizadas na zona rural.

Outra explicação para a origem do conflito em 2006 foram os protestos dos *oaxaqueños* contra o governo *Ulises Ernesto Ruíz Ortíz*, depois de sua eleição com *transparência* duvidosa resultando no assassinato do professor *Serafín* na região da *Cañada*. A campanha contra a perseguição de líderes sociais de organizações oposicionistas ao governo deixou como *corolário* o violento desalojamento de

professores em 2006, resultando em mortes, prisões e desaparecimentos de mexicanos que apoiavam os protestos na cidade de Oaxaca.

A professora Antônia menciona sua participação no grupo de mães ligado à igreja católica, com fins comunitários. Na comunidade em que trabalha, os professores são, frequentemente, solicitados para participar de reuniões, encontros de pais com as comunidades, atividades da igreja e festas religiosas. O que conseqüentemente permite à escola e, aos professores, relacionamentos mais próximos. Martins (2010) observa que nas comunidades rurais as relações entre professores e alunos são mais próximas, permitindo mais interações entre os grupos, os quais extrapolam a própria territorialidade da escola.

É possível afirmar, portanto, que a participação das professoras em organizações e movimentos sociais contribuiu para suas formações políticas e elaboração de uma consciência coletiva e solidária.

6. Formação na escola

A formação na escola se refere à maneira pela qual a escola pode ser um espaço formativo, de reuniões e discussões para os professores. Ao solicitar que as professoras falassem sobre a organização da participação dos professores nos planejamento ou em outras atividades escolares, as educadoras expressaram as seguintes questões:

É bom trabalhar aqui, porque é uma escola diferente. Eu já começo a ver diferença, já no começo das aulas. Porque, assim, no começo das aulas, no início do ano letivo, a gente senta pra fazer o que agente chama de plano de ação anual, que nesse plano de ação anual é que a gente discute o que vai ser o que vai acontecer, de político, de formação, durante o ano todo. E assim, os outros... Assim, aonde eu já tive oportunidade, as pessoas das outras escolas, os professores não sentam pra pensar. E aí, o que se comemora, é o que se comemora a nível de Brasil, mesmo, que é o dia das mães, o dia dos pais, e é uma comemoração, de comemorar mesmo, de comer o bolo, e assim, a diferença nossa é ...que a gente faz essas coisas. Mas também, não fica só nas comemorações. Nós, também, trazemos para o nosso calendário, coisas que fazem parte da nossa realidade, que faz parte da nossa luta, que faz parte da organização, como 17 de abril, Semana Paulo Freire, Dia das Mulheres, 08 de Março. A gente sempre faz alguma coisa, e essas coisas não entram, no calendário, no plano, nas outras escolas do Município, o que entra nas escolas do município, é só em mais nas comemorações, dia do pai e dia da mãe, dia do Soldado, 07 de setembro, que agente também, pode até fazer alguma coisa, no 07 de Setembro, mas não pra dizer que, a pátria,

essas coisas, mas pra dizer que o 07 de Setembro é o dia da Independência, não. A gente percebe que na escola, na nossa escola, as relações pessoais elas são, assim, mais, elas são mais, familiar, um ajuda mais o outro, se eu não posso ir num dia, vamo ver o que a gente pode tá fazendo, quem é que pode tá... Então, é assim, essa ajuda mesmo de escola, professor-professor, o nosso planejamento também, a gente tá fazendo junto. Então, a gente percebe essa diferença total, porque do município todinho, você pode observar em todas as escolas, os professores não tiram um dia pra sentar pelo menos junto, pra dizer, olha eu tô com problema tal, na minha sala tá dessa forma, como é que agente vai fazer prá ajudar tal professor a sair de um problema? Então, essas diferenças eu percebo na escola dos assentamentos, principalmente na escola em que eu convivo mais, né, que é aqui (Professora Socorro, 43 anos-MST).

Olha, tem um professor que ele ainda tá aí, até hoje Bodinho, ele é de Perimirim. Tabalhamo junto... Tem uma menina que trabalhou ano passado que ela saiu daí, que ela começô fazer a quinta série. Vigiane de Bequimão, essa trabalhou, uns 6 ano. Aí ou mais de Bequimão e o tem da Geniparana, do Marinho, do que trabalhava aí. Era bem, arrente que se relacionava bem. E quando eu trabalhava na direção, eu dizia que a gente era uma família, a gente conversava, trocava ideia, um aprendia com os outro (Professora Maria, 66 anos-Quilombo).

Eu planejava sozinha. Lá na primeira, não. Nessa eu já tinha, assim, uma ideia do que seria o planejamento. E aqui em Pedreiras tem reunião de planejamento. A gente não tinha ideia de... estávamos trabalhando em uma escola rural. Nessa escola que a gente foi lá conhecer tinha muito isso, como era no campo, os alunos eram educados assim de acordo com o lugar, onde eles estavam vivendo, então, tinha o momento. Na Escola Familiar Agrícola, quando eu visitei lá, vi algo completamente diferente. Basicamente como se fossem as mesmas coisas da cidade, se não vi muita diferença não apesar de ser uma realidade totalmente oposta, né?! Mas, eu não tenho esse negócio aí, esse tipo de educação não (Professora Francisca, 25 anos- Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

En San Juan del Chaco estoy trabajando 9 años. Cuando una es maestra interina, el primer año especialmente, cuesta mucho. Cuesta porque, aunque yo tuve suerte de tener un director que me ayudó mucho, me dio clases modelo, me proporcionó mucho material. Y él siempre me decía que lo busque yo si tenía alguna duda, porque no es igual salir profesional, estudiar en una normal, e ir a trabajar con niños, como en ir así a una escuela a trabajar siendo una interina. Como por primera vez ir sin ninguna metodología, ir sin ningún conocimiento para trabajar con los niños, yo por eso siempre digo es bueno que uno estudie para poder enseñar a los niños. Todo depende de cómo uno se prepare para ir a pasar una clase. Cuando yo fui por primera vez tenía miedo, porque no sabía cómo empezar. Pero el director no me dejó dar ninguna clase así, él ha estado casi como una semana conmigo. Me enseñó una clase modelo, me dio mucho material también para que yo haga, me dijo que escoja un método. En

ese tiempo estaba el método de palabras normales y el método ecléctico. El método ecléctico es un método donde uno le enseña al niño con el sonido, solamente con el sonido al niño. Y el método de palabras normales es un método en donde usted empieza con la palabra y después ya va... digamos "mamá", la palabra "mamá", y después ya va enseñándole los sonidos ma me mi mo mu y después ya va formando... de lo general a lo particular. El método ecléctico es un método donde se enseña con puros sonidos la letra, por ejemplo la m de mamá en el método de palabras normales. En el ecléctico es como hacer un cuento, con puro cuento. Digamos de una vaquita que se le perdió su ternero y ella lo llama así mmmm mmmm y ya, después vas juntándolo con las vocales, uno ya le hace mmma mmme mmmi mmmo y mmmu, es diferente. Eso me decía a mí mi director: "usted va a escoger un método pero tiene que estar segura -me decía- de aplicarlo bien, no tiene que utilizar los dos métodos, escoja uno de ellos, el que más le guste, el que más le entienda, para que sus niños salgan bien". Y a mí siempre me gustó el ecléctico, yo siempre cuando he sido profe porque es con puto cuentito, con el sonido y los niños aprenden rápido y es bien bonito⁹⁹(Professora Antônia, 45 años - Bolívia).

Había una semana de... una semana de, este... seminario, curso para maestros, preparación para maestros, y nos quedamos esa semana. Y luego llegan, este... las autoridades. Yo pienso que fue buena suerte la mía y me dijo "yo quiero a la maestra que está sentada ahí en el rincón, la que tiene el vestido anaranjado". Y cuando me asomé el señor era un alto, ojos y este... me dijo, yo quiero esa maestra. No decía maestra, decía, yo quiero esa señorita¹⁰⁰(Professora Jane, 72 años - México).

⁹⁹Em San Juan del Chaco estou trabalhando nove anos. Quando uma pessoa é professora interina, o primeiro ano especialmente, custa muito. Custa porque, embora eu tive sorte de ter um diretor que me ajudou muito, me deu aulas modelo, me proporcionou muito material. E ele sempre me dizia que o buscasse, eu sim tinha alguma dúvida, porque não é igual sair profissional, estudar em uma normal, e ir trabalhar com crianças, como ir a uma escola trabalhar sendo uma interina. Pela primeira vez ir sem nenhuma metodologia, ir sem nenhum conhecimento para trabalhar com os meninos, eu por isso sempre digo é bom que uma pessoa estude para poder ensinar aos meninos. Tudo depende de como uma pessoa se prepare para ir dar uma aula. Quando eu fui pela primeira vez tinha medo, porque não sabia como começar. Mas o diretor não me deixou dar nenhuma aula assim, ele estava quase uma semana comigo. Me ensinou uma aula modelo, me deu muito material também para que eu fizesse, me disse que escolhesse um método. Nesse tempo estava o método de palavras normais e o método eclético. O método eclético é um método onde se ensina com o som, somente com o som ao estudante. E o método de palavras normais é um método onde você começa com a palavra e depois já vai...digamos `mamãe`, a palavra `mamãe`, e depois já vai lhe ensinando os sons *ma me mi mo um* e depois já vai formando...do geral para o particular. O método eclético é um método onde se ensina com sons da letra, por exemplo, o m de mamãe no método de palavras normais. No eclético é como fazer um conto, com o conto. Digamos de uma vaquinha que perdeu seu bezerro e ela lhe chamava assim mmmm mmm e pronto, depois vai juntando com as vogais, um já lhe faz *mmma mmme mmmi mmmo* y *mmmu*, é diferente. Isso me dizia meu diretor: `você vai eleger um método, mas tem que estar segura, me dizia, de aplicá-lo bem, não tem que utilizar os dois métodos, escolha um deles, o que mais você goste, o que mais entenda, para que seus alunos saiam bem`. E para mim sempre gostei do eclético, eu sempre quando tenho sido professor contos, com o som e as crianças aprendem rápido e é bem bonito. (Tradução nossa)

¹⁰⁰ Havia uma semana de...uma semana de, este...seminário, curso para professores, preparação para professores, e ficamos uma semana. E logo chegam, este...as autoridades. Eu penso que foi uma boa sorte a minha e me disse `eu quero a professora que está sentada aí no canto, a que tem o vestido laranja`. E

Em seus relatos, a professora Socorro destaca os *modos* de funcionamento da escola do assentamento, que segundo ela são diferentes das escolas urbanas e de outras comunidades rurais. O primeiro elemento diferencial é o *plano de ação*: planejamento anual das atividades segundo o *calendário* de atividades e princípios do MST. A experiência em outras escolas, a permitiu verificar que os planejamentos coletivos não ocorrem frequentemente nas outras escolas de seu município e as atividades realizadas seguem o calendário, festividades e eventos nacionais. Nas escolas do MST, são *lembradas* as datas: 17 de abril, dia do *Massacre de Eldorado dos Carajás*, ocorrido em 1996; dia das Mulheres, Semana Paulo Freire e outras.

Companheirismos, relações mais *familiares* são expressões usadas pela educadora para se referir ao trabalho dos professores na escola do assentamento. Ao falar sobre a escola enquanto espaço de construção de aprendizagens, Imbernón (2015, p. 1), afirma “que *os docentes devem se assumir como protagonistas, com a consciência de que todos são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional*”. A partir da entrevista desta professora é possível inferir que há *momentos* de coletividade pedagógica na escola do assentamento e que isto é, de certo modo, formativo para suas práticas educativas.

A professora Maria, ao relembrar os seus colegas de trabalho, ressalta aspectos positivos da convivência e demonstra como a *boa* forma de se relacionar permitiu a *troca* de experiência, se tornando importante para o seu trabalho de professora e de diretora, *a gente era uma família*. As considerações da professora sobre ter a escola como *família* explicita afetividade ao trabalho e aos laços provenientes das relações de *parentescos*, características das comunidades quilombolas.

A professora Francisca fala sobre o seu trabalho na escola rural, uma vez que no momento dessa entrevista, ela estava em vias de mudança para uma escola da cidade. Em seu novo trabalho, encontros de planejamento são realizados mais frequentemente, do que na escola rural em que trabalhava. Outro aspecto mencionado pela professora se refere à falta de *planejamento* do trabalho pedagógico direcionado para a *especificidade* das escolas rurais. Na escola rural em que trabalhava, além de inexistir planejamentos, inexistia, também, a *ideia* de pertencimento explícito às *pedagogias campesinas*, se

quando olhei o senhor era um alto, olhos e este...me disse, eu quero essa professora. Não dizia professora, dizia, eu quero essa senhorita. (Tradução nossa)

contrapondo ao método de trabalho das Escolas Familiar Agrícolas, visitada pela professora enquanto aluna do curso de Pedagogia.

A escola para a professora Antônia é lugar que permitiu construir suas aprendizagens. Em suas *lembranças* sobre o início da profissão estão as referências ao diretor da escola que a recebera como professora interina. A ajuda deste professor foi fundamental para o seu trabalho, uma vez que ele a ajudou com livros, materiais e se colocando à disposição para discutir dúvidas sobre o trabalho que apresentava como tarefa para a professora em formação. Na fala, a *aposta* de que para ensinar é necessário possuir conhecimentos específicos dos conteúdos e pedagógicos. Orientada pelo diretor da escola, a *escolha* pelo método de alfabetização que lhe passasse mais segurança de ensino, neste caso, o método *eclético*, que se fundamentava na alfabetização pelos sons das letras e, conseqüentemente, das sílabas.

Não há referências explícitas sobre momentos de formação e aprendizagens construídas a partir das dinâmicas de trabalho da escola, na entrevista da professora Jane. Ao *lembrar* sobre o início da carreira, a professora fala sobre o momento em que foi *escolhida*, dentre outras professoras recém-formadas, pela primeira comunidade em que trabalhou como professora. Ao narrar o momento em que foi *escolhida* publicamente, narra também, o seminário para preparação de professores que estava acontecendo durante a primeira visita à comunidade que lhe daria a *oportunidade* de exercer o magistério pela primeira vez.

De forma geral, as professoras destacam as aprendizagens *adquiridas* no ambiente escolar, quer seja em encontros, reuniões e formações ou nos momentos de planejamentos, conversas e trocas de experiências com os *pares*.

CAPÍTULO 8: PRÁTICAS DE DOCÊNCIA

Este capítulo discute as práticas de docência dos professores, a partir do ingresso na docência e primeiras experiências profissionais, o trabalho nas escolas rurais e urbanas, percepções sobre seus trabalhos, investimentos pessoais na formação, métodos de trabalho, representações sobre as formas de elaboração de seus trabalhos pedagógicos, relacionamentos com os professores das escolas rurais, com os estudantes e com a cultura camponesa, currículo nas escolas rurais e, finalmente, os indicadores de uma proposta educativa para as escolas rurais.

1. Ingresso na docência e primeiras experiências profissionais

As primeiras experiências docentes da professora Socorro, pertencente ao assentamento do MST, tiveram início quando essa educadora ainda não dispunha de formação profissional, ou seja, como professora *leiga*. As referências pedagógicas que nortearam sua prática foram aprendidas durante a sua escolarização: métodos de ensino e alfabetização utilizados por seus professores:

E aí com isso, assim, eu tenho até vergonha, porque no início, nas minhas primeiras aulas, nos meus primeiros anos de professora, eu fazia do jeito que fui educada, do jeito que aprendi. João, disse uma vez pra ti, que eu tinha feito ele fazer xixi na sala. Não sei se ele te falou isso. Era daquela de botar de castigo, na costa do quadro de giz. Eu fazia isso com os alunos, porque eu achava que isso é que era certo. Porque era do jeito que fui alfabetizada. Aí, quando eu fui contar minha história, as meninas riam. Francisca, mas tu é veinha na educação. E era desse jeito que fazia e que eu comecei. E assim, pra gente se desligar dessa forma para uma outra, é sabe, só se a gente quiser mesmo. Porque é muito difícil. É uma coisa que tá enraizada na gente. Desde, então, gente eu era muito, ruim, eu era muito “carrasca”. Pergunte pra Maristela...Mas, daí depois que eu conheci...isso que eu sempre digo assim, que o MST pra mim, ele me formou tanto no meu profissional como sujeito, como pessoa. Tá entendendo, como pessoa. Tá com 18 anos que eu cheguei e tá com 18 anos que eu comecei a trabalhar. Sou concursada. Aí, quando eu fui fazer o concurso de Monção, eu pensei nas áreas de assentamento. Eu disse: eu tenho que contribuir nas áreas do MST. Como tem escolas que são de Monção, que faz parte da área do MST, essa que era minha visão. Que talvez se fosse a visão do prefeito e do Secretário, com certeza ele me colocaria(Professora Socorro, 43 anos- MST).

As mudanças pessoais e profissionais foram produzidas, segundo a professora, a partir de seu processo de profissionalização iniciado com a participação no MST. De uma professora *punitiva*, que *educava* a partir de *castigos corporais*, a uma nova profissional mais consciente do seu papel *humanitário* e *político*. A professora Socorro, por ter tido sua formação profissional promovida pelo MST, possui em relação a este Movimento uma *consciência devedora* que, neste relato, se expressa pela necessidade de trabalhar como professora nas áreas de assentamentos do MST. O *reconhecimento* das implicações do conhecimento teórico para o trabalho docente está presente na fala da professora Socorro, nesse sentido, podemos dizer que, tal qual preconizado por Gómez (1995), o processo de elaboração da *conceituação* teórica e suas consequências para o desenvolvimento da sua prática (GÓMEZ, 1995).

O trabalho da professora Maria é caracterizado pela história da educação escolar do quilombo. Começou a trabalhar no povoado de Carnaubal e por volta de 1970 se transferiu para uma das escolas do quilombo em que vive. Como uma das primeiras professoras da escola quilombola, tem sua história de trabalho construída na territorialidade do quilombo, ocupando cargos de professora a diretora. Seu relato mostra que:

Eu comecei a trabalhar no Carnaubal, do Carnaubal eu vim pra uma escola bem ali. Essa escola ali foi feita em 70. Bem aí depois da casa de Pedro. Aqui no quilombo, dessa estrada aí perto, depois viemo pra cá. Fizeram ela de tribuna de barro foi que Didi Almeida assumiu a prefeitura em 70, setenta em 71, 72 construiu essa escola. Aí, aí, eu comecei a trabalhar nela. Tudo aqui é Pontal. Tem aquele negócio daqueles nominho sabe como é, tudo é o quilombo. Aí, quando inauguraram essa escola grande, eu também inaugurei ela, essa escola grande. Fui uma das primeiras professoras da escola. Fui diretora dessa escola aqui. O nome dessa escola que eu comecei a trabalhar é Dr. Raimundo José Costa que era a escola. Depois que eles construíram essa escola, ficou unidade integrada Pontal, ficou tudo integrado não teve mais assim. São dois prédios, um tá abandonado e esse aqui tá funcionando, eu trabalhei nessa, trabalhei nessa. Lembro dos meus primeiros alunos. Nesse tempo, eu brincava com meus alunos, era muito gostoso. No recreio com eles. Nós ia recrear com bola, eu gostava muito de jogar, jogar vôlei com coisa e aí depois que eu passei pra cá, eu saía lá da ilha. Dizia pra minha mãe escondida: nós ia brincar, combinava com os aluno, nós ia brincar. Era uma coisa muito diferente, muito gostoso, era todo mundo grande. Era só adolescente quando eu comecei a trabalhar. Era aluno de 18 ano, eu tinha aluno de 18 ano, 15, 16. A pessoa que começou a trabalhar comigo tinha 15 nesse tempo, agora mínimo de 2, 3 ano tão na escola. E nesse tempo, botava só de nove ano, dez ano. Só menino grande que ia pro colégio; os pequenininho não ia, hoje é

diferente. Era e era tudo seriado (Professora Maria, 66 anos-Quilombo).

Nas lembranças da professora Maria sobre suas primeiras experiências profissionais estão retratadas a sua metodologia de trabalho, as quais estão ilustradas no *prazer* das brincadeiras com os estudantes. O trabalho com os alunos adolescentes era organizado por seriação, permitindo a interação com estudantes com idade entre 15 a 18 anos.

Diferentemente da professora Maria, a professora Francisca iniciou o seu trabalho de professora de escola rural com estudantes da educação infantil, em uma turma multisseriada, conforme demonstra o relato abaixo:

Me formei em 2012. Comecei a trabalhar em 2012. Eu comecei e fui logo pro interior, né? Porque eles disseram que não tinha vaga porque na verdade eu fiz pra Pedreiras, mas como não tinha vaga aí eles me colocaram pro interior. O primeiro interior que fui foi Carianópolis. Fui para dois interiores. Primeiro eu fui pra Carianópolis. Um interior que está há três horas de Pedreiras. É muito longe. Ai eu passei uns dois meses. Não, sai porque eles disseram que como faltou professor, teve professor que não assumiu, aí eles foram trazendo a gente pra mais perto de Pedreiras. Quando eu saí não ficou ninguém saca, lá ficou sem, continuou como tava porque lá tava precisando de professores, mas eles tavam colocando tipo professoras da própria comunidade pra dá aula. Esses professores são contratados e sem nenhum tipo de formação. Sabe que é mais terrível? Quando eu saí de lá foi difícil por isso, porque eu tava naquele drama, meu Deus do céu vou ter que deixar essas crianças aqui praticamente sem ninguém e ainda por cima nas mãos de uma professora que não tem nem formação. Mas ai, né, foi difícil. Era muito pequena, na verdade, só um galpão com cadeiras. É muito tenso lá, aí eu dava aula numa sala multisseriada, Educação Infantil, 1ª, 2ª e 3ª série, ou seja, tinha que planejar aula. Eu chegava muito cansada porque eu tinha que me rebolar durante o dia inteiro pra planejar aula pra essa galera toda, na Educação Infantil. Sendo que Educação Infantil era 1º, 2º e 3º período. Era bem complicado, bem cansativo. Todo dia tinha que planejar aula de forma diferenciada porque cada um tem seu nível. Eu procurava separar assim por grupo, de um lado ficava os da Educação Infantil. Eu misturava tipo uma rodinha e aí às vezes acontecia uma bagunça tão grande. É ruim, é terrível (Professora Francisca, 25 anos-Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

A professora Francisca relata que logo após se formar em 2012 foi aprovada em um concurso público para professora de escolas municipais. Em seguida, o comunicado de que trabalharia em uma escola do *interior*, porque nas escolas da cidade não havia mais vagas. Segundo Martins (2010), é *comum* no Maranhão que os professores sejam

enviados para as áreas rurais contra suas vontades. Depois de dois meses em uma comunidade rural localizada há três horas do município onde vive, a professora Francisca foi sendo transferida para comunidades mais próximas. Da experiência da professora, a constatação: os colegas de trabalho não tinham formação para o exercício da função. *Ruim, terrível, cansativo* são palavras que definem o início da vida profissional da professora Francisca na escola rural. Segundo Huberman (1992) é característico do início da vida profissional do professor dúvidas, questionamentos sobre a continuidade na profissão docente.

A *inexperiência* com o trabalho em turmas multisseriadas são presentes nas falas da professora Francisca, a qual afirma que os planejamentos das aulas deveriam levar em consideração o nível de aprendizagem dos alunos pertencentes a três grupos diferentes. Segundo Lopes (2013, p.77), discutir a profissionalização docente para as turmas de educação multisseriadas, consiste em uma tentativa de compreender a organização “do trabalho do professor e o seu desenvolvimento tanto na sala de aula quanto na comunidade em que este se insere”.

A professora Antônia, em seu relato sobre suas primeiras experiências profissionais, afirma que tinha como meta *abandonar* a profissão de professora, passaria pouco tempo no exercício do magistério devido aos *baixos* salários, conforme afirma o relato abaixo:

Para mí fue difícil. Ahora me acuerdo yo y digo... yo no sé, me marqué una meta de salir, yo dije “voy a entrar pero voy a salir”, porque yo pensaba, decía yo: “qué futuro le voy a dar a mis hijos” porque yo ganaba poquito, es bien poquito lo que se gana cuando uno es interino. Y ya tenía 4 hijos y yo lo pensé harto por difícil, difícil para mí. Lo que yo hacía era en las mañanas iba nomás, a mi escuela. Porque ya cuando yo entré a la normal me acerqué un poco más aquí a Vallegrande. Trabajaba ya en una escuela que está por acá por el valle que se llama Misteh. Yo iba en una movilidad hasta cierta parte en la mañana y de ahí me entraba caminando, caminaba una hora. Llegaba a mi escuela, pasaba a clase y 12 del mediodía me volvía otra vez caminando a volver a tomar la misma movilidad para venir aquí a Vallegrande. A comparación de ahora eran más alumnos en ese tiempo. Por lo menos en cada curso había unos 12, 15. Ahora apenas llegan casi a 10. Ahora yo tengo 8 alumnos. Trabajo ahora con segundo de primaria. Somos maestros polivalentes, con todo. Nosotros salimos profesionales, se dice aquí, con su título de profesional. Pero había, en todas las universidades, para hacer

*licenciatura, doctorado, todo eso*¹⁰¹(Professora Antônia, 45 anos-Bolívia).

Para sair da condição de professora *leiga* conciliava os estudos em uma escola Normal, o trabalho de professora e a maternidade. A professora Antônia menciona o percurso que fazia para chegar até a escola, de carro e caminhando. Recorda-se, também, que quando iniciou o trabalho de professora, a quantidade de alunos na sala de aula era maior do que atualmente, de 12 a 15 alunos para o equivalente atual a 08, 10 alunos aproximadamente.

A professora Jane fala sobre suas primeiras experiências profissionais no México:

Fue mi primer experiencia como maestra. Pasé dos años. De ahí me fui para... Me cambié para lo zona de Xochistlahuaca que es mi... mi distrito y me fui a trabajar a un pueblo que se llama Corona, San Miguel... de San Miguel Astatla, pero es una ranchería. Trabajé ahí. Trabajé... me dieron... pudíeramos decir, la responsabilidad de directora pero no el pago, la paga de directora. Me dieron el cargo de directora pero con salario de maestro. Y trabajé ahí con otro maestro y fue disminuyendo la capacidad de alumnos en ese... en ese... en ese lugar, hay pocos alumnos. Entonces, este... ya fuimos dos maestros, este... y este... estábamos ahí nomás dos y se pudo trabajar porque... porque eran pocos alumnos y, igual ahí en esa comunidad se trabajó, se luchó por... por sacar a la gente de su pensamiento que tiene la gente del pueblo que no quiere estudiar. En Concepción Buenavista estuve tres años de directora, pero yo, el trabajo de directora, pero paga de maestro. Y este... me cambié para el Valle. El Valle tiene más retraso que la Mixteca, cultural. El Valle, el Valle de Oaxaca. Es más... está más atrasado todavía, porque yo llegué a un... Aquí, en el valle, tuve que ver mi suerte. La tuve que ver porque aquí no hay atención a los maestros en el Valle. Me daban un... Yo llegaba a Mitla. Mitla que es un centro cultural de aquellos tiempos que... Un pueblo prehispánico. De ahí de Mitla agarrabas a Corral de Piedra. De Corral de Piedra te bajas y está un comité esperándote con un caballo, pero un camino de los más horribles que puedes tener. Eh... bajadas, subidas, ríos, resbalones. Muchas veces yo me caí del

¹⁰¹ Para mim foi difícil. Agora me lembro e digo...eu não sei, marquei uma meta de sair, eu disse ‘vou entrar mas vou sair’, porque eu pensava, eu dizia: ‘que futuro vou dar a meus filhos’ porque eu ganhava pouco, é bem pouco o que se ganha como interino. E já tinha 4 filhos e eu pensei basta porque é difícil, difícil para mim. O que eu fazia era nas manhãs ia nada mais, a minha escola. Porque já quando eu entrei na normal me aproximei mais aqui de Vallegrande. Trabalhava já em uma escola que está por aqui pelo Valle que se chama Misteh. Eu ia em um carro até certa parte na manhã e daí entrava caminhando, caminhava uma hora. Chegava a minha escola, passava a aula e 12 do meio dia eu voltava outra vez caminhando voltava tomava a mesma mobilidade para vir aqui a Vallegrande. Nesse tempo eram mais alunos que nos tempos de hoje. Pelo menos em cada curso havia uns 12, 15. Agora apenas chega a 10. Agora tenho 8 alunos. Trabalho agora com a segunda série da primária. Somos professores polivalentes, com tudo. Nós saímos profissionais, se diz aqui, com seu título de profissional. Mas havia, em todas as universidades, para fazer licenciatura, doutorado, tudo isso(Tradução nossa).

caballo, porque yo aprendí a montar a caballo en el primer pueblo, pero no estaba tan feo el camino como está en el Valle, esos son pueblos del Valle. Y la gente muy atrasada culturalmente, atrasada hasta para decir basta. No saben comer. Será que no saben. Será que no tienen. No toman café, no toman leche, no toman nada. Únicamente tortilla y sal. Si tú quieres que te vendan un plato de frijoles, no lo tienen. Si tú tienes la necesidad de tomar mmhm... arroz, nada, no tiene la gente... es completamente pobre, arroz, nada... no tiene la gente. Es completamente pobre en ese pueblo, en ese pueblo donde yo estuve. No aguanté más de año y medio. No aguanté más. No aguanté más. Y después me fui a Santo Domingo. Me fui. El pueblo del que te estoy hablando es Santa Catarina Albarradas. De allí me pasé igual en la misma... al Valle, a un pueblo que se llama San Juan del Río. Es otra cosa. San Juan del Río es otra cosa. Es un pueblo como un río y montañita aquí y montañita acá y al río en medio y las casa a las laderas. Y solamente un planito como de un espacio de una cancha de básquet y está una escuela, la iglesia, cuarto de los maestros, municipio y asunto concluido, y ya no hay otro plano. Entonces, ahí si trabajábamos bien. Eh, bueno, dijéramos, de cierta manera que, los niños aunque hablen dialecto también dominan el español, aunque hablen idioma, este... primitivo, ya tienen españolizado a la gente. Y este... pude entenderlo mejor. Este... también a la gente no le gustaba estudiar. No le gustaba estudiar a la gente. Y este... entonces, tuve que reunir a los padres... las madres de familia, porque los padres siempre andan trabajando, o emborrachándose también. Y este... a las mamás, “por favor, manden a sus hijos”. Te digo que es una vergüenza que en el Valle haya tantos pueblos tan atrasados y en la Mixteca no. Por ejemplo, Santa Cruz de Bravo, donde yo trabajé el prime año, un pueblo muy, muy... cómo te diré, consciente; consciente de la educación¹⁰²(Professora Jane, 72 anos-México).

¹⁰² Foi minha primeira experiência como professora. Passei dois anos. Desse lugar fui para...mudei para a zona de Xochistlahuaca que é meu...meu distrito e fui trabalhar em um povoado que chama Corona, San Miguel...de San Miguel Astatla, mas é uma rancheria. Trabalhei nesse lugar...me deram...poderíamos dizer, a responsabilidade de diretora, mas não o salário, o salário de diretora. Me deram o cargo de diretora, mas com salário de professor. E trabalhei nesse lugar com outro professor e fui diminuindo a capacidade alunos nesse...nesse...nesse lugar, tem poucos alunos. Então, este...já fomos dois professores, este...e este...estávamos aí, somente dois e se pode trabalhar porque...porque eram poucos alunos e. igual aí nessa comunidade se trabalhou, se lutou por...por tirar as pessoas do seu pensamento que tem as pessoas do povoado que não querem estudar. Em Concepción Buenavista estive três anos como diretora, mas eu, o trabalho de diretora, mas salário de professor. E este...mudei para o Valle. O Valle tem mais atraso que a Mixteca, cultural. O Valle, o Valle de Oaxaca. É mais...está mais atrasado ainda, porque eu cheguei a um...Aqui, no Valle, tive que ver minha sorte. Lá tive que ver porque aqui não há atenção aos professores no Valle. Me deram um...eu chegava a Mitla. Mitla que e um centro cultural daqueles tempos que...um povoado prehispânico. De Mitla pegavas ao Coral de Pedra, desce e está uma comissão te esperando com um cavalo, mas um caminho dos mais horríveis que pode ter. Eh...baixos, subidas, rios, deslizamentos. Muitas vezes eu caí do cavalo, porque eu aprendi a montar a cavalo no primeiro povoado, mas o caminho não estava tão feio como em Valle, esses são povoados do Valle. E as pessoas muito atrasadas culturalmente, atrasada até para dizer chega. Não sabem comer. Será que não sabem. Será que não tem. Não tomam café, não tomam leite, não tomam nada. Somente tortilha e sal. Se você quiser comprar um prato de feijão, eles não tem. Se você tem a necessidade de tomar mmhm...arroz, nada, não tem as pessoas...é completamente pobre, arroz, nada...não tem as pessoas. É completamente pobre nesse povoado, nesse povoado onde eu estive. Não aguentei mais de um ano e meio. Não aguentei mais. E depois fui a Santo Domingo. Eu fui. O povoado de que estou falando é Santa Catarina Albarradas. Nesse lugar passei o mesmo, ehm...que no Valle, a um povoado que se chama San Juan del Río. É outra coisa.

Assim como as demais professoras, a primeira experiência da professora Jane foi em uma escola rural, com duração de dois anos. Em uma das escolas em que trabalhou exerceu o cargo de diretora, mas com salário de professora. Assim como a professora Antônia, a professora Jane fala que com o passar do tempo, a quantidade de alunos foi diminuindo. No trabalho da professora, a tentativa de *conscientização* dos alunos e da comunidade sobre a importância de estudar e, conseqüentemente, de frequentar as aulas.

A professora também destaca as dificuldades de acesso às escolas rurais mexicanas, além da pobreza das comunidades rurais. As primeiras experiências profissionais da professora mexicana foram caracterizadas pelas *migrações* entre várias comunidades rurais, o que a fez constatar além da pobreza, das dificuldades de acesso, a existência de comunidades que não falavam espanhol. As *campanhas* de incentivo aos pais para que seus filhos frequentassem as aulas foram constantes nas comunidades em que trabalhava, entretanto, em seu primeiro ano de trabalho encontrou em Santa Cruz de Bravo, pessoas conscientes da *importância* da educação escolar.

Os *incentivos* da professora Jane para a frequência dos alunos nas aulas abrem espaços para as discussões sobre a pertinência da educação escolar nas comunidades indígenas latino-americanas, assim como os currículos que deverão compor o *tipo* de educação para essas comunidades. De forma geral, é possível afirmar que o ingresso na carreira e as primeiras experiências profissionais das cinco professoras foram em escolas rurais. E as professoras Socorro, Maria, Antônia iniciaram como professoras *leigas* e se profissionalizaram durante o trabalho nas escolas rurais.

São Juan del Río é outra coisa. É um povoado como um rio e montanha aqui e montanha ali e o rio no meio e as casas nas encostas. E somente um planocomo um espaço de uma quadra de basquete e está uma escola, a igreja, quarto dos professores, município e assunto concluído, e já não tem outro plano. Então, aí se trabalhávamos bem. É, bom, nos disseram, de certa maneira que, os meninos embora falem dialeto também dominam o espanhol, este...primitivo, já tem espanholizado as pessoas. E este...pude entender melhor. Este...também as pessoas não gostavam de estudar. As pessoas não gostavam de estudar. E este...então, tive que reunir aos pais...as mães de família, porque os pais sempre andam trabalhando, ou se embriagando também. E este...as mães, `por favor, mandem aos seus filhos´. Te digo que é uma vergonha que no Valle haja muitos povoados tão atrasados e na Mixteca não. Por exemplo, Santa Cruz de Bravo, onde eu trabalhei o primeiro ano, um povoado muito, muito...como te direi, consciente, consciente da educação (Tradução nossa).

2. O trabalho nas escolas rurais e urbanas

Das cinco professoras, somente a professora Francisca teve experiência de trabalho em uma escola urbana, conforme revelam os relatos:

Nunca trabalhei em escola da zona urbana. Atualmente só trabalho em escolas do assentamento. Justamente, porque assim, porque eu não me identifico, não tenho nada a ver com zona urbana (Professora Socorro, 43 anos-MST).

Num trabalhei em escola da cidade. Bequimão, só na época que a gente tava se formando que a gente ia fazer o estágio. Mas era com os grupo da gente tá vendo? Aí quando terminou o curso da gente, que a gente ia dar aula em Bequimão pra turma mesmo nossa. Aí, eu dei várias vezes pra minha turma, a gente estudava, cada vez era uma aula de uma de outra. Mas, eu trabalhei só aqui mesmo no Pontal (Professora Maria, 66 anos-Quilombo).

É turma multisseriada. É tenso. Aí, a menina lá que era secretária que ficou sendo professora quando eu saí ela me auxiliava. Ela era secretária? Eu não sei o que ela era de fato, secretária, professora. Eu ia e voltava todo dia de moto. Eu ia com uma amiga que tava dando aula num interior antes de mim, só que ela ia me deixar. Eram três horas ida e volta. E aí ela me deixava e depois voltava. E de moto porque o município não disponibilizava transporte pros professores, a gente tem que encontrar nosso jeito. Porque já que eles não davam transporte. Como era uma escola do campo o salário era um pouco maior. Por isso eles não davam auxílio transporte. Isso, porque já que era no campo, então, eles davam um pouco mais. Na verdade na cidade não tem auxílio transporte, não na cidade não, só tinha porque era interior. Agora estou em outra escola. Aí, perdi o auxílio. Tô ganhando menos. Ah, tá depois me transferiram pra alto de areia, que é um povoado, que é um pouco mais perto. Lá era bem melhor, porque eu achei a escola mais organizada. Pelo menos tinha salas separadas, só que quando eu cheguei ainda os professores não tinham sido chamados todos, então eu tive que continuar com salas multisseriadas. Só que aí, eu já fiquei com o Fundamental, de primeira, segunda e terceira série. Mas, aí já melhorou porque aí, eu já ficava numa sala só com eles. Eram muitos alunos: 40. Não era mais, era mais de 40. Era muito porque tinha Educação Infantil, mas só que depois foram chegando mais professores, na verdade, eu tava sozinha porque os professores ainda não tinham sido chamados. Então, quem ia chegando ia dando aula pra todo mundo, entendeu?! Mas, aí depois como foi chegando as outras professoras..., mas na época era só eu e mais uma menina que me auxiliava, as vezes eu dava aula, passava as tarefas e ela ficava lá com eles e eu dava mais atenção pro Fundamental. Em outra escola tive menos alunos, eram 20 em sala. Eu passei três meses. Esse ano fui transferida para

Pedreiras (Professora Francisca, 25 anos-Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

*Es diferente trabajar en una escuela rural. Trabajar en una escuela urbano, lo primero es que hay más niños, más trabajo. No es que sea floja pero debe ambientarse a trabajar con más niños. Los padres de familia de las escuelas urbanas son diferentes de los de las escuelas rurales. Pienso. Después me gustaría para tener otra experiencia, porque también uno no debe quedarse en lo mismo. Son rurales. Todas. No trabajé en urbana. Aunque mi título es urbano pero siempre yo trabajé en rural porque ahí me inicié y se llama aquí, es rural. Yo puedo trabajar en escuelas urbanas. Son más o menos 20 años de trabajo*¹⁰³ (Professora Antônia, 45 anos-Bolívia).

Yo me fui a mi casa de vacaciones y me llega mi orden de presentarme aquí al Yepo en mi casa. Vengo, me dan mi orden para irme a Xilacayoapan, eh... un distrito del estado de Oaxaca con muchas carencias, la gente pobre. Gente que todavía habla su idioma, eh... primitivo. Entonces, no es ningún ah... no es ningún secreto que Oaxaca tiene pueblos olvidados. No pueblos ignorantes. Pueblos olvidados. ¿De quién? Del gobierno. Porque, pues no les da educación, no les pone carreteras, no hay escuelas adecuadas. Hay de todas las incomodidades. Los maestros rurales hemos pasado por... ora sí que... procesos tristes. Para poder llegar a la comunidad era solamente en avión; en aquel... en avioneta. En aquel tiempo, este... una familia pobre no tenía quinientos pesos para trasladarse de Huajuapán a Xilacayoapan. ¡Quinientos pesos! Y de Xilacayoapan al pueblo donde le tocara, otro tanto de dinero para poder buscar en qué encaminarse al pueblo. Entonces, este... afortunadamente mi mamá no me podía llevar, mi papá tampoco porque trabajaba. Y este... llegamos a Huajuapán y tomamos la avioneta. Mi mamá, no... este... me fui con Austreberta, una compañera de la Normal, y ya era bastante ayuda, con un maestro de la normal, este... urbana y llegamos a Xilacayoapan los tres y, su papá de Austreberta, cuatro. Cuatro personas llegamos a la, este... mmhm... en Xilacayoapan, en el donde llegan las avionetas, campo de aviación. Ajá, exactamente. Llegamos y bajamos con nuestras dos maletas, arrastrando o cargando como se pudo. De la montaña bajamos al pueblo Y llegamos al pueblo y nosotros no conocíamos a nadie y dijimos ¿qué hacemos? ¿Pues vamos a comer, no? Y entramos a comer a una cantina porque era lo primero que había en el pueblo. Entramos a la cantina, compramos, este... no llevábamos suficiente dinero y, dice Austreberta (es de Oaxaca, era de Oaxaca porque ya murió), “yo traje quesillo y tlayudas que son la comida especial de nuestro... de nuestra tierra”. Y bueno, “y yo pongo los chiles”, “y yo pongo los refrescos”, dice el otro. Éramos tres compañeros y un papá de ella. Y

¹⁰³ É diferente trabalhar em uma escola rural. Trabalhar na escola urbana, o primeiro é que tem mais meninos, mais trabalho. Não é que seja vagabunda, mas deve se acostumar a trabalhar com mais meninos. Os pais de família das escolas urbanas são diferentes das escolas rurais. Penso. Depois eu gostaria de ter outra experiência, porque também uma pessoa não deve ficar no mesmo. São rurais. Todas. Não trabalhei. Embora meu título é urbano, mas sempre trabalhei no meio rural porque foi onde me inicié e se chama, aqui é rural. Eu posso trabalhar em escolas urbanas. São mais ou menos 20 anos de trabalho. (Tradução nossa)

comimos allí. Eh, este... y abrimos los chiles, quesillo, tlayudas, refresco. Nos sentamos a comer en una cantina. Y de ahí, dijimos ¿a dónde nos vamos? Preguntamos donde está la supervisión escolar. Inspección, era entonces. Ahora, es supervisión. ¿A dónde está la supervisión escolar? Ya nos dijeron y llegamos. “Somos nuevos, aquí estamos a disposición del inspector de educación”. Y entonces, este... estuvimos una semana. “Ya venimos con el caballo, ya venimos con la señora que nos va ayudar a llevar a la maestra”, y ya. Este... nos subimos en tres horas a caballo en el cerro. El cerro es un monte parado y un sólo caminito para el caballo y la gente. A, este... doña Pipa (Epístola, pero la gente la conocía como doña Pipa), Doña Pipa jala al caballo, Don Sancho lo arría y yo me subo al caballo, y hubo un momento que... yo sí había montado a caballo, yo no tenía miedo, pero cuando ya llegué al filo del monte y se veía el abismo hacia abajo, el abismo. Entonces empecé a gritar “¡Ay! ¡Me voy a morir! y ¡me voy a morir!” Y dice Don Chindo, no se muere usted, aquí estamos para cuidarla, no sé muere usted. Y me pasé un buen tiempo gritando y me decían “¡Cálmese, cálmese! No la dejamos correr por eso vamos todos, vamos aquí los dos” y bueno, y ya llegamos al pueblo. Llegamos al pueblo y yo llegue muy cansada (porque son tres horas y media) por el miedo que yo llevaba. Era más tiempo todavía. Llegamos, me acosté, ehm... entré a la casa de Don Sancho, una sala de adobe, otra sala de adobe con zacate, una recamara para sus hijos y Doña... y ellos, y ya tenía un cuarto preparado para mí. Un cuartito de adobe también alisado con lodo, y este... ya, ya me dieron, yo llegue, ehm... Tuve mucha suerte, me dieron un pueblo castellanizado. No digo que los pueblos no sean malos los que no tienen... no hablan, este que... español; pero yo pude entenderme con ellos. Pude entenderme cuando no lo iba a poder hacer con otro pueblo que no pudieran hablar castellano, porque yo no lo podía hablar, no podía hablar el idioma original. Y de allí empezó una... un trabajo uhm... agradable para mí. Te digo que agradable, porque fue muy agradable los primeros años de trabajar en esa población¹⁰⁴ (Professora Jane, 72 anos - México).

¹⁰⁴ Eu fui a minha casa de férias e chegou minha ordem de apresentação aqui no Yepo na minha casa. Venho, me dão minha ordem de ir para Xilacayoapan, eh...um distrito do estado de Oaxaca com muita necessidades, as pessoas pobres. As pessoas não falam seu idioma, eh...primitivo. Então, não é nenhum ah...não é nenhum segredo que Oaxaca tem povoados esquecidos. Não são povoados ignorantes. Povoados esquecidos. De quem? Do governo. Por que, pois não lhes dão educação. Porque, pois não lhes dão educação, não lhes põe estradas, não tem escolas adequadas. Tem todo tipo de problemas. *Os professores rurais passam por...ora...processos tristes.* Para chegar na comunidade era somente no avião; naquele...no avião. Naquele tempo, esta...uma família pobre não tinha quinhentos pesos para mudar de Huajuapan a Xilacayoapan. Quinhentos pesos! E de Xilacayopan ao povoado de onde faz parte, outra quantidade de dinheiro para poder buscar um meio de ir para o povoado. Então, este...felizmente minha mãe não podia me levar, meu pai também não porque estava trabalhando. E este...chegamos a Huajuapan e tomamos o avião. Minha mãe, não...este fui com Austreberta, uma companheira da Normal, e era uma grande ajuda, com um professor da normal, este...urbana e chegamos a Xilacayoapan os três e, seu pai de Austreberta, quatro. Quatro pessoas chegamos lá, este...mmhm...em Xilacayoapan, onde chegam os aviões, campo de aviação. Exatamente. Chegamos e baixamos com nossas duas malas, arrastando ou carregando como se pode. Da montanha baixamos ao povoado e chegamos ao povoado e nós não conhecíamos ninguém e dissemos, que fazemos? Pois, vamos comer, não? E entramos para comer em uma cantina porque era o primeiro que havia no povoado. Entramos na cantina, compramos, compramos, este...não levamos dinheiro suficiente e, disse Austreberta (é de Oaxaca, era de Oaxaca porque já morreu), `eu levei quesillo e trayudas (comidas típicas do México) que são a comida especial de nossa...de nossa

A professora Socorro afirma não ter tido experiência de trabalho em uma escola da cidade. Os motivos são: primeiro por não se sentir identificada com a *zona urbana* e segundo por sua trajetória pessoal, por ser casada, moradora de um assentamento e militante de um movimento social camponês. No caso da professora Maria, a sua única experiência de trabalho em escolas urbanas foi durante seu estágio do curso de Magistério, entretanto, profissionalmente sua experiência foi nas escolas do quilombo onde mora.

A professora Francisca, na época da entrevista, havia sido recentemente transferida para uma escola urbana. Entretanto, antes disso acontecer, teve experiências de trabalho em duas escolas rurais multisseriadas. Sobre essas experiências ela destaca as dificuldades de deslocamento, a excessiva quantidade de alunos, o que dificultava seu trabalho em uma turma multisseriada. Ao contrário, a professora Antônia nunca trabalhou em uma escola urbana, embora tenha formação para trabalhar em escolas da cidade e das áreas rurais. Para essa professora, há diferenças entre trabalhar em escolas rurais e urbanas, nas últimas há mais trabalho, mais alunos em sala de aula. Sua vontade, portanto, é de trabalhar em uma escola da cidade para ter outras experiências.

A professora mexicana narra suas experiências nas escolas rurais, reafirmando a pobreza dos espaços rurais, o *esquecimento* das escolas por parte do governo, das políticas públicas de incentivo à educação e combate à pobreza. As dificuldades de deslocamento às escolas, assim como na entrevista da professora Francisca, são

terra'. E bom, 'e eu coloco pimenta', 'e coloco refrescos', disse o outro. Éramos três companheiros e um pai de ela. E comemos. É, este...e abrimos os *chiles, tlayudas*, sucos. Nos sentamos para comer na cantina. E daí, dissemos, onde vamos? Perguntamos onde está a supervisão escolar. Inspecção: era então. Agora, é supervisão. Onde está a supervisão escolar? Já nos disseram e chegamos. 'Somos novos, aqui estamos a disposição do inspetor da educação'. E então, este...estivemos uma semana. Já vimos com o cavalo, já vimos com a senhora que nos vai ajudar a levar a professora, e pronto. Este...subimos em três horas a cavalo na colina. A colina é um monte parado e somente um caminho para o cavalo e as pessoas. A, este...dona Pipa (Epístola, mas as pessoas a conhecia como dona Pipa), Dona Pipa ia a cavalo, Don Sancho o arria e eu subo a cavalo, e houve um momento que...eu sim havia montado a cavalo, eu não tinha medo, mas quando eu cheguei à beira do monte e se via o abismo fazia abaixo, o abismo. Então comecei a gritar 'ay, eu vou morrer! E eu vou morrer!' E disse Don Chindo, não morra, aqui estamos para cuidar de você, não morra. E passei um bom tempo gritando e me diziam, se acalme, se acalme. Não a deixamos correr por isso vamos todos, vamos aqui os dois' e bom, e chegamos ao povoado. Chegamos ao povoado e eu cheguei muito cansada (porque são três horas e meia) por medo que eu levava. Era mais tempo todavia. Chegamos, me deitei, ehm...entrei a casa de Don Sancho, uma sala de adobe com grama, um quarto para seus filhos e Dona...e eles, e já tinham um quarto preparado para mim. Um quarto de adobe também alisado com barro, e este...já me deram, eu cheguei, ehm...Tive muita sorte, me deram um povoado que falava *castelhano*. Não digo que os povoados não sejam maus os que não tem...não falam, este que...espanhol; mas eu pude me entender com eles. Pude me entender quando não ia poder fazer com outro povoado que não puderam falar castelhano, porque eu não podia falar, não podia falar o idioma original. E dali começou uma...um trabalho uhm...agradável para mim. Te digo que agradável, porque fui muito agradável os primeiros anos de trabalhar nessa população. (Tradução nossa)

reincidentes na entrevista da professora Jane. No México, em algumas escolas o acesso se dava por meio de transporte aéreo, devido ao grande isolamento da comunidade. As memórias do percurso à primeira comunidade em que trabalharia são descritas pela professora em seus relatos, ressaltando com detalhes os episódios do primeiro dia na comunidade, das conversas com as pessoas que a receberam e do *contentamento* em ser professora de estudantes que falavam espanhol, porque do contrário, segundo seus relatos, seria impossível a comunicação. Mesmo com os relatos de dificuldade, a professora explicita a *satisfação* dos primeiros anos de trabalho como professora de escola rural na comunidade descrita.

Das cinco, as quatro professoras que possuem origem rural, não tiveram experiências de trabalho em escolas urbanas. A recente transferência para o trabalho em uma escola da cidade representou à professora Francisca, a possibilidade de não se deslocar para os povoados e, conseqüentemente, trabalhar perto da sua casa. A professora Antônia, afirma que embora, *reconhecendo* diferenças entre escolas rurais e da cidade, explicita vontade de ter experiência de trabalho em uma escola urbana.

3. Percepções sobre seus trabalhos

As maneiras de perceber, de significar seus trabalhos são apresentadas pelas professoras nas falas abaixo:

Olha, pra mim, assim, no meu pessoal é muito importante ser militante e ser professora. E sinto que, assim, pro Movimento, eu ainda preciso fazer mais, porque eu ainda não consigo ajudar, cuidar, assim, fazer o que o Movimento propõe. Por que assim, é tão difícil, porque a nossa formação, ela também, ela emperra em muitas coisas. Emperra também, o município, então, ainda precisa, assim é da militância. Às vezes deixa de existir a minha militância de Movimento Sem Terra. Deixa de existir por eu estar em uma escola, dentro de uma sala de aula, todos os dias. Mas também, não impede que eu não possa fazer, aonde eu estou, que é na escola. Mas assim, o Movimento, ele forma pessoas, pras escolas, justamente pra tá trazendo algo de diferente. E aí a gente vai tentando melhorar a nossa prática e assim, o reconhecimento. Muitas pessoas dizem assim: ah, a professora Socorro é uma ótima alfabetizadora, isso já é assim, é o que marca e essa questão da alfabetização, foi o Movimento que ensinou, então todas as pessoas dizem eu quero aprender a ler e a escrever com Socorro. Ah, eu quero que meu menino pra estudar com Socorro, porque ela ensina a ler e a escrever, e é o meu jeito, eu gosto de trabalhar com a alfabetização, mas com a alfabetização do que

com os adolescentes, então é mais uma marca mesmo (Professora Socorro, 43 anos - MST).

Hoje, nas escolas a gente vê às vezes, eu num sei se é de tanta reubeldia das criança, os professor é tudo mal humorado e eu dizia sempre que o meu trabalho era o meu lazer e meu ganha pão que me arrumava, saía contente chegava lá, dava gargalhada com as otras meninas, gostava dos meu menino. E eu ainda era uma professora assim que eu ralhava pros meu menino, mas eu nem queria que pai ralhasse tinha ciúme deles, oh esse minino que saiu aí foi meu aluno, Cândida, foi minha aluna. Os que foram meus alunos nessa época são cumpadre e são tudo meus amigos é por isso que num saio daqui por nada era muito divertido meu trabalho, mermo sem remuneração, que eu num ganhava nada(Professora Maria, 66 anos - Quilombo).

Era muito pequena, na verdade, só um galpão com cadeiras. É muito tenso lá, aí eu dava aula numa sala multisseriada, Educação Infantil, 1ª, 2ª e 3ª série (Professora Francisca, 25 anos - Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

Participamos en las reuniones que hay de la comunidad, nos llaman especialmente en las noches, a las reuniones, y ellos nos dicen si tal vez queremos colaborar con una cosa. Cuando ellos hacen kermés para recaudar fondos para la escuela o tal vez para alguna cosa del centro de salud, o para la iglesia. Estaban reconstruyendo la iglesia y hacen actividades, kermés se llama, preparan comida, hacen remates de torta, pollo, para recaudar fondos. Y en eso sabemos participar los maestros. A veces nos piden también que aportemos con algo para hacer la kermés. Si van a hacer un picante de gallina, podemos aportar con aceite. Hay profesores que dicen: “yo voy a dar un pollo”, otros dicen: “yo voy a comprar arroz”. También hacen chicha para invitar a la gente y otro aporta con maíz. O sea con lo que uno quiera puede aportar. Para hacer mote. Lo que uno quiera. Es doble trabajo del maestro¹⁰⁵(Professora Antônia, 45 anos - Bolívia).

Otra vez estaba en otro año que he ido, dicen, “nos van a traer un presidente del pueblo”, y me dijo “maestra, un obsequio” bien chiquito, dice, este... de plástico que dan allá la gente como premio del día de la madre, del día del maestro y así, no. ¡Ay!, le digo, está bien gracias. “Señora, usted fue mi maestra y ¿no me conoce?” No, no te conozco, la verdad, le digo, pero ¿quién eres? Yo soy Esplendido, dice. ¡Ah! Esplendido, sí, le digo. Tú eras muy listo, ¿no? le digo. Dice, sí. ¡Ah! dice, es que yo soy ingeniero agrónomo. Le digo, yo sabía que no te conocía, sí sabía que eras ingeniero

¹⁰⁵ Participamos nas reuniões da comunidade, nos chamam especialmente nas noites, às reuniões, e nos dizem se talvez queiramos colaborar com alguma coisa. Quando eles fazem quermesse para arrecadar fundos para a escola ou talvez para alguma coisa do centro de saúde ou para a igreja. Estavam reconstruindo a igreja e fazem atividades, quermesse se chama, preparam comida, fazem bingo de torta, frango, para arrecadar fundos. E nisso sabemos participar os professores. Às vezes nos pedem também que levemos alguma coisa para fazer a quermesse. Se vamos fazer apimentado de galinha, podemos contribuir com azeite. Tem professores que dizem: ‘eu vou dar um frango’, outros dizem: ‘eu vou comprar arroz’. Também fazem chicha para convidar as pessoas e outro leva milho. É dobrado o trabalho do professor¹⁰⁵(Tradução nossa).

agrônomo porque sé que te gusta estudiar en la escuela donde estudió mi hijo, pero no sabía yo cómo te llamabas... no sabía yo que eras Máximo. Ah, dice, sí yo fui. Y este... otra vez fui a una fiesta de quince años y luego llegan: "si usted fue mi maestra". ¿Apoco? les digo. Nomás dime tu nombre, porque ya ahora son unos señores, unas muchachotas, unas señorotas pues, porque ya crecieron. Y este, pero sí, sí... me da la satisfacción de oír, es que usted me enseñó a leer... usted. Es que usted me enseñó a pensar, que, si usted no nos hubiera enseñado, seguiríamos igual. Apoco, le digo, ¿de verdad? O me lo dices porque me miras. ¡No de verdad! dice. Pero sí yo he... y a donde nunca jamás he ido es a Santa Cruz de Bravo, no he ido, y no pienso ir. Lo que pasa es que ya no conozco yo el camino y ya hay carretera y está muy lejos y yo ya tengo, este... pues deficiencia por mi edad, ¿no? Y este, entonces ya no pienso ir¹⁰⁶ (Professora Jane, 72 anos -México).

Ao falar sobre sua profissão, a professora Socorro afirma que seria importante conciliar seu trabalho de professora e sua militância no MST. Reafirmando que nem sempre consegue ser uma professora *diferente* e realizar sua prática pedagógica segundo os *princípios* do Movimento. Percepções sobre o tipo de professora que se tornou, vem das falas dos *outros* que como *eco* ressoa a *boa* alfabetizadora que se tornou, segundo ela, devido a sua participação no MST.

A professora Maria, por outro lado, faz apontamentos sobre como percebe atualmente o trabalho dos professores: alunos *rebeldes*, professores *desestimulados*. Lembra que na sua época de professora, sentia prazer e satisfação com o trabalho, se *arrumava* e seguia *contente* para a sala de aula. Nos relatos, as palavras *sorriso*, *ciúmes* dos alunos, *trabalho divertido*, *amigos* são recorrentes, contribuindo para demonstrar a forma como a professora Maria percebe o seu trabalho, reafirmando, ainda, que embora não fosse paga por ele, sentia grande satisfação em realizá-lo.

¹⁰⁶ Outra vez estava no outro ano que fui, dizem, 'nos vão trazer um presidente do povoado', e me disse 'professora, um favor' bem pequeno, dizem, este...de plástico que as pessoas dão como prêmio do dia das mães, do dia do professor e assim, não. Ai! Te digo, está bem obrigado. 'Senhora, você foi minha professora e não me conhece?' Não, não te conheço, a verdade, te digo, quem és? Eu sou Esplendido, disse. Ah! Esplendido, sim, lhe disse. Você era muito inteligente. Não? Te disse. Disse, sim. Ah! Disse, é que eu sou engenheiro agrônomo. Te digo, eu sabia que não te conhecia, sim sabia que eras engenheiro agrônomo porque sei que você gosta de estudar na escola onde estudou meu filho, mas não sabia como você se chamava...eu não sabia você era Máximo. Ah, disse, sim eu fui. E este...outra vez fui a uma festa de quinze anos e logo chegam: 'sim você foi minha professora'. Sério? Te digo. Me diz o teu nome, porque agora são uns senhores, umas mulheres, umas senhoras pois, porque já cresceram. E este, mas sim, sim...me dar a satisfação de ouvir, é que você me ensinou a ler...você. É que você me ensinou a pensar, que, se você não tivesse nos ensinado, seguiríamos igual. Te digo, de verdade? Ou me disse porque me olhas. Não de verdade! Disse. Mas sim eu ... e a onde nunca jamais fui é Santa Cruz de Bravo, não fui mais e não penso em ir. O que acontece é que já não conheço o caminho e já existe estrada e está muito longe e eu não tenho, este...pois a fragilidade da minha idade. Não? E este, então não penso em ir (Tradução nossa).

Para a professora Francisca, a palavra que define o seu trabalho como professora de escola multisseriada é *tensão*. Para a professora Antônia, entretanto a constatação de que o trabalho do professor de escola rural é *dobrado*, porque são constantemente solicitados pela comunidade para organizar festas, colaborar com as atividades do lugar, seja da igreja ou de outras organizações locais. Para a professora Jane, na forma de perceber a sua profissão está a satisfação pelo *reconhecimento* do seu trabalho por parte dos alunos. Em seus relatos, estão os agradecimentos dos alunos por terem aprendido a ler e a *pensar* com a professora Jane.

Nas formas de perceber os seus trabalhos, estão as considerações de que embora seja tenso, *dobrado* o *ofício* de professora, recebem diferentes *recompensas* por seus *ofícios*, dentre elas, o cumprimento da *consciência* militante e o *reconhecimento* dos alunos e da comunidade.

4. Investimentos pessoais na formação

Quatro professoras falaram sobre os *investimentos* que fizeram na carreira:

Aí, nós ficamos com medo, porque a gente tinha que pagar, né? Aí, já pensou se a gente estuda. Agora teve a formação dessas pessoas que fizeram Gestão. Eu disse, viu, se a gente tivesse feito tava todo mundo aí com o curso de Gestão Escolar, que eu também, quero muito. Até porque pelo processo que a gente tem aqui no assentamento, né? De todas as pessoas que passarem pela direção é preciso que a gente faça esse curso de Especialização nessa área da Gestão Escolar. Aí, eu quero fazer, mas a gente não fez ainda. Eu não tenho essa experiência de perto, porque eu ainda não fiz um curso que não seja pelo Movimento (Professora Socorro, 43 anos - MST).

Sempre que parecia uns cursos eu fazendo curso, eu assisti um curso Logo Dois (Professora Maria, 66 anos - Quilombo).

As crianças só passam de fase de etapa porque eu cheguei lá, eu tava dando aula pra criança do campo, pra criança de segunda série sem saber ler. Isso é pesado sabe, aí eu “meu Deus do céu” e eu tive que me rebolar pra tentar fazer alguma coisa, pro material didático, eu num podia nem apelar porque é muito pobre. Então, eu tinha que pegar meu material mesmo, tive que estudar muito ainda, e comprar mesmo material. Porque pra eles desenvolver pelo menos no tempinho que eu tava ali com eles, mas já fez uma diferença já, mas é isso...(Professora Francisca, 25 anos-Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

Tengo que hacer por mi cuenta, tengo que pagar. Todos los profesores que están ahorita estudiando quechua están ahora pagándose sus estudios. Aquí en Vallegrande nosotros hablamos el quechua, hay palabras que hablamos en quechua. Por ejemplo, caihuina. Es una cuchara de palo. Nuestro castellano de aquí de Vallegrande casi es quechua y un poco de castellano, lo hablamos pero no sabemos bien... el pire, es harina de maíz. Hacer un pire así con queso y tomar con café. Esa palabra es quechua: pire. Nosotros siempre lo utilizamos pero no sabemos que estamos hablando ya el quechua. Hay muchas palabras que nosotros hablamos. Yo tengo una alumna de 8 años. Sus papás son de, no sé, de una parte de Cochabamba, de Pollera, le decimos aquí, y la mamá no sabe casi hablar castellano. Habla todo quechua. Algunas palabritas que poco se le entiende. El papá habla bien el castellano. Pero las niñas todas hablan castellano, pero yo le pregunto a ella y sabe bien el quechua, pero habla castellano también. Y yo a ella le digo que me diga algunas palabras y me dice en quechua todo, pero no lo sabe escribir. Habla pero no lo escribe¹⁰⁷ (Professora Antônia, 45 anos- Bolívia).

A professora Socorro fala da sua vontade de fazer uma pós-graduação em Gestão Educacional. O curso seria *pago* e, embora, não fosse oferecido em parceria com o MST seria relevante para a função de diretora da escola do assentamento que vez ou outra é exercida pelas professoras. Os investimentos na profissão são mencionados pela professora Maria através dos cursos que fez para se tornar professora. A professora Francisca falou sobre seu início na carreira e os investimentos que fez para ministrar suas aulas, dentre eles, a compra de materiais pedagógicos. A professora Antônia afirma que com a implantação da nova lei de educação boliviana, os professores terão que falar uma *língua originária*, o que implicaria para ela *gastos* com aulas particulares para aprender uma língua *primitiva*.

Possível concluir, portanto, que os investimentos pessoais das professoras na formação são financeiros, emocionais e de tempo. As falas das professoras abrem para outras discussões sobre as políticas de formação de professores promovidas pelo Estado e que não cause *ônus* aos professores.

¹⁰⁷ Tenho que fazer por minha conta, tenho que pagar. Todos os professores que estão agora estudando quéchua estão agora pagando seus estudos. Aqui em Vallegrande nós falamos o quéchua, tem palavras que falamos em quéchua. Por exemplo, caihuina. É uma colher de pau. Nosso castelhano daqui de Vallegrande quase é quéchua e um pouco de castelhano, daqui de Vallegrande quase é qeshua e um pouco de castelhano, falamos mais não sabemos bem...o pire, é farinha de milho. Fazer um pire assim com queijo e tomar com café. Essa palavra é quéchua: pire. Nós sempre o utilizamos mas não sabemos que estamos falando já o quéchua. Tem muitas palavras que nós falamos. Eu tenho uma aluna de 8 anos. Seus pais são de, não sei, de uma parte de Cochabamba, de Pollera, o dizemos aqui, e a mãe não sabe falar castelhano. Fala apenas quéchua. Algumas palavrinhas que pouco se entende. O pai fala bem o castelhano. Mas as meninas falam castelhano, mas eu pergunto a ela e sabe bem o quéchua, mas fala castelhano também. E eu lhe digo que me diga algumas palavras e me diz tudo em quéchua, mas não sabe escrever. Fala, mas não escreve. (Tradução nossa)

5. Métodos de trabalho

Os métodos de ensino para o processo de organização e promoção da aprendizagem são fundamentais para a garantia da qualidade da prática pedagógica do professor. Cada professora entrevistada conta o percurso de elaboração dos seus métodos de trabalho:

Quando eu fui contar minha história de vida no magistério, as pessoas sorria. Porque banana, por exemplo, a gente chamava era BA-NA-NA, pra poder chamar a palavra banana. Então, era assim que eu me alfabetizei. Ficou muito presente. Aí, eu começava, antes de ter a formação pelo Movimento Sem Terra, todo o meu trabalho era dessa forma, era da forma que eu tinha aprendido (Professora Socorro, 43 anos - MST).

Tinha carta de ABC, cartilha primeiro, 2º 3º 4º tudo junto, e tu acredita que eu aprendi a trabalhar? Meus aluno era tudo de equipe, você trabalhava numa sala com três equipe. Aí, os aluno se comunicavo melhor. Eu posso te dizer até em 2006, eu deixei nesse patamar que em 69, 70, 80 esses anos todinho era uma grande precário. Era difícil, era de força de vontade de você querer ajudar. Chegava aluno: “professora eu não tenho lápis”. Eu conseguia era aquela situação carente que tu num tinha, mas conseguia um lapinho pra um “eu num tenho carta, minha carta rasgou” (Professora Maria, 66 anos - Quilombo).

Eu dava aula numa sala multisseriada(Professora Francisca, 25 anos- Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

Este... me dijeron, como viene usted nueva va usted a agarrar primer año. Le dije, sí, no... no hay problema. Agarré el primer año, pero surge la, este... la pregunta, ¿con qué método va usted a trabajar? Y le dije, yo el que tengo muy fresco y que creo que me va a dar resultado en el medio es el onomatopéyico. Entonces, yo agarré el onomatopéyico que es la enseñanza de las letras que es con puros sonidos de animales o sonidos de la naturaleza. Entonces, yo empecé a enseñar así, con método onomatopéyico. Por ejemplo, la “a” es, este... el grito de la persona cuando se espanta, “ah”. Y se puede enseñar porque es mímico. Tu enseñas y “a” y puedes escribir, y la ganancia de saber enseñar es no tener un... no, no importa no tener un lápiz, no importa no tener un papel en el piso, porque el piso se presta, es tierra. Tu escribes la “a” en el piso. Ora, si no tienes cuaderno, agarras un gis y lo escribes en... en un lugar en donde tú puedas escribir la “a”. Entonces no es problema, el... el no tener un cuaderno. Y así, todas las vocales y todas las, este... y todas las letras son sonidos naturales. Por ejemplo, la “s” es, en un pueblo que no conocen un cuete, ¿no? cuando tiran un cuete y sale luces arriba. Y luego, el sonido es “sssss”. Entonces ese sonido con la “a” lo juntas y luego dices “sa”, “se”, “si”, “so”, “su”; porque entonces esa es la enseñanza que yo pude hacer. Después afirmas esas... esos... esos

vocales, esos sílabas, unas palabras, y después, hasta después, llegas a formar enunciados, y ya lees enunciados. Y si tú repites y repites un enunciado, ya lo puedes leer de corrido. Pero primero, ya, si tú afirmas, por ejemplo, la “s”, afirmas la “m”, la “p”, la “t”, y la “l”. Con esas letras ya puedes formar grandes enunciados. Y así, entonces después viene el... revierten el programa, revierten la enseñanza y empiezan con el método global, que se empieza de lo general a lo particular. Primero los enunciados y después tu divides el enunciado en sílabas y después en letras. Es de lo general a lo particular, y yo enseñé de lo particular a lo general.¹⁰⁸(Professora Jane, 72 anos - México).

Novamente a professora Socorro afirma que a participação no MST mudou sua prática de ensino e, conseqüentemente, o método de alfabetização que utilizava com os seus alunos na condição de professora *leiga*. O método utilizado pela professora, o mesmo com o qual foi alfabetizada, foi o *sintético alfabético* ou *de soletração*, método bastante utilizado para a socialização do processo de alfabetização. No caso da professora Maria, sua metodologia de trabalho era por meio de atividades em grupo e a alfabetização acontecia por meio da *cartilha* de alfabetização ABC, que também se utilizava do método *sintético alfabético* ou *de soletração*. A professora Maria fala também sobre as dificuldades financeiras dos alunos: falta de material escolar, como a própria *cartilha* de alfabetização.

A discussão sobre alfabetização é presente no trabalho de professoras da Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental. Albuquerque e Ferreira (2008, p. 252) afirmam que o ensino da *leitura* e da *escrita* passou por várias mudanças ao longo dos tempos, influenciados pelos “*avanços teóricos na área*,

¹⁰⁸ Este...me disseram, como vem você nova, você vai pegar o primeiro ano. Lhe disse, sim, não...não tem problema. Peguei o primeiro ano, mas surge a, este...a pergunta, com que método você vai trabalhar? E lhe disse, o que tenho mais recente e que acho que vai me dar resultado no meio é o onomatopaico. Então, eu peguei o onomatopaico que o ensino das letras que é com sons de animais ou sons da natureza. Então, eu comecei a ensinar assim, com método onomatopaico. Por exemplo, a ‘a’ é, esse...o grito da pessoa quando se espanta, ‘ah’. E se pode ensinar porque é mímico. Tu ensina e ‘a’ e pode escrever, e a vontade de saber ensinar é não ter um...não, não importa não ter um lápis, não importa não ter um papel, porque o solo se presta, é terra. Tu escreves a ‘a’ no chão. Ora, se não tem caderno, pega um giz e o escreves em ... em um lugar onde tu possas escrever a ‘a’. Então não é problema, o...o não ter um caderno. E assim, todas as vogais e todas as, este...e todas as letras são sons naturais. Por exemplo, a ‘s’ é, em um povoado que não conhecem um foguete. Não? Quando tiram um foguete e saem luzes acima. E logo, o som é ‘sssss’. Então se junta esse som com a ‘a’ e logo dizem ‘sa’, ‘se’, ‘si’, ‘so’, ‘su’, porque então esse é o ensino que pude fazer. Depois afirmas essas...essas vogais, essas sílabas, umas palavras, e depois, até depois, chegas a formar enunciados, e já ler enunciados. E se tu repetes e repetes um enunciado, já podes ler em seguida. Mas primeiro, já, se tu afirmas, por exemplo, a ‘s’, afirmas a ‘m’, a ‘p’, a ‘t’, e a ‘l’. Com essas letras já se pode formar grandes enunciados. E assim, então vem o ... reverterem o programa, reverterem o ensino e começam com o método global, que se começa do geral ao particular. Primeiro os enunciados e depois tu divides o enunciado em sílabas e depois em letras. É o geral ao particular, e eu ensinei do particular ao geral. (Tradução nossa)

mudanças nas práticas sociais de comunicação e o desenvolvimento de novas tecnologias”, o que conseqüentemente tem possibilitado a criação de novas propostas “*pedagógicas e a produção de novos materiais didáticos relacionados à alfabetização inicial e ao ensino de línguas em geral*”.

Na experiência da professora Francisca é ressaltada novamente o seu trabalho em turma multisseriada e que, portanto, sua metodologia de alfabetização se utiliza de recursos de aprendizagem coletiva. Os estudantes de séries diferentes são organizados na mesma sala de aula, exigindo do professor diferentes *habilidades* metodológicas, incluindo a elaboração de um currículo *integrativo*.

Sobre a escolha do método de alfabetização, a professora Antônia, em fragmento de sua entrevista citado em outro item da pesquisa, explica porque escolheu o método *eclético*, ensino da leitura pelo som das letras, porque é um método *diferente* e, além disso, seguiu os conselhos do diretor de uma das escolas em que trabalhou, *elegeu* o método com o qual se sentia mais segura. A professora Jane, também fez opção pelo método de alfabetização que faz uso dos sons das palavras, chamado por ela de *onomatopaico*.

Ao relembrar a escolha do método de alfabetização, a professora Jane recorda que as professoras iniciantes nas escolas rurais mexicanas são *testadas, avaliadas* como professoras recebendo turmas de *primeiro ano*, equivalente à alfabetização. Sobre o trabalho que realizava, segundo a professora Jane, não era necessário dispor de cadernos, lápis, pois para alfabetizar utilizava-se de recursos da natureza, como a terra. A fala dessa professora é pertinente para pensar o *equipamento e estruturação* das escolas rurais, sem, portanto, desconsiderar propostas pedagógicas que levam em valorização recursos naturais, diálogo com o meio ambiente.

6. Representações sobre as formas de elaboração de seus trabalhos pedagógicos

Na elaboração dos seus trabalhos, alguns aspectos são levados em consideração pelas professoras, conforme evidenciam as falas:

O papel político do professor pra mim é educar as crianças para a vida, e essa vida, quando a gente fala, não é só aprender ler e escrever. Mas, educar as pessoas, pra que a gente possa, ter direitos, saber que eles são sujeitos, que tem direitos e deveres, e que também retratar os valores que já tão sendo perdidos, no decorrer da

humanidade, que é os valores socialistas e humanistas que estão sempre (Professora Socorro, 43 anos -MST).

Nas escola, não num tinha ni quadro. Na cidade, ah, eu acredito que é melhor porque depois de 97, 98, 99 pra aí. Até o trabalho da gente, tudo melhorou. Hoje que a gente trabalha melhor; tem plano, naquele tempo não tinha quadro, num tinha nada. Você pegava era o livro. Tirava suas aulas e hoje não. Eu acredito que agora já seis ano fora de sala de aula ou mais, mais quando eu deixei a gente fazia preparava o plano de aula da gente. Organizava as aula, tudo organizadinho e era muito melhor pra gente trabalhar e num se perdia, num se ficava assim cansativo a manhã. Eu passei a trabalhar de tarde. A manhã era pra mim: preparar minhas aula. Preparava minhas aula. Eu tinha meu caderno grande que era cheio de minha aula e era gostoso, mais rápido, dava duas, três aulas (Professora Maria, 66 anos - Quilombo).

Eu acho que eu fiquei frustrada e eu cheguei até a falar pra minha mãe, mãe eu sei lá. Tô muito desanimada porque a gente num tem apoio nenhum do município e de ninguém. É você e Deus mesmo e os alunos e a gente ouvia assim muita miséria, as crianças precisando e você ali sem poder fazer nada porque tudo que você fizer ali por eles é mínimo. Porque eles precisam de muita coisa, porque tem casa e os alunos, às vezes eles queriam até aprender, crianças que sei lá de 10, 9 anos que vinham direto da roça. Então, é muito difícil pra mim, então, foi terrível vê o aluno dormindo na cadeira não podia nem acordar porque ele dormia na cadeira. Dizia, não, tia eu tô cansado, passei o dia trabalhando. Que é difícil. Era muito difícil, ui! Que situação. Eu só faltava chorar. “Meu Deus, eu não acredito” que uma criança desse tamanho, nessa idade passa por tudo isso e a gente se sente incapaz, às vezes, de fazer alguma coisa mais eu continuaria, sim (Professora Francisca, 25 anos-Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

Y también decirles que la carrera de maestro es muy bonita. Dicen que ser maestro es casi como ser médico porque el médico no puede fallar, porque está en riesgo una vida, igual el maestro, si uno desde chiquito no le enseña bien al alumno, puede truncar su futuro. Y es una carrera bien delicada, tiene que haber mucha responsabilidad, especialmente tener mucha vocación para ser maestro, que le guste a uno. Porque está uno trabajando con personas humanas y no puede uno fallar porque de eso depende el futuro del país. Depende de cómo el maestro enseña a los niños para que ellos puedan salir adelante y vencer todas las dificultades y no quedarse ahí o truncarse porque a veces puede ser que un alumno sea bueno. Pero si el maestro no lo apoya o no le da una buena enseñanza, nunca el alumno va a poder superarse por sí solo¹⁰⁹(Professora Antônia, 45 anos - Bolívia).

¹⁰⁹ E também lhes dizer que a profissão de professor é muito bonita. Dizem que ser professor é quase como ser médico porque o médico não pode falhar, porque está em risco uma vida, igual o professor, se desde pequeno não ensina bem ao aluno, pode prejudicar o seu futuro. E é uma profissão bem delicada, tem que ter muita responsabilidade, especialmente ter muita vocação para ser professor, que goste. Porque é um trabalho com pessoas humanas e não se pode falhar porque disso depende o futuro do país. Depende de como o professor ensina aos meninos para que eles possam sair adiante e vencer todas as dificuldades

Llegue a trabajar en el Instituto Nacional de la Vivienda. Este... aquí llegue y me dieron primer año. Cuando tú llegas a un lugar como maestro, como prueba te deben dar el primer año para ver si sirves. A mí me dieron primer año. No me da miedo el primer año, yo he trabajado mucho en primer año. Agarré unos niños en primer año. Y este... vengo anoche, del grupo, yo voy a un grupo, este... eh... y vengo de ahí, y me encuentro a la mamá de una alumna y le digo ¿qué pasó con su hija? "Pues es maestra". Sí dígame... y dígame, ¿dónde trabaja? "En una escuela patito. Bueno, una escuela de gobierno... una escuela de paga" ¿Y cuánto le pagan a su hija? "Dos mil pesos". Y dice "pero fíjese que está muy a disgusto porque mi hija sí estudió en la universidad, pero resulta con que le dieron... no pudo conseguir un trabajo en el Yepo, en las instituciones así normales, o sea, fue a escuela particular, le pagan dos mil pesos, y ahorita estaba ella preparada para primer año. Le gusta el primer año, tenía material para primer año. Pero que cambian a la directora y como directora entra una señora que era negociante, tenía un negocio de no sé qué ventas, de esas que venden así irregularmente, haciendo juntas y eso, entonces esa algo por ahí. Y entra como directora sin preparación de maestro y cambia a mi hija porque entra su amiga a trabajar y le da el primer año." Y esta muchacha es... fue conmigo muy buena alumna, conmigo en primer año, muy lista, muy inteligente y, dice, "que le quita la guía la directora nueva que llega la vuelve a... la fotocopia, y a cada padre de familia le hace pagar cincuenta pesos por copia, y el dinero no fue para la maestra que lo hizo, fue para ella el dinero, y le pagan dos mil pesos". Entonces digo... le digo, Sí, le digo, sí, yo lo entiendo. Así quiere este presidente que un maestro gane dos mil pesos y a la hora que quieran le quiten el trabajo. ¡A eso está exponiendo, a eso está exponiendo a los maestros! Y porque los maestros están conscientes de que no es lo que merecen y que no es lo que merece el pueblo, por eso están luchando. Pero la gente no es ignorante, la gente entiende, la gente del pueblo; los que no entienden son los funcionarios porque no, no conocen la pobreza de nuestra gente, porque no conocen, nunca han vivido nada, no saben, entonces este... eso sí yo quisiera que... que este... se recalcará, que Peña Nieto no está haciendo nada a favor del pueblo. Lo que quiere es vender nuestro... la educación, que pase a manos privadas para que después los maestros los anden haciendo como se les dé la gana, como tratan a su calzón. Eso es lo que quieren ellos¹¹⁰(Professora Jane, 72 anos - México).

e não ficar aí ou estaguar-se porque às vezes pode ser que seja um bom aluno. Mas se o professor não o apoia ou não lhe dar um bom ensino, nunca o aluno vai poder se superar sozinho (Tradução nossa).

¹¹⁰ Cheguei a trabalhar no Instituto Nacional da Vivienda. Este...aqui cheguei e me deram o primeiro ano. Quando tu chega a um lugar como professor, como prova te dão o primeiro ano para ver se você serve. Me deram o primeiro ano. Não me dá medo o primeiro ano, eu trabalhei muito no primeiro ano. Peguei umas crianças no primeiro ano. E este...venho à noite, do grupo, eu vou a um grupo, este...eh...e venho e encontro a mãe de uma alumna e lhe digo, que aconteceu com tua filha? 'Pois é professora'. Sim diga-me...e me diga. Onde trabalha? Em uma escola do governo...uma escola particular. E quanto pagam a sua filha? 'Dois mil pesos'. E disse 'mas estava desgostada porque minha filha, estudou na universidade, mas termina assim...não pude conseguir um trabalho no Yepo, nas instituições assim normais, ou seja, fui à escola particular, lhe pagam dois mil pesos, e agora ela estava para o primeiro ano. Ela gosta do primeiro ano, tinha material para o primeiro ano. Mas que trocam a diretora e como diretora entra uma senhora

Na forma de organizar o seu trabalho, a professora Socorro leva em consideração o *papel político* da prática docente: educar para *a vida*, contribuindo para a formação *consciente* dos direitos e deveres por parte dos estudantes e dos valores socialistas. Na fala dessa professora, o indicativo de que toda prática educativa *serve* a um projeto político educativo. A professora Maria, ao falar sobre as formas de elaboração de seus trabalhos pedagógicos, afirma que organizava o seu trabalho, por meio de planejamentos didáticos e que embora com carência de materiais, conseguia ministrar suas aulas de forma *prazerosa*.

Assim como a professora Maria, a professora Francisca ressalta as dificuldades da escola rural em que trabalhou. Evidencia sua *frustração* com a profissão de professora, pela falta de apoio por parte do *governo* e desassistência aos estudantes. Outro aspecto que a impactava era ser professora de crianças *precocemente* inseridas no trabalho rural, o que a fazia ter frequentemente em sala de aula, a presença de alunos dormindo.

No relato da professora Antônia sobre a elaboração da sua prática pedagógica está a *consciência* sobre a grandiosidade do trabalho do professor, descrita por ela como uma profissão bonita, que envolve responsabilidade, tão *complexa* quanto a profissão de médico por lidar com vidas e dependendo do trabalho desses profissionais poderão se perder ou serem *salvas*. Não se trataria, pois, de uma supervalorização do trabalho do *professor*, mas da compreensão de que a profissão docente possui valor importante.

Na fala da professora Jane é explicitada a *desvalorização* da profissão de professor, baixos salários e *descontentamento* com a profissão. Além disso, a professora ressalta a *negligência* do poder público com as escolas rurais mexicanas. São questões que perpassam as maneiras das professoras elaborarem as suas práticas.

como negociante, tinha negócio de vendas, dessas que vendem irregularmente, algo por aí. E entra como diretora sem preparação para professor e troca a minha filha porque sua amiga vem trabalhar e lhe dar o primeiro ano'. E essa garota é... foi comigo uma boa aluna, comigo em primeiro ano, muito educada, muito inteligente e, disse, 'a diretora nova tirou dela a orientação... a fotocopia e a cada pai de família lhe fazem pagar cinquenta pesos por cópia, o dinheiro não dinheiro não fui para a professora que fez, foi para ela o dinheiro e o pagam dois mil pesos'. Então digo...lhe disse, sim, lhe disse, sim, eu entendo. Assim quer este presidente que um professor ganhe dois mil pesos e a hora que querem lhe tirem o trabalho. A isso está expondo-se os professores! E porque os professores estão conscientes de que não é o que merecem e não é o que merece o povoado, por isso estão lutando. Mas as pessoas não são ignorantes, as pessoas entendem, as pessoas do povoado, os que não entendem são os funcionários porque não, não conhecem a pobreza de nossas pessoas, porque não conhecem, nunca viveram nada, não sabem, então este...isso sim eu queria que...que este...se enfatizou que Peña Nieto não está fazendo nada a favor do povo. O que quer é vender nosso...a educação, que passe para as mãos privadas para que depois os professores andem fazendo como lhes der vontade, como trata a sua calça. É isso o que eles querem (Tradução nossa).

7. Relacionamentos com os professores das escolas rurais, com os estudantes e com a cultura camponesa

Os relatos abaixo se referem aos relacionamentos entre os professores das escolas rurais, os estudantes e a cultura camponesa:

Aí assim, pra nós, é difícil colocar em prática o que a gente pensa, como escola do Movimento Sem Terra é bem aí, porque, por exemplo, nós infelizmente, o que coloca agora professor pra dentro da sala de aula, é um concurso. Então, pra nós é uma dificuldade muito grande, assim, a gente trabalha, e mais assim, as pessoas que vem de fora, eles só vem preparado pra dá a sua aula e vai embora. Eles não tão preocupado a ajudar a fazer o plano de ação, eles não tão preocupados em colocar esse plano em ação mesmo, no dia a dia. E também nós não conseguimos, por que quando eles vêm, eles vêm com uma lotação, “ah eu só tenho esse dia, eu só posso esse horário, aqui”. Então, não tem... É muito complicado a gente fazer a educação de fato acontecer, do jeito que a gente quer, primeiro, por causa disso, porque nós não temos pessoas formado pra assumir no Assentamento, todas essas turmas. E aí, a gente perde muito, quando passa de 5ª pra frente, de 5ª série em diante. Porque é aí que vem mais professor de fora, a gente perde muito. E também quando começa o Ensino Médio, porque nós não conseguimos, ainda, Ensino Médio pra cá. Aí as pessoas, os jovens, os nossos jovens vão tá, todos pra cidade. Aí vem com... assim, não conhece essa realidade, não conhece nem o próprio educando, porque ele não conhece a vida, não procura...vem aqui só pra dá sua disciplina determinada, porque o que eu percebo, que mesmo sendo professor de Geografia que vem lá de fora, mas se ele tivesse um pouco do conhecimento da História da realidade do MST, ele chegaria aqui e a primeira coisa que ele ia fazer, era um diagnóstico, onde você mora, quantas pessoas tem na sua casa, como é a vida de vocês, como é a casa de vocês, o que que você gosta, o que que você não gosta (Professora Socorro, 43 anos - MST).

Minha querida, de morar na casa de família, morava na ilha e vinha pro colégio, empurrava a canoa, travessava todo dia, empurrava canoa de manhã e de tarde pra vim pro colégio, chegava na hora e todo tempo sorridente. Eita, dona Maria. E aquilo era prazeroso, as criança sempre gostavam de mim e eu sempre gostava de criança. Tu acredita que se tu olhar as criança que me toma benção, tu te espanta. Hoje, esses pequenininho vão me levando na frente, mas velho. Tudo me chama de dona Maria são meus cumpade, me tomo benção. Sempre gostei de criança, eu era relevante com eles, quando eu chegava no colégio, as vezes chegava depressa, eles estavam na porta. Lá vem dona Maria e tudo saía de carreira pra encontrar dona Maria. Quando eu chego na porta, até hoje, chega um monte de criança me tomando benção. Eu sempre gostei de criança, me tomo bênção, eu entendia bem as criança. Aí já quase pro fim de eu terminar de trabalhar, tinha uns menino peralta que num tinha professor que desse conta. Eu entrava na turma era adolescente peralta, aí escolhero uma turma, me dero 33 menino, só menino

coisa...Aí fizeram uma reunião; Felipa, dissero, ah Maria, tudo mocinho. Aí mocinho disse: não, eu não vou ficar, só se for dona Maria (Professora Maria, 66 anos - Quilombo).

Alguns professores eram de fora, tinha uns concursados. Mas, tinha outros que eram de lá mesmo. Tinha alguns que eram da comunidade. Eu participei de festas na comunidade, eles sempre ficavam enchendo meu saco porque eu nunca queria dançar. Era uma festa junina, essas coisas. E era muito animada, muito, eles gostam muito de festa. A festa sempre é com muita comida, muita gente, música alta, meu Deus, eles eram festas sempre, muito animado, sempre tinha, sempre rolava (Professora Francisca, 25 anos-Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

A veces los maestros que viven ahí, cuando hay alguna cosa de los padres de familia, ellos sí o sí están de parte de los papás porque están viviendo ahí, son parte de la comunidad, sus hijos estudian ahí. Nos llevamos bien, compartimos todo, pero si hubiera algún problema por algún motivo, ellos siempre están más con los papás que con nosotros, porque tienen que estar, porque son parte de la comunidad también¹¹¹(Professora Antônia, 45 anos - Bolívia).

También a la gente no le gustaba estudiar. No le gustaba estudiar a la gente. Y este... entonces, tuve que reunir a los padres... las madres de familia, porque los padres siempre andan trabajando, o emborrachándose también. Y este... a las mamás, “por favor, manden a sus hijos”. Te digo que es una vergüenza que en el Valle haya tantos pueblos tan atrasados y en la Mixteca no. Por ejemplo, Santa Cruz de Bravo, donde yo trabajé el primer año, un pueblo muy, muy... cómo te diré, consciente; consciente de la educación¹¹²(Professora Jane, 72 anos - México).

O relacionamento entre os professores militantes do MST e moradores do assentamento com os professores que não moram na comunidade e não militam nesse Movimento são mencionados pela professora Socorro. As observações giram em torno da *dificuldade* de envolvimento dos professores *de fora*, como são chamados os educadores pertencentes a este último grupo, nas atividades da escola do assentamento.

¹¹¹ Às vezes os professores que vivem lá, quando tem alguma coisa dos pais de família, eles sim ou sim estão da parte dos pais porque estão vivendo aí, são parte da comunidade, seus filhos estudam aí. Nos damos bem, compartilhamos tudo, mas se tiver algum problema por algum motivo, eles sempre estão mais com os pais do que conosco, porque tem que estar, porque são parte da comunidade também (Tradução nossa).

¹¹² Também as pessoas não gostavam de estudar. Não gostavam de estudar as pessoas. E esse...então, tive que reunir aos pais...as mães de família, porque os pais sempre andam trabalhando, ou se embriagando também. E este...as mães, ‘por favor, mandem aos seus filhos’. Te digo que é uma vergonha que no Valle haja tantos povos tão atrasados e na mixteca não. Por exemplo, Santa Cruz de Bravo, onde eu trabalhei o primeiro ano, um povoado muito, muito...como te direi, consciente; consciente da educação (Tradução nossa).

Sem se envolver com as *atividades do plano de ação*, os professores de *fora* são, geralmente, professores que não tem formação voltada para o trabalho nas escolas rurais e muitas vezes não possuem identificação com os *princípios* do MST ou com os espaços rurais. É o que Molina (2010) afirma sobre a *identidade* dos professores *camponeses* que, muitas vezes, é *forjada* na *contravontade* de um trabalho pedagógico feito nas escolas rurais. Sobre os professores do MST, Beltrame (2000), ao estudar a prática pedagógica de professoras dos assentamentos do MST do Sul do Brasil, afirma que o pertencimento a esse Movimento e, conseqüentemente, todos os ensinamentos advindos dele, possibilita a formação da *consciência orgulhosa* por parte dos professores.

Nas memórias da professora Maria, a alegria e satisfação em encontrar os seus alunos depois de se deslocar de canoa até a comunidade em que trabalhava. Nas suas falas, a satisfação em ser reconhecida por seus alunos e pela comunidade pelo trabalho que exerceu dentro do quilombo. A professora relata que seus ex-alunos, atualmente homens e mulheres mais velhos lhe pedem a *bênção*, símbolo máximo de respeito. A professora expressa seu grande afeto, contentamento com a sua profissão, com os seus alunos e com as crianças que passaram por sua vida, se recorda do *alvorço* que os alunos faziam quando a viam chegar à escola.

Sobre os relacionamentos com a comunidade e os estudantes, a professora Francisca ressalta as *festividades* que aconteciam com frequência. Sobre os professores alguns eram concursados, os *de fora* do povoado, e os moradores eram, na maioria das vezes, *contratados*. A professora ressalta que era *solicitada* para dançar nas festas, regada à música alta e muita comida, entretanto, sua *religião* não a permitia. De maneira geral se relacionava bem com a comunidade, os alunos e os professores.

Sobre os relacionamentos com os professores e a comunidade, a professora Antônia afirma que geralmente se relacionam bem, compartilhando tudo. Entretanto, há maior cumplicidade entre a comunidade e os professores *de dentro*, os residentes do *lugar*. Já na fala da professora Jane, é ressaltada a sua relação com as comunidades em que trabalhou, a partir da sua *insistência* com as mães dos alunos para que os seus filhos e filhas frequentassem as aulas.

De forma geral, as cinco professoras entrevistadas afirmaram que possuem bons relacionamentos com os professores, os estudantes e a comunidade. A professora Socorro falou sobre as *dificuldades* de relacionamentos entre os professores das escolas

do assentamento e os professores *de fora*, no que se refere ao envolvimento com a comunidade e compreensão sobre o trabalho em uma escola rural.

8. Currículo das escolas rurais

Nas falas a seguir, os elementos que podem contribuir para a elaboração do currículo das escolas rurais:

Então todas as coisas, por exemplo, livros didáticos, mais da área da educação, que eu trabalho mais com a educação, livro didático, a gente recebia o livro didático já usado, porque eram recebidos os livros novos, ficavam na cidade pras crianças da cidade e os livros velhos vinham pro campo, como se o campo fosse um lugar onde as pessoas estivessem ali pra receber praticamente esmola, né? Que tudo o que não serve vai pro campo, porque lá é lugar de pessoas atrasadas, pessoas que não precisam de tantas coisas, mas o necessário tá indo. Há muito tempo que é considerado campo, né? Dessa forma, como um lugar, como um lugar sem vida, também como se no campo não existisse vida, como se não existisse pessoas, ser humano, sujeitos. E dessa forma, era que era considerado e até hoje, na nossa sociedade ainda é. Que a gente sabe que há pouco tempo que as organizações, os Movimentos que são organizados pelas massas, pelo povo, é que vem tentando colocar em pauta essa discussão, né? De que o campo, é um lugar de vida, um lugar onde tem sujeitos, onde tem pessoas que tem suas histórias, sua cultura, seus valores, e é isso que a gente vem tentando há muito tempo, mas que o campo hoje nós consideramos, né? Mas, pra sociedade burguesa, pra sociedade latifundiária, nós ainda somos essas pessoas atrasadas, que não temos histórias, eles consideram como se a gente não tivesse história, raízes aqui no campo (Professora Socorro, 43 anos - MST).

Minha filha, esse racismo eles nunca vão dá conta. Vai acabando, vai nascendo, custa se conscientiza... E eles num coisavo, tem uns que dizem que eles num são nego, que nego é outro e tal...Mas, eu sempre conversei com meus alunos, conscientizava. Arrente tem que honrar sua cor, ter sua raça. Sou negra com muito orgulho porque fulano é branco é branco, sou negra, sou negra, e meu filho também é bem consciente, meu neto... (Professora Maria, 66 anos -Quilombo).

Então é isso, essa minha pequena experiência, assim eu também tive uma experiência, já trabalhei no campo e foi assim muito frustrante porque não é como é educação na cidade, a gente vê muitas diferenças. Em relação ao material didático, em relação à merenda escolar, sempre falta alguma coisa, então isso também me desmotivou um pouco. Na educação porque a gente vê que uns tem tantos privilégios e outros não têm nada, então que... Mas apesar disso tudo, a educação brasileira tem caminhado por passos lentos (Professora

Francisca, 25 anos-Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

*Lo que quiero es formar personas para el futuro. Personas que puedan cambiar tal vez al país. Personas humanas, niños, que hay que formarlos bien, con principios, con valores, con todo, para que sean buenos gobernantes. Porque eso es lo que hace falta especialmente en los países, porque hay gobiernos, no digo todos, que entran solamente a llenarse los bolsillos y no hacen a veces nada por el progreso del país. Y si al niño no lo formamos desde chiquito con esa mentalidad de cambiar el futuro de su país, especialmente hay que incentivarles mucho los valores a los niños, porque ahora hay tanta delincuencia, tanta cosa en los países. En todas partes, pienso. Pero aquí en Bolivia también. Y si el niño no está bien formado, no está bien capacitado, fácilmente cae en todo eso. En cambio si él está bien formado con valores y principios, no fácilmente va a caer en eso*¹¹³ (Professora Antônia, 45 anos - Bolívia).

*No, ¿para qué, si no va a ser maestro?”, “¿para qué si come el que estudia y come el que no estudia”. Entonces la gente, hay que luchar mucho, hay que hacer juntas con los padres de familia, hay que convencerlos que no podemos ser ignorantes. Entonces, tú debes... debes tener mucha conciencia en los pueblos, porque en aquellos tiempos... ahora no, ahora ha cambiado, porque ya tienen interés, en querer ir a la escuela pero, antes no. Este... tenías que obligar a los padres de familia, tenías que hacerles entender que eso que estaban haciendo no era bueno. Sí era cierto que tenían que trabajar en el campo, pero a veces el campo no da, entonces... y no tiene por qué ser ignorantes. Hay poesías que dicen que “no por ser campesino, tonto has de ser... puedes... puedes... ir a la escuela y aprender a leer”, no sé, por ahí va... y vivir en un pueblo tiene uno que ser tonto, ¿eh? Sino que tiene uno que leer, aprender a leer. Es un verso. Dice, “no por ser campesino, este... no por ser...” ¿cómo va? “No por ser campesino, tonto hay que ser; hay que labrar la tierra y saber leer”*¹¹⁴(Professora Jane, 72 anos - México).

¹¹³ O que quero é formar pessoas para o futuro. Pessoas que possam transformar talvez ao país. Pessoas humanas, crianças, que tem que formá-los bem, com princípios, com valores, com tudo, para que sejam bons governantes. Porque isso é o que faz falta especialmente nos países, porque tem governos, não digo todos, que entram somente a encher os bolsos e não fazem às vezes nada pelo progresso do país. E se ao menino não o formamos desde menino com essa mentalidade de mudar o futuro do seu país, especialmente tem que incentivá-los muito os valores dos meninos, porque agora tem muita delinquência, muita coisa nos países. Em todas partes, penso. Mas aqui na Bolívia também. E se o menino não está bem formado, não está bem capacitado, facilmente cai em tudo isso. Em troca se ele está bem formado com valores e princípios, não facilmente vai cair nisso (Tradução nossa).

¹¹⁴ Não, para que, se não vai ser professor? Para que se come o que estuda e o que não estuda?. Então as pessoas, tem que lutar muito, tem que fazer juntas com os pais de família, tem que convencê-los que não podemos ser ignorantes. Então, tu debes...deves ter muita consciência nos povoados, porque naqueles tempos...agora não, agora tem mudado, porque já tem interesse, em querer ir à escola mas, antes não. Este...tinhas que obrigar aos pais de família, tinhas que lhes fazer entender que isso que estavam fazendo não era bom. Sim era certo que tenham que trabalhar no campo, mas às vezes o campo não dá, então...e não tem porque ser ignorantes. Tem poesias que dizem que ‘não é porque é camponês, tem que ser burro...podes...podes...ir para a escola e aprender a ler’. É um verso. Dizem, ‘não é porque é campesino, este...não por ser...como vai? Não é por ser camponês, burro tem que ser; tem que lavrar a terra e saber ler’ (Tradução nossa).

A fala da professora Socorro evidencia algumas *situações* das escolas rurais, como por exemplo, envio de materiais usados por parte das secretarias de educação, considerações de que essas escolas são *atrasadas*, tais quais as pessoas que vivem nas áreas rurais. A *desumanização* atribuída às pessoas camponesas e a falta de *cultura* das comunidades, segundo a professora Socorro, são combatidas pelos movimentos sociais e pelas organizações, reafirmando a valorização das áreas rurais e os modos de vida desses sujeitos.

Outro aspecto identificado na fala da professora Maria é o racismo. Na escola em que trabalhava, embora sendo em um quilombo, a professora Maria ao perceber a *forte* presença do racismo, tentava por meio de conversas com os estudantes, combater a discriminação racial e *construir* o respeito e *consciência* de pertencimento à *raça negra*.

Frustração é a palavra recorrente na entrevista da professora Francisca. Neste fragmento, a professora afirma que se sentia *frustrada* ao perceber que a *qualidade* das escolas rurais é inferior às das escolas urbanas, no que se refere aos materiais escolares, merenda, *constatações* que a deixaram *frustrada* e *desmotivada* com a profissão. A professora Antônia afirma que o objetivo do seu trabalho é formar bons governantes para o seu país, a partir de *bons* valores e princípios. A professora Antônia ressalta que embora a população camponesa viva no espaço rural, *lavrando* a terra, não deve desconsiderar a importância da educação escolar.

A partir das entrevistas das professoras é possível afirmar a necessidade de construção de um currículo para as escolas do campo baseadas em princípios como valorização da cultura camponesa, defendendo a construção de valores, opostos às práticas racistas, por exemplo, e que tornem os estudantes conscientes dos seus *direitos* e *deveres*. Sobre o racismo nas escolas brasileiras, em 2003 foi criada a Lei 10.639/03, que torna obrigatório na Educação Básica, o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, incluindo o estudo da História da África e dos Africanos, bem como a importância desse grupo étnico-racial para a formação da sociedade brasileira, indicando possibilidades de combate à discriminação racial.

E sobre o currículo para as escolas rurais, Souza (2008, p. 1109) afirma que “*a construção da educação do campo vem sendo marcada por uma prática social que indaga a educação pública estatal e que demanda/fortalece a educação pública proveniente das reflexões dos povos do campo*”. São questionamentos em torno do papel da escola nos meios rurais e do sentido da educação escolar, que sirva

efetivamente como possibilidade de questionar a realidade social e criar formas de produção agrícola sustentável, além de formar camponeses com elementos culturais amplos, sem negligenciar seus saberes e vivências.

9. Indicadores de uma proposta educativa para as escolas rurais

Pelas falas a seguir, reflexões sobre a construção de uma proposta de educação para as escolas rurais:

Nunca imaginei que num assentamento tenha um Centro de Formação Política. Nunca imaginei que as pessoas na zona rural, como eles consideram, tem internet. Quando a gente coloca essas coisas que a gente conquistou, que no campo já se tem, eles ficam admirados: ah, nunca pensei. Mas, aí a gente sempre diz assim: oh, tudo foi através de luta. Não é que a gente conseguiu porque alguém achou que nós precisamos, que o campo precisa disso, que os filhos dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais precisam. Mas, foi através de uma longa história, através de longas lutas e tudo que se tem aqui foi conquistado, tudo o que se tem, tudo, tudo, tudo. Centro de Formação, rádio, internet e hoje a gente percebe que esse campo que não se tinha vida, se no geral se a gente for olhar, é o campo, que mais, assim, valoriza sua cultura. A gente percebe que as pessoas tem mais a questão do companheirismo, ele, assim, é a aproximação da comunidade, dos vizinho. A gente vê, a gente percebe isso, na ajuda de alguém tá doente, alguém tá...que precisa e a gente não percebe essas coisas na cidade, né? (Professora Socorro, 43 anos - MST).

Dava uma carta pra um, os menino tinha essas grande dificuldade e hoje, não. Secretaria dá livro, os menino não tem mais essa grande dificuldade de dizer que num tem livro. Nessa época, que era comprado e pai num tinha mesmo. Como às vezes, um tinha uma cartilha e o outro num tinha. Aí, três, quatro estava nessa cartilha. “Meu filho, deixa teu coleguinha dá lição”. Ele vinha dava nessa, outro vinha dava nessa e aí hoje não. Eles recebe livro todo ano e se existe um lugar com muita dificuldade que elas num desiste que breve melhora vai indo, vai indo (Professora Maria, 66 anos - Quilombo).

Eu acho que a Educação do Campo é um sonho. Até porque eu não vejo assim se mobilizar pra fazer alguma coisa, eu acho que pra que isso aconteça, não só os movimentos tem que querer, mas sei lá o próprio município, o próprio estado. Então, eu acho assim, que seja talvez um sonho ainda um pouco distante apesar de hoje, assim, a gente já ver algumas mudanças, a gente já vê alguém preocupado com esse tipo de educação. Mas, eu ainda acho assim que tá muito longe, eu vejo muito discurso e pouca prática. Porque quem passa mesmo por isso, quem tá lá mesmo no dia a dia é que vê que ainda falta muita coisa, apesar de todo discurso. “Ah, a Educação no

Campo hoje tá bem”. Tem alguém falando, eu acho que isso aí num passa de falácia porque quem tá na prática que vê. Então, não é igual, não tem isso, não acontece. Eu acho que ainda é um sonho, eu acredito nisso. Seria bom se tivesse mudança, se alguém se preocupasse, de fato, que isso passasse de falácia ou de lei, sei lá, mas ainda é um sonho, pra mim é (Professora Francisca, 25 anos- Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

Un año surgió un problema que nos exigían a nosotros los papás de llevar a nuestros hijos a estudiar allá: “¿por qué ustedes tienen que dejar en Vallegrande a sus hijos si aquí están pasando clase y pueden traerlos para que aumente el número de alumnos?” Y nosotros les explicábamos que con niños chiquitos era difícil transportarlos allá todos los días. Y los maestros que vivían allá nos exigían, nos decían “nosotros aquí tenemos a nuestros hijos”. Pero nosotros les decíamos: “ustedes viven aquí, ellos vienen caminando, de allá tenemos que venir en transporte, a veces arriesgando nuestra vida”, pero no nos entendían eso, nos exigían harto llevar a nuestros hijos. Hay un tiempo en que hemos llevado a nuestros hijos para que estudien, para que aumente el número de alumnos, pero el curso que tenían allá, después ya tenían que venir a estudiar aquí otra vez. Mi hija más menor estudió Allá. Estuvo dos años no más allá. Ellos pensaban tal vez que la educación rural no está a la altura de la educación urbana, que por eso no queríamos llevarlos allá, los mismos papás, la directora distrital, pero no es ese el motivo¹¹⁵(Professora Antônia, 45 anos - Bolívia).

Bueno... eh... pueden ser muchas propuestas, porque para la educación del pueblo no es nomás una propuesta, pueden ser muchas. Pero para eso, primero lo que le tienen que dar es un sueldo digno al maestro. Un sueldo digno al maestro. Porque el maestro gana unos, vamos a suponer, tres mil pesos, cuatro mil pesos ahorita. Yo no sé cuánto gana el maestro, si gana cuatro mil, cinco mil pesos al mes, no lo sé. Primero, un sueldo digno, porque el maestro, vamos a suponer... sí, sí puede vivir con eso, pero también que las escuelas tuvieran... las escuelas de los pueblos tuvieran los lugares adecuadas. Hay escuelas donde ehm... donde no puede decirse que se llama lugares dignos para los niños, porque son casitas de carrizos, o casas de otate... o otate, que es un palo parecido al carrizo, y que, este... no tiene las mesas adecuadas, no tienen lápices, no tiene cuadernos, no tienen gises, no tienen una televisión, no tienen una computadora, no tienen nada. Exactamente los maestros tienen que cargar, si quieren

¹¹⁵ Um ano surgiu um problema que nos exigiam a nós, os pais, para levar nossos filhos para estudar lá: por que vocês tem que deixar em Vallegrande seus filhos se aqui estão tendo aula e podem trazê-los para que aumente o número de alunos? E nós o explicávamos que com meninos pequenos era difícil lhes transportar todos os dias. E os professores que viviam ali nos exigiam, nos diziam, ‘nós aqui temos nossos filhos’. Mas nós lhes dizíamos: ‘vocês vivem aqui, eles vem caminhando, dali temos que vir em transporte, às vezes arriscando nossa vida’, mas nós não entendíamos isso, nos exigiam muito para levar os nossos filhos. Tem um tempo em que levamos nossos filhos para estudar, para aumentar o número de alunos, mas o curso que tinham ali, já não tinham que vir estudar aqui outra vez. Minha filha menor estudou lá. Esteve lá somente dois anos. Eles pensavam talvez que a educação rural não está à altura da educação urbana, que por isso não queríamos levá-los, os mesmos pais, a diretora distrital, mas não é esse o motivo(Tradução nossa).

enseñar ahorita como la técnica moderna, no hay una computadora en la escuela. No hay una máquina adecuada para... el maestro tiene que cargar su maquinita o su, o... o no sé ya cómo escriban si, ahorita, si en la misma computadora, o ya hay... las escuelas son carentes de todos esos instrumentos. No hay una fotocopiadora, no hay este... máquinas, no hay ni mueble... muebles adecuadas. No hay casa agradable para ehm... para la... para un lugar adecuado de los niños como aulas. Los lugares son insalub... insa... in? Insalubres. Ajá, la palabra correcta. Entonces, no puede, no pueden exigir más de lo que los maestros hacen, porque el maestro adecúa su lugar. El maestro está acostumbrado a llegar a adaptar su cuarto de vivir, de dormir. Yo no sé cómo sea ahorita pero, antes, tenían una casa. Hay pueblos donde sí tienen unas casas de los maestros. Una casa, ¿en dónde van a dormir? ¿En el piso? ¿En dónde van a cocinar? ¡No hay en qué! No, no hay nada adecuado. No hay nada adecuado. Yo quisiera que esos funcionarios que están sentados y haciendo cambios a las leyes que vayan a un pueblo. Yo quisiera que un día llegara el secretario de educación pública a un pueblo de Oaxaca, que se vaya a donde hablan dialecto, donde es difícil combatir la higiene de los niños, donde es difícil combatir la higiene de los hogares; donde todavía hay parásitos, donde todavía hay chinches, donde todavía no tienen con qué amanecer¹¹⁶ (Professora Jane, 72 anos- México).

Dos indicadores para uma proposta de educação para as escolas rurais, as professoras destacam: a) *Educação com consciência política*. Parte do princípio de que toda proposta educativa se fundamenta em uma tomada de consciência política, a partir do ideal de homem, mulher e sociedade se pretende formar; b) *Modernização do espaço rural*. Trata-se da *democratização* de alguns bens, como, energia elétrica, saneamento

¹¹⁶ Bom...é...podem ser muitas propostas, porque para a educação do povo não é uma proposta, podem ser muitas. Mas para isso, primeiro o que tem que dar é um salário digno ao professor. Um salário digno ao professor. Porque o professor ganha uns, vamos supor, três mil pesos, quatro mil pesos agora. Eu não sei quanto ganha o professor, se ganha quatro mil pesos ao mês, não sei. Primeiro, um salário digno, porque o professor, vamos supor...sim, sim pode viver com isso, mas também que as escolas tiveram...as escolas dos povos tenham os lugares adequados. Tem escolas onde ehm...onde não pode se dizer que se chama lugares dignos para as crianças, porque são casinhas de bambu, ou casas de junco, que é um pau parecido com o bambu, e que, este...não tem as mesas adequadas, não tem lápis, não tem cadernos, não tem giz, não tem uma televisão, não tem um computador, não tem nada. Exatamente os professores tem que carregar, se querem ensinar agora como a técnica moderna, não tem um computador na escola. Não tem uma máquina adequada para...o professor tem que carregar sua maquininha ou seu...ou...ou não sei já como escrevem se, agora, se no mesmo computador, ou já tem...as escolas são carente de todos esses instrumentos. Não tem fotocopiadora, não tem este...máquinas, não tem nem móveis...móveis adequados. Não tem casa agradável para ehm...para lá...para um lugar adequado dos alunos como salas de aula. Os lugares são insalub...insa..in? Insalubres.Ah, a palavra correta. Então, não pode, não podem exigir mais do que os professores fazem, porque o professor adequa ao seu lugar. O professor está acostumado a chegar a adaptar seu quarto de viver, de dormir. Eu não sei como seja agora mas, antes, tinham uma casa. Tem povoados onde sim tem umas dos professores. Uma casa, onde vão dormir? No chão? Onde vão cozinhar? Não tem em quê! Não, não tem nada adequado. Não tem nada adequado. Eu gostaria que esses funcionários que estão sentados e fazendo mudanças nas leis que vão a um povoado. Eu quis que um dia chegara o secretário de educação pública de um povoado de Oaxaca, que se vai a onde falam dialeto, onde é difícil combater a higiene dos meninos, onde é difícil combater a higiene das casas; onde ainda tem parasitas, onde ainda tem percevejos, onde ainda não tem com que amanhecer (Tradução nossa).

básico e dos meios de comunicação, tais como, internet, rádio, televisão, computadores, brinquedotecas, bibliotecas e outros equipamentos que melhorem as estruturas das comunidades rurais; c) *Valorização da cultura camponesa*. Compreensão de que os modos de vida e existência das comunidades rurais devem ser valorizados, tais como, sentimentos de *companheirismo* e *solidariedade*; d) *Construção de prédios escolares*. Em algumas comunidades rurais inexistem prédios escolares e lugares improvisados se tornam escolas; e) *Melhor infraestrutura das escolas e melhor material didático*. Foram frequentes nas falas das professoras, considerações de que na história das práticas escolares da educação rural, a inexistência de material didático foi substituída pelo envio de material *usado* para as escolas rurais. Trata-se, portanto, de melhorar as estruturas físicas das escolas rurais e, conseqüentemente, do seu material didático; f) *Cumprimento dos princípios do Movimento de Educação do Campo*. Significa dizer que é necessário que as Leis, Diretrizes que deram origem a novos pensamentos sobre a educação nas comunidades rurais sejam efetivamente cumpridas nas áreas campesinas; g) *Melhoria do transporte escolar*. Garantia do deslocamento seguro para os estudantes que vivem em comunidades rurais distantes; h) *Redução da evasão escolar*. Promoção do ingresso e permanência dos alunos às escolas rurais; i) *Qualidade equiparada entre as escolas rurais e urbanas*. Melhoramento da qualidade de escolas rurais; j) *Aumento salarial*. O aumento salarial para os professores aparece como um indicador de melhoria da educação rural; l) *Casas para os professores que não moram na comunidade*. Significando a construção de casas para hospedagem dos professores que não vivem na comunidade e *melhoramento* das existentes e, finalmente; m) *Conhecimento das comunidades rurais por parte dos técnicos que constroem as leis da educação*. As construções das leis educacionais que dizem respeito diretamente às comunidades rurais devem levar em consideração a realidade das escolas.

Esses são alguns dos indicativos extraídos das falas das professoras e que apontam para a elaboração de propostas para a educação escolar rural.

CAPÍTULO 9: CONHECIMENTO DA PROFISSÃO

Este capítulo discute os aspectos que contribuíram para o processo de conhecimento da profissão por parte das professoras entrevistadas, a partir dos seguintes elementos: concepções de escola, docência e formação política construídas nas falas dessas professoras, e finalmente, a elaboração da consciência de professoras, momento em que se reconheceram professoras.

1. Elementos que contribuíram para o processo de conhecimento da profissão docente

Dos elementos que contribuíram para o processo de conhecimento da profissão das professoras pode ser citada a *profissionalização docente*. Segundo a professora Socorro:

Eu fiz Magistério e tenho Pedagogia. Agora no início, quando eu cheguei aqui, eu só tinha a oitava série (Professora Socorro - MST).

A participação no curso de Magistério e de Pedagogia da Terra contribuiu para que a professora Socorro *conhecesse e compreendesse* melhor a sua profissão. Nas falas a seguir, a professora Maria, Francisca, Antônia e Jane apresentam suas considerações:

Tu sabe o que eu mais falava com meus aluno eu dava aquilo que eu passei pra chegar lá, quando eles tavam com muita preguiça, meus aluno era assim... Aí, às vezes eu dava aula de Matemática pra eles, mais isso já pouco tempo. Aí tu sabe que pegava mesmo seguro a gente sente a gente conhece aluno da gente como filho. Via que eles já tava meio fadigado, preguiçoso. Vamo parar, vamo parar, vamo brincar um pouquinho. Aí nos ía brincar, cantar coisa aí. “Dona Maria, onde a senhora aprendeu cantar?” Aí, eu falei pra eles que eu cantava assim. Deixa eu me lembrar, nós fazia a rodinha com os menino aí...era só menino graúdo, tudo graúdo. Tudo hoje já é pai de família. Aí, cada um ia imitar outro faz assim, o outro faz assim, o outro rodava o dedo e o outro dançava e...cada um saía faz assim. Faz assim e aquilo só pra fazer aquela zoada pra passar a fadiga deles, ai eles riam, iam beber água (Professora Maria, 66 anos - Quilombo).

Porque a gente chega, principalmente quem tá chegando agora na educação você num tem noção de como é sabe, de como as coisas se organizam, e a gente via muita coisa errada e o sindicato é assim, é um modo de você protestar, de você falar ser ouvido, porque lá no

município agora a gente tá com uma líder que é muito forte que é a Roberta. Então, foi algo que a gente já..., de certa forma o sindicato já contribuiu, mas isso não quer dizer que já esteja 100% né? Então, eu acho que um ponto positivo é esse; a galera lá teme muito o sindicato, até porque o pessoal lá é incorruptível, sabe? Muito comprometido com o povo mesmo então eu vejo isso (Professora Francisca, 25 anos- Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

Estoy a 9 años trabajando en la escuela San Juan Del Chaco. Antes trabajé en una escuela que se llama Trigopampa. Ahí fue la escuela donde más trabajé, ahí trabajé 10 años. Trigopampa se llama. Es por ahí cerca nomás de San Juan del Chaco. Después he trabajado en una escuela que se llama Santus, también de aquí del Valle. Y he trabajado en una escuela que se llama Francisco das Chagas, ahí trabajé solamente 6 meses antes de venirme a la Normal. Y una escuela también que se llama Lagunita, y en la escuela el Veladero, que ahí empecé. Y donde yo empecé, que le conté que reemplacé a unos maestros que estaban estudiando, donde empecé en realidad se llamaba Mancalpa la escuela. Por todas esas escuelas he pasado¹¹⁷ (Professora Antônia, 45 anos - Bolívia).

Mi pueblo donde yo nací, de donde yo soy originaria, un pueblo muy consciente, muy culto. Dijéramos, culto porque viene del, ¿cómo se llama? De la tradición. Allí fue centro de la cultura chocholteca. Un centro, que fue... Dice “ihui”, plumas. “tlan”, lugar; “Lugar de plumas”. Este fue el centro de plumas de los pueblos, este... de los pueblos prehispánicos, tonces es un pueblo culto, el de la mixteca. Un pueblo que no es rico, pero es culto. Tienen cultura las personas. Y en el valle no¹¹⁸ (Professora Jane, 72 anos - México).

Na fala da professora Maria é possível inferir que a sua *prática pedagógica* contribuiu para o seu processo de conhecimento da profissão. No relato, a professora fala sobre a sua metodologia de trabalho, lembrando os momentos em que cantava para os seus alunos, ensinava Matemática e os incentivava a continuar seus estudos. Na fala da professora Francisca, o elemento destacado como auxiliar no processo de conhecimento

¹¹⁷ Estou há 9 anos trabalhando na escola São Juan Del Chaco. Antes trabalhei na escola que se chama Trigopampa. É perto daí de San Juan del Chaco. Depois trabalhei em uma escola que se chama Santus, também daqui de Valle. E trabalhei em uma escola que se chama Francisco das Chagas, trabalhei somente 6 meses antes de vir a Normal. E uma escola também que se chama Lagunita, e na escola de Veladero, que comecei aí. E onde eu comecei, que te contei que substituí a uns professores que estavam estudando, onde comecei na realidade se chamava Mancalpa, a escola. Por todas essas escolas passei (Tradução nossa).

¹¹⁸ Meu povoado onde nasci, de onde eu sou originária, um povoado muito consciente, muito culto. Dizemos culto porque vem do, como se chama? Da tradição. Ali foi o centro da cultura chocholteca. Um centro, que foi...diz ‘ihui’, penas. ‘tlan’, lugar; ‘Lugar de penas’. Este foi um centro de penas dos povoados, este...dos povoados pré-hispânicos, então um povoado culto, o da mixteca. Um povoado que não é rico, mas é culto. As pessoas tem cultura. E no Valle não. (Tradução nossa)

da profissão foi a participação no sindicato, apontado por ela como, em outras palavras, como instituição socializadora dos modos de funcionamento político, burocrático, administrativo da profissão de professora.

O trabalho em várias escolas rurais permitiu à professora Antônia a *consolidação* da sua prática pedagógica. Outro elemento que possibilitou o conhecimento da profissão foi ressaltado pela professora Jane, a interação com a comunidade, que teve como consequências aprendizagens sobre as tradições, a cultura e sua profissão. É neste sentido que Imbernón (2001) afirma que o conhecimento da profissão não se deve apenas à vivência dos aspectos técnicos da docência, mas também da valorização do conhecimento profissional cultural, prático político e eticamente comprometido.

Profissionalização docente, prática pedagógica, participação em organizações sociais, interação com a comunidade e valorização da cultura local são aspectos que levaram as professoras a conhecer mais sobre os seus trabalhos.

2. Concepções de escola, docência e formação política construídas nas falas dessas professoras.

Princípios socialistas fundamentados em *solidariedade, companheirismo e respeito* deverão permear os conceitos de escola, docência e formação política segundo a professora Socorro:

Che defendeu, né? que é a solidariedade, o companheirismo, o respeito um pelo outro, então, isso me inquieta muito. Porque ele é muito amplo. Porque o papel do educador, ele se concretiza quando o papel do educador estiver junto com o papel da família, porque se não, os dois, quando tiverem juntos, não vai se concretizar. Por isso que eu acho que ele é muito amplo, porque se a escola não andar junto com a família, a gente não vai conseguir construir esse sujeito que a gente quer, que é esse sujeito pensante, e que possa também tá transformando, a realidade em que vive (Professora Socorro, 43 anos - MST).

Necessidade de escola que discuta e promova discussões sobre respeito racial, com formação política que evidencie o respeito às diferenças e às igualdades de direitos e modos de vida dos grupos étnicos foi demonstrado na fala da professora Maria. A *ilustração* do que se pretende como atitude educativa dos professores é dada pelo próprio exemplo da professora Maria diante de uma situação racista durante uma de suas aulas:

Nesse tempo, eu trabalhava com a 4ª série e umas menina o pai dela, a mãe dela era clarinha e o pai era de cor clara mesmo e ela saiu bem... e ela num... tinha uma meia dúzia desse tipo de menina, começava dizer que num queria sentar junto com os neguinho porque elas num era negra que e ela num ia sentar perto de Luís porque Luís era preto e num sentava perto de Zana que Zana num era preta...Aí, eu disse: o quê? Era a equipe, cada equipe era dois, dois neguinho. Vou conversar, aí mandei dizer: olha, que é pra tua mãe vim falar comigo. Sabe de quem tu é neta? Tu é neta de nêga Lotera, uma das mais antiga aqui do pontal, negra...chega em casa pergunta pra tua mãe diz pra ela que dona Maria disse se é verdade (Professora Maria, 66 anos - Quilombo).

A atitude combativa da professora Maria consistiu em *convidar* a estudante protagonista da situação, para *refletir* sobre a trajetória racial da sua família, no caso da sua avó, mulher negra. A formação da *identidade* étnico-racial é importante para a formação de uma sociedade, sobre a construção da identidade, Castells (apud Saboia,2013, p.02) afirma que:

A elaboração de uma identidade empresta seus materiais da história, da geografia, da biologia, das estruturas de produção e reprodução, da memória coletiva e dos fantasmas pessoais, dos aparelhos do poder, das revelações religiosas e das categorias culturais. Mas os indivíduos, os grupos sociais, as sociedades transformam todos esses materiais e redefinem seu sentido em função de determinações sociais e de projetos culturais que se enraízam na sua estrutura social e no seu quadro do espaço-tempo.

Noções de companheirismo e respeito são evidenciadas, também, na fala da professora Francisca, como indícios de princípios formativos das escolas e da prática dos professores:

Eu acho que é, às vezes é falta de simplicidade mesmo. Não sei, eu acho que talvez pela forma de educação, conformismo, talvez porque ele foi criado daquele jeito sempre, sendo ensinado a respeitar o próximo tudo; valorizar quem tá acima. Eu falo hierarquicamente, eu vejo que as crianças lá eram tão assim, que eu vejo que lá elas chegavam tomando bênção sabe, então, certos valores que eu acho que são importantes ainda ser trabalhado na educação da criança que na cidade isso é esquecido mesmo. A gente sabendo que se trata da mesma modalidade, eu falo assim pessoas de mesmo nível. Então, eu acho que isso no campo ainda é bem preservado: a educação, se educar, tratar bem o outro(Professora Francisca, 25 anos- Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

A professora Francisca inicia seu relato comparando os alunos das escolas rurais com os estudantes das escolas urbanas, se por um lado os nivela, por outro

considera os primeiros superiores. Para esta educadora, a escola em *parceria* com a família promoveria maior desenvolvimento dos alunos em relação as suas aprendizagens, tal qual pode-se perceber na fala da professora Antônia:

En escuela rural hay alumnos que son buenos, salen incluso mejor que los que están aquí, pero hay otros que no tienen apoyo de su familia, no les apoyan mucho en sus estudios porque trabajan los papás todo el día y los dejan que ellos hagan lo que puedan, lo que quieran los niños. Y niños a veces que no les controlan que hagan sus tareas al otro día llegan sin la tarea. Porque por diferentes motivos hay papás que todo el día trabajan y yo creo que llegan cansados en la noche y no se fijan si hizo o no hizo la tarea. Hay también casos de papás que no saben leer y escribir. Ahora hay todavía, a pesar de que hay un Programa del Maestro en Casa, que estudiaban los papás por la radio, y hay muchos que han estudiado así. Papás que no sabían leer y escribir, escuchando la radio, hay un programa aquí en Vallegrande que dan, y ellos han aprendido así. En la radio, todos los días y los papás escuchan y están con su texto y aprenden, han aprendido. Mi papá estudió ahí y aprendió bien, pero hay todavía papás allá en San Juan del Chaco, en todas las comunidades, que no saben leer ni escribir. Y ellos lo dicen así: “no podemos ayudarles porque no sabemos leer ni escribir”. Y los niños necesitan apoyo porque en la escuela, si no hay apoyo en la casa en un poquito más difícil. Eso es lo único, pero cuando hay apoyo de los papás los niños salen bien. A veces vienen aquí a Vallegrande a continuar sus estudios o más allá hay otro, de San Juan del Chaco, hay un lugar que se llama El Trigal donde van y ahí hasta medios salen bachiller ahí y salen bien, los niños van bien¹¹⁹(Professora Antônia, 45 anos - Bolívia).

A escola com proposta de educação, que leve em consideração os saberes dos estudantes e da comunidade, a partir do trabalho de professores *conscientes* de que há na educação escolar possibilidades de melhorar a *vida* dos estudantes. É neste sentido

¹¹⁹ Na escola rural tem alunos que são bons, saem inclusive melhor do que os que estão aqui, mas tem outros que não tem apoio da sua família, não lhes apoiam muito em seus estudos porque trabalham os pais todo o dia e os deixam para fazer o que possam, o que queiram os meninos. E os meninos não levam suas tarefas feitas porque ninguém os controla. Porque por diferentes motivos tem pais que trabalham o dia todo e eu acredito que chegam cansados pela noite e não observam se as tarefas estão feitas. Tem também casos de pais que não sabem ler e escrever. Agora tem ainda, apesar de que tem um Programa do Professor em Casa, que estudavam os pais pela rádio, e tem muitos que estudaram assim. Pais que não sabem ler e escrever, escutando a rádio, tem um programa aqui em Vallegrande que dão, e eles tem aprendido assim. Na rádio, todos os dia e os pais escutam e estão com seu texto e aprendem, tem aprendido. Meu pai estudou aí e aprendeu bem, mas tem ainda pais ali em San Juan del Chaco, em todas as comunidades, que não sabem ler nem escrever. E eles dizem assim: ‘não podemos ajudá-los porque não sabemos ler e nem escrever’. E os meninos precisam de apoio porque na escola, se não tem apoio na casa é um pouco mais difícil. Isso é o único, mas quando tem apoio dos pais os meninos saem bem. Às vezes vem aqui para Vallegrande continuar seus estudos ou mais ali tem outro, de San Juan del Chaco, tem um lugar que se chama El Trigal onde vão e até a meio saem com o segundo grau aí e saem bem, os meninos vão bem (Tradução nossa).

que a professora Jane afirma que solicitava dos pais e das mães dos seus alunos a frequência à escola, pois a *instrução* dos estudantes seria importante para a compreensão de suas histórias e para suas *intervenções* na vida social:

No les importa no saber leer, no les importa nada. Entonces, este... para poder hacer que esa gente entrara en conciencia, había que llamarlos y decirles “no dejen de mandar a sus hijos a la escuela”, porque eran más... este, los niños eran más este útiles en el campo que en la escuela, decían ellos. “Es que allí trabajan para comer”. Sí, decía yo, pero aquí hay que aprender para comer, hay que aprender a leer para poder comer y comer mejor. Y este... y así, a base de palabras difíciles de que entiendan y difíciles de que comprendan esa gente, pero se les tuvo que hablar fuerte. Y les digo, “no, ¡es que ustedes están atrasados y no se han dado cuenta!”¹²⁰(Professora Jane, 72 anos - México).

Portanto, as compreensões de *escola*, *docência* e *formação política* construídas a partir das falas das professoras passam pela consideração de princípios *socialistas* constituídos na solidariedade, companheirismo e respeito a todo tipo de diferença social. A escola é lugar de *formação* de pessoas que conhecem sua história, seus direitos e deveres, o professor *deve* possuir uma prática educativa que busque no diálogo e apoio da família a valorização dos saberes da vida rural relacionando-o à formação científica mais generalizada.

3. Elaboração da *consciência* sobre a profissão docente: quando se reconheceram professoras

As falas abaixo objetivam explicitar os modos e momentos de *reconhecimento* da profissão por parte das professoras:

E já trabalhava muito tempo como professora, desde meus 12 e 14 anos. Era um sonho. Meu irmão, lá em casa, a casa era de taipa, e eu queria muito ser professora (Professora Socorro, 43 anos - MST).

Hoje eu digo que eu trabalhei sem ganhar nada e hoje que as menina tão ganhando salário razoave de 800 e pouco dentro do mato se

¹²⁰ Não lhes importa não saber ler, não lhes importa nada. Então, este...para poder fazer que essa gente entre em consciência, havia que chamá-los e lhes dizer ‘não deixem de mandar seus filhos à escola’, porque eram mais...este, os meninos eram mais úteis no campo que na escola, diziam eles. ‘È que ali trabalham para comer’. Sim, dizia eu, mas aqui tem que aprender para comer, tem que aprender a ler para poder comer e comer melhor. E este...e assim, a base de palavrasdifíceis de que entendam de que compreendam essas pessoas, mas tive que falar forte. E digo, “não, é que vocês estão atrasados e não se deram conta”! (Tradução nossa).

quexo que... Eu digo: ah, vocês num tem do que se queixar, tem é que agradecer. O recado que eu deixo é que ninguém desiste. A gente tem que ser peverante, lutar pelo dia melhor, procurar os direito da gente. Hoje, eu já enxergo só dum lado. Levei um baque do lado direito. Eu moro aqui. Mas, me sinto feliz, no meu lugazinho no mato. Num troco por cidade grande (risos) de jeito nenhum (Professora Maria, 66 anos - Quilombo).

Assim, eu nunca pensei que eu fosse me encontrar tanto nessa profissão. Porque é algo que eu faço mesmo por amor. Eu gosto do que eu faço, mas ao mesmo tempo você fica pensando no futuro, né? Porque a educação infelizmente não te dá muita oportunidade de crescimento, não falo intelectualmente, mas financeiramente (Professora Francisca, 25 anos-Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

Aunque, yo cuando salí bachiller no pensé ser maestra. Pensaba estudiar otra cosa. Pero ya, después, cuando decidí ser maestra todo cambió y a medida que van pasando los años, a uno, le va gustando y le llega a tener mucho cariño a los niños y también a su profesión¹²¹(Professora Antônia, 45 anos - Bolívia).

Así empecé y me gustó. Y me gustó porque en ese pueblo me dieron... mmhm... 52 alumnos. Un número muy grande pero lo pude enseñar. Para que en ese tiempo le dieran pase a los alumnos al siguiente grado, llegaba eh... es una sala como de unos 20 metros, aquí bancas, aquí bancas, aquí gente, aquí gente, aquí una mesa principal (está el supervisor de zona, el director de escuela, personas caract... caracterizadas que saben mucho). Acá, acá, y tu maestra sentada acá. Ah... te observa todo el pueblo. Y empiezan a hacer preguntas. Pasa a leer esto. Pasa a leer esto otro. Pasa a leer lo demás. El reloj lo ponen a la hora que ellos quieren y el alumno lo tiene que decir. Este... las cuentas los tienen que decir. Este... pasar hacer cuentas, en el pizarrón grandote. Entonces, ese grupo pasaron 50 alumnos que yo no los examiné. Los examinó el supervisor, el director, las gentes caracterizadas y todo el pueblo se dio cuenta. Entonces era una educación que, este... que no se escondía y que creo que nunca se ha escondido. Este... la educación que se da siempre al maestro, el maestro sabe enseñar. Este... el maestro, o [la] maestra, sabe enseñar¹²²(Professora Jane, 72 anos - México).

¹²¹ Embora, eu quando terminei o segundo grau não pensei em ser professora. Pensava estudar outra coisa. Mas já, depois, quando decidi ser professora tudo mudou e à medida que passaram os anos, a um, lhe vai gostando e chega a ter muito carinho aos meninos e também a sua profissão. (Tradução nossa)

¹²² Assim comecei e eu gostei. E eu gostei porque nesse povoado me deram...mm hm...52 alunos. Um número muito grande mas consegui ensinar. Para que nesse tempo passaram os alunos para a série seguinte, chegava é...é uma sala como de uns 20 metros, aqui bancos, aqui bancos, aqui pessoas, aqui pessoas, aqui uma mesa principal (está o supervisor de zona, o diretor de escolas, pessoas caract...caracterizadas que não sabem muito). Aqui, aqui e tua professora sentada aqui. Ah...te observa todo o povoado. E começam a fazer perguntas. Passa a ler isto. Passa a ler este outro. Passa a ler os outros. O relógio lhe põem a hora que querem e o aluno tem que dizer. Este...as contas tem que dizer. Este...passar fazer contas, no quadro negro grande. Então, esse grupo passaram 50 alunos que eu não os examinei. Os examinou o supervisor, o diretor, as pessoas caracterizadas e todas as pessoas que se deram

A vontade de ser *educadora* foi percebida cedo pela professora Socorro, entre os 12 e 14 anos, idade em que começou a exercer a profissão na condição de professora *particular* em sua residência. A professora Maria, ao enviar sua mensagem de *incentivo* a outras professoras de escolas rurais, levanta questões para se pensar que o seu *reconhecimento* como professora se deu a partir de situações vivenciadas no *campo profissional* como, por exemplo, a ausência de pagamento salarial por parte do poder público municipal.

A professora Francisca ressalta que com o passar do tempo foi *se encontrando* na profissão de professora e construindo *afetividade* pelo seu trabalho, embora seja recorrente em sua entrevista sentimentos de frustração e vontade de mudar de profissão, devido aos baixos salários. De igual modo a professora Antônia, embora não tenha eleito o magistério como primeira opção de trabalho, no momento em que se *decidiu* pela profissão de professora ressalta a sua *mudança*, pois paulatinamente foi *gostando* do seu trabalho e se *afeiçoando* aos alunos.

A professora Jane, ao lembrar um momento de trabalho em que teve que ensinar 52 alunos e que 50 deles passaram para a série seguinte, demonstra constatar sua *competência* como professora. De igual modo, afirma ter construído sua *preferência* pelo trabalho de professora ao longo dos anos. Possível afirmar, portanto, que a elaboração da consciência sobre o magistério por parte das professoras e, conseqüentemente, o reconhecimento delas como professoras está relacionado ao exercício das suas práticas profissionais, somado ao reconhecimento afetivo por parte dos seus alunos.

CAPÍTULO 10: PERMANÊNCIA NA PROFISSÃO E NA DOCÊNCIA RURAL

O capítulo analisa a permanência das professoras na profissão e na docência rural, a partir dos seguintes elementos: maneiras de perceber a profissão de professora, as motivações que as levaram a contribuir na profissão e na docência rural, a militância em organizações e movimentos sociais, o meio rural apresentado por cada uma dessas professoras, indicadores para a permanência de professores na docência rural.

1. Maneiras de perceber a profissão de professora

Dos aspectos que auxiliaram as professoras a perceberem suas profissões estão, as memórias do seu processo de escolarização nas instituições rurais, que envolve as relações de companheirismos das comunidades rurais e as práticas de trabalho de seus professores, entre outros aspectos ressaltados nas falas das educadoras:

Chegava a hora do almoço e a gente na casa do professor. E o professor deixava a gente lá. Então, eu era muito, sabe, [...], eu aprendi desse jeito. E quando eu fui dar as minhas aulas, eu era assim; bem disciplinadora. Eu era assim, sabe? Bem carrasca mesmo. E aí depois eu fui aprendendo. Hoje, os meninos dizem, professora, a senhora mudou tanto. Porque do jeito que eu aprendi era como eu trabalhava, porque era aquela forma que eu vi. Eu me alfabetizei foi soletrando (Professora Socorro, 43 anos - MST).

Era os banco comprido assim; uma mesa na sala, uma mesa grande e tinha as bancada; uma bancada de carta, uma de cartinha, uma de ABC. Uma bancada de 1º e 2º, tomava lição. Trabalhava na época era mais Português e Matemática, que era em cima da tabuada da Matemática e da leitura, aí resultava era só quase Português e Matemática. Aí com o passar do tempo foi melhorando, aí quando eu vim pra cá eu já trabalhava só com três turmas, com duas turmas, que era com carta de ABC e cartilha. E dona Ana trabalhava com primeiro, aí entrou outra professora, aí trabalhava com 1º, 2º, 3º e 4º. Aí, eu ficava com a turma da miuçada¹²³ e dona Ana com os que iam passando, iam pra dona Ana e às vezes os meninos ficava na 4ª série. Levava dois, três ano repetindo a 4ª série, porque num tinha como sair, tá entendendo?...buscar pra levar pra escola e eles não tão valorizando. E nesse tempo, valorizavo que era uma beleza. Só espero que num seja tarde, pra quando eles entenderem melhor (Professora Maria, 66 anos -Quilombo).

¹²³ Esse termo se refere às crianças.

Então, é algo assim que eu acho que se fosse mais valorizado seria algo que eu pensasse pra minha vida inteira. Mas, a gente se frustra, né? Porque o professor é mesmo desvalorizado, então a gente é muito mal pago e, além disso, ainda tem esses problemas de sala de aula que você vê que as crianças elas precisam do professor pra tudo, principalmente porque a educação é totalmente esquecida pelo município (Professora Francisca, 25 anos-Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

Ahora los padres de familia nos dicen que es mucho mejor quedarse, compartir con la comunidad. Es mejor quedarse a vivir allá. Yo por mí ahora me quedaba a vivir allá, porque uno comparte más con la gente. Hay niños que a veces no rinden en la escuela y uno a veces viene y no sabe por qué, porque a veces ellos tienen problemas en su casa. Y en cambio cuando uno se queda allá uno visita, los mismos papás lo invitan a uno, le dicen: “profesor, vaya a visitarme”, los papás de nuestros alumnos y nosotros íbamos, íbamos allá, cuando yo me quedaba allá. Y ellos siempre nos recibían bien y nos decían “¿cómo está mi hijo?”, Más contacto. En cambio, cuando uno se viene, llega ahora, pasa clase, termina la clase y se vuelve, uno tiene menos diálogo con los papás, no está uno en contacto con ellos. Y en otros años, cuando mi mamá era maestra, ella hizo unos cursos de primeros auxilios y podía ir a curar incluso a la gente si tenía algún problema de salud. Y eso es bueno en las comunidades, porque antes no habían agentes de salud en las escuelas, el maestro hacía de todo, de doctor, de consejero¹²⁴ (Professora Antônia, 45 anos - Bolívia).

Entonces los maestros siempre hacen un trabajo de concientización, ¿no? Sí, los maestros son los que han... En... eso es lo que le pesa al gobierno y por eso quiere acabar con Oaxaca, primero Oaxaca. Nomás que Oaxaca pus, ya han matado mucha gente. Por ejemplo en la del 2006. Y nosotros mantuvimos a los maestros en el 2006. Todos los jubilados, la gente del pueblo, está consciente. Nosotros llevábamos este... aquí, nos organizábamos en las colonias y “esta tarde te toca dar sándwiches” y “esta tarde te toca dar café” y “esta tarde te toca dar este... o trae tú los frijoles y yo el pan”, así. Entonces torta de frijoles y, así hemos ayudado al movimiento. En Oaxaca está consiente la gente. Y ahorita no nos preocupa mucho que no tengan clases, pues si quisiéramos estudiar ahí tienen libros los

¹²⁴ Agora os pais de família nos dizem que é muito melhor ficar, compartilhar com a comunidade. É melhor ficar para viver lá. Eu por mim agora ficava vivendo lá, porque compartilhamos mais com a comunidade. Tem meninos que às vezes não rendem na escola e às vezes vem e não sabem porque, porque às vezes eles tem problemas em sua casa. E em troca quando fica ali, um visita, os mesmos pais lhe convidam, lhe dizem: ‘professor, vai me visitar’, os pais de nossos alunos e nós íamos, íamos ali, quando eu ficava lá. E eles sempre nos recebem bem e nos diziam ‘como está meu filho?’ Mais contato. Em troca, quando um vem, chega a hora, passa aula, termina a aula e volta, tem menos diálogo com os pais, não está em contato com eles. E em outros anos, quando minha mãe era professora, ela fez uns cursos de primeiros socorros e podia curar inclusive as pessoas se tinham algum problema de saúde. E isso era bom nas comunidades, porque antes não iam agentes de saúdes nas escolas, o professora fazia de tudo, de doutor, de conselheiro (Tradução nossa).

*niños pero los niños no quieren estudiar, es lo que menos quisieran... estudiar*¹²⁵(Professora Jane, 72 anos - México).

A partir da fala da professora Socorro, é possível dizer que a sua atividade profissional é permeada por companheirismo e que nela estão implicadas as maneiras de ensinar de seus professores durante a sua escolarização, aspectos que lhe ajudaram a se formar como professora. Nas formas de perceber a profissão para a professora Maria, está a constatação de que atualmente o trabalho de professor é desvalorizado pelos alunos, percepção reafirmada por *contrastar* cenas do início de sua profissão, em que retoma o método de alfabetização pelas cartilhas e o ensino das operações matemáticas pela tabuada.

Para a professora Francisca, o magistério é desvalorizado socialmente e esquecido pelo poder público municipal, fato que contribui para fortalecimento do sentimento de frustração que tem com o seu trabalho. Neste sentido, a desvalorização do magistério e os baixos salários são alguns dos elementos apontados por Ens, Eyng et al (2014, p. 501) que ocasionam o abandono da profissão docente.

A profissão docente para a professora Antônia é percebida como uma forma de interação com a comunidade rural em que trabalha. A profissão, desse modo, é exercida não somente na sala de aula, mas também, requer do professor atenção aos pais dos alunos, visitas as suas casas, evidenciando maiores *cuidados* aos seus estudantes. Como exemplo disso, a professora Antônia afirma que a sua mãe no exercício da profissão rural, fez cursos de primeiros socorros para ajudar nas comunidades em que trabalhava e que não havia *agentes de saúde*.

Para a professora Antônia, o trabalho dos professores é caracterizado pela função de *conscientização* dos estudantes e da comunidade. A participação dos professores de Oaxaca em reivindicações por melhores condições de trabalho nas escolas mexicanas é um exemplo disso. A professora recorda da ocupação dos professores em Oaxaca, em 2006, ocasião em que receberam muito apoio das

¹²⁵ Então os professores sempre fazem um trabalho de conscientização. Não? Sim, os professores são os que tem...em...isso é o que pesa ao governo e por isso querem acabar com Oaxaca, primeiro Oaxaca. Nada mais que Oaxaca, pois, já tem matado muita gente. Por exemplo em 2006. E nós mantivemos aos professores em 2006. Todos os aposentados, as pessoas do povoado, estão conscientes. Nós levávamos este...aqui, nos organizávamos nas colônias e esta tarde e ‘esta tarde você vai servir sanduiches’ e ‘esta tarde você vai servir café’ e ‘esta tarde você vai dar este...ou tu traz os feijões e eu o pão’. Assim. Então, torta de feijão e, assim temos ajudado ao movimento. Em Oaxaca as pessoas estão conscientes. E agora não nos preocupa muito que não tenham aulas, pois se quiserem estudar tem livros os alunos, mas os alunos não querem estudar, é o que menos querem...estudar (Tradução nossa).

comunidades em suas reivindicações, além de realização de um trabalho coletivo por parte dos professores, o qual resultou na projeção internacional da *ocupação* do centro de Oaxaca em 2006. Segundo a professora, a militância dos professores de Oaxaca tem provocado a morte de muitos deles, com o objetivo de *acabar* com a organização política dos professores *oaxaquenhos*.

As falas das professoras demonstram que se por um lado, a profissão docente é socialmente desvalorizada, por outro, seus trabalhos *devem* ter uma dimensão ampliada, que vai desde a prestação de serviços à comunidade, até a *conscientização política* da comunidade e dos estudantes, não se *reduzindo*, portanto, à sala de aula. Em suas falas fica, deste modo, explícito que aos professores de escolas rurais cabe um papel de assistência à comunidade, que na maioria dos casos, não está posto para um professor que atue na cidade, tendo como consequência, a particularidade do acúmulo de funções exercida pelo docente do meio rural.

2. As motivações que as levaram a continuar na profissão e na docência rural

Das cinco, somente a professora Francisca manifesta *dúvida* sobre a sua permanência na profissão. Para a professora Socorro, o principal motivo da sua permanência na profissão docente é a possibilidade de *militar* por uma sociedade mais justa, que se concretizaria pela democratização da terra e, conseqüentemente, de outros direitos sociais, tais como, o direito à educação escolar. A seguir os relatos das professoras:

Olha, a escola ela sempre começa com uma necessidade, a luta ela se dá através de uma necessidade, começa desde a ocupação da terra, aí surge a necessidade, e a gente organiza o povo, e nós aqui por incrível que pareça, nós escola, nós tem esse poder, de mexer com o povo de convidar o povo, e o povo participar, e um desses fatos foi a primeira ocupação da Prefeitura de Vitória do Mearim, a qual eu não estava aqui, mas tava vibrando na frente de um televisão. Foi em 1992... e é essas coisas, da luta que me motiva a ficar aqui, a ser professora (Professora Socorro, 43 anos - MST).

Aí trabalhei, terminei de trabalhar um ano, depois eles. Aí essa minina, que é atual veriadora hoje, ela disse, foi eleita pra ser veriadora, ela disse: olha, tu vai ficar no meu lugar, eu disse não, num quero, ai eu fiquei, na direção da escola, ainda trabalhei na direção da escola dois anos, quase três ano, dois anos e setembro... (setembro é nove né?!) E nove meses, na direção da escola, de lá entrou outro pessoal, aí eu, hoje num tem como, a garotada tá toda

diferente. Aí eu fui ficando na profissão, fui ficando, até me aposentar (Professora Maria, 66 anos- Quilombo).

Então, as coisas não acontecem como você espera. Então, tem esse momento de frustração, mas ainda é o que eu amo. O que eu ainda gosto de fazer. Mas, não é algo que eu penso pra vida inteira, por isso porque a gente é muito desvalorizado. É mal pago, e é uma coisa assim frustrante porque você pensa poxa eu poderia fazer isso pela minha vida toda porque é o que eu gosto, mas não rola, não dá porque você também tem que pensar em si. Então, como vai ser minha vida daqui há 10, 20 anos, eu nessa profissão ainda, não tem como crescer, num tem como progredir. Eu vejo professores que sabe, respeitadão, sabe na minha cidade, mesmo pessoas inteligentíssimas. Mas, que tem alunos deles que já cresceram muito mais e é isso, é uma valorização que só acontece de professor pra aluno pela admiração, e só isso mesmo. A pessoa não tem como progredir infelizmente como professor, não (Professora Francisca, 25 anos- Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

Cuando hay reunión con padres de familia, nosotros estamos allá. Pero cuando hay fiesta en la comunidad es más difícil, pero siempre hay fiestas. Para el día de las madres, para el 6 agosto, como ahora, y nosotros estamos siempre haciendo una obra de teatro, estamos haciendo número variados, hacemos lo que se llama una velada musical. Y entonces estamos con ellos ahí y al otro día es la fiesta, a veces estamos un rato y nos venimos, y ellos quieren que nos quedemos con ellos a compartir hasta tarde, pero a veces no podemos estar mucho tiempo. A veces se molestan, pero es eso todo que me lleva a seguir en el magisterio¹²⁶ (Professora Antônia, 45 anos - Bolívia).

Entonces tuve que hacer batalla con los papás y con las mamás. “Tienen que mandar a sus hijos a la escuela porque no pueden vivir atrasados, inconscientes”. Y este, y hicieron conciencia y los mandaron. Ahora que voy, porque de ahí es mi esposo, ahí lo encontré, ahí lo encontramos. Y este... entonces, ahora que voy, pues ya veo unos muchachotes, ya muy grandes, pues ya como de unos 40 años más o menos. Y dicen, “maestra, fue mi maestra”. Les digo, ¿cómo te llamas? “Nahum”, le digo. “Ah sí, del nombre sí me acuerdo de lo que no me acuerdo es de la persona”. “¡Maestra, usted fue mi maestra y usted me enseñó a leer!” Y, “¿cómo te llamas?”. “Lionso”. “Ah sí, del nombre sí me acuerdo”, le digo. Y así, me encuentro¹²⁷ (Professora Jane, 72 anos - México).

¹²⁶ Quando tem reunião com país de família, nós estamos lá. Mas quando tem festa na comunidade é mais difícil, mas sempre tem festas. Para o dia das mães, para o 6 de agosto, como agora, e nós estamos sempre fazendo uma obra de teatro, estamos fazendo números variados, fazemos o que se chama sarau. E então estamos com eles aí e no outro dia é a festa, às vezes estamos um pouco e vamos, e eles querem que fiquemos com eles para compartilhar até tarde, mas às vezes não podemos estar muito tempo. Às vezes se zangam, mas foi isso tudo que me levou a permanecer no magistério (Tradução nossa).

¹²⁷ Então, tive que lutar com os país e com as mais. ‘Tem que mandar a seus filhos à escola porque não podem viver atrasados, inconscientes’. E este, e fizeram consciência e os mandaram. Agora que vou, porque meu esposo é daí e aí o encontrei, aí o encontramos. E este...então, agora que vou, pois já vejo uns

A permanência da professora Maria na docência e, conseqüentemente, no magistério rural está relacionada ao fato dela trabalhar na mesma comunidade quilombola em que nasceu e vive até o presente momento. Outro aspecto, que contribuiu para a sua permanência foi a possibilidade de *experimental* outras funções na carreira docente, tais como, a gestão escolar. No caso da professora Francisca, embora o magistério seja a profissão que ela poderia exercer pelo *resto de sua vida*, entretanto, ela reafirma o seu *descontentamento* com a profissão, principalmente no que diz respeito aos baixos salários.

As atividades da escola com a comunidade e todas as suas relações de construção da *cultura escolar* foram os principais motivos de permanência na profissão, apontada pela professora Antônia. Para a professora Jane, o motivo de continuar na profissão esteve relacionado à possibilidade de realizar um trabalho de *conscientização* dos pais e dos estudantes sobre a importância da educação escolar para a *integração* social e econômica das comunidades rurais.

Os motivos de permanência na profissão docente para as professoras que continuaram no magistério até a aposentadoria ou para as que desejam lograr esse feito foram/são as possibilidades de trabalho e renda que a profissão permitiu/permite. Além disso, fatores como militância, cultura escolar e possibilidades de realizar um trabalho *transformador* da realidade dos estudantes permitiram a construção de uma espécie de *altruísmo pedagógico*, motivando-as a permanecer na carreira docente.

3. A militância em organizações e movimentos sociais

As cinco professoras participam ou participaram de algum tipo de atividade política em grupos ou organizações relacionadas à militância do magistério. A professora Socorro relata episódios da sua participação no MST. Dentro do Movimento várias funções foram ocupadas por ela, como *integrante* do Setor de Saúde, momento em que teve oportunidade de incentivar a construção de hortas na escola do assentamento e a produção de remédios caseiros. Outra participação da professora se refere ao Setor de

homens, já muito grandes, pois já com uns 40 ano ou menos. E dizem, 'professora, foi minha professora'. Lhe pergunto, como te chamas? 'Nahum', lhe disse. 'Ah, sim, do nome sim me lembro do que me lembro, não me lembro da pessoa'. 'Professora, você foi minha professora e você me ensinou a ler!'. E, 'como te chamas?' 'Lionso'. 'Ah, sim do nome eu me lembro', lhe disse. E assim, me encontro (Tradução nossa).

Educação, mais especificamente na Educação Infantil. A militância nesse Movimento possibilitou à professora participar de cursos de formação de professores inicial e continuada, viagens a outros estados brasileiros, além de *formação militante* tendo como base a discussão da *reforma agrária* e da *educação nas áreas camponesas*:

Eu participei uma época do Setor de Saúde, a gente ainda fez hortas, fazia remédios caseiros, acompanhava as crianças. A gente faz os Encontros Estaduais, aí nos encontros estaduais é que se forma também os Setores. Tem o Setor Estadual da Educação, de Produção, e tem o Setor Regional, e a proposta é que cada assentamento tivesse, o Setor, o Coletivo de Educação. Por que assim, o Setor Estadual, faz parte todas as pessoas de todas as regionais. E o Setor da Regional são os professores, os diretores, as pessoas que se identifica quem quer, né? Porque também não é todas as pessoas. Por exemplo, nós temos 10 professor, mas só 5 quer fazer parte do Setor de Educação. Então, essas pessoas, vai pras reunião, discute, faz o calendário de discussão, e traz pras escolas. Então, é dessa forma. O Setor de Educação do lugar já, faz mais diferente, faz parte, o pai, a comunidade, representante de comunidade, pai, professor, zelador e vigia. Todo mundo faz parte desse setor. Que aqui nós chamamos de “A Comissão”. Nós temos uma comissão que tá ali na escola, tem uma discussão que tem que levar o nome pra Secretaria e discutir questão de merenda, essas coisas todas. A gente faz, né? Quando é pra comprar material pra escola. Essas pessoas vem e discuti com a gente qual é a demanda, o que que é pra comprar o que que não é. Então, eu faço parte do Setor de Educação da Regional. E assim, tem uma ligação muito grande do Estado hoje. Nós tamo com dificuldade, porque aumenta a demanda e muitas das vezes diminui as pessoas. Então, a gente não tem definido quem é realmente do Setor de Educação do Estado. Aí, quem é que a gente sempre reconhece como Setor de Educação do Estado é Amélia. Porque, porque ela está lá em São Luís. É assim, Amélia, Delene e Lana, as três que fazem parte do Setor Estadual de Educação. Porque são as que estão mais lá em São Luís. É que fazem parte de todos os encontros; Estadual, Nacional. É elas é que vão. Porque tem o encontro Nacional de Educação, que vai todas as pessoas que fazem parte, né? Que representa o Estado. Por que é assim, muitas das vezes a gente aproveita o recurso, que vem pra um encontro pra fazer dois, três encontros, em um só encontro (risos). Então, teve esse do EJA, né? Então, parece que era dois dias esse dos jovens e adultos, e um dia pro Setor. Porque aí todo mundo que tava lá participa dos dois. Aí, nessa época, eu fui pra São Paulo, mas nesse dia, eu fui pra frente da Educação Infantil. Por que eu faço parte, eu represento a frente da Educação Infantil. Que é o Setor da Educação Infantil (Professora Socorro, 43 anos - MST).

A seguir, as falas das demais professoras sobre a militância em organizações e movimentos sociais:

Aí eu continuei a trabalhar, aí nesse tempo tinha Santana, tinha um movimento de coco babaçu e Didi era coletor. Tinha um despacho de coco. Aí, Santana recebia meu dinheiro, aí passava 3, 4 meses

Santana recebia da mão de Didi. Aí foi mais fácil pra mim, depois de Didi, vei Tonho, depois de Tonho, vei seu Genival (Professora Maria, 66 anos - Quilombo).

Eu tomei essa decisão justamente porque eu não concordava, sabe, com esse descaso, principalmente no campo, porque quando na cidade é ruim, mas no campo consegue ser pior. Então, eram muitos alunos por sala e lá não tem essa preocupação de cuidar mesmo do aluno em relação ao material didático sabe. Você que tem que se virar pra encontrar livros pra poder organizar os conteúdos pras crianças que eles não se preocupam isso em mandar livro nem caderno. Que é o que a criança precisa, porque muitos pais não tem mesmo condição de mandar o filho ir pra escola e comprar fardamento, mais material didático. Mesmo lápis, eu que comprava. Lápis, cadernos, porque não tinha como trabalhar com criança sem material, então, a gente se juntou, eram vários professores novos que tavam chegando, de manhã e à tarde. Então, eles tinham alguns que já tavam no Sindicato e aí eles me incentivaram a entrar. E aí a gente foi, por isso que a gente começou. Uma galera nova também que tava chegando, que ainda não estava, que a gente entrou junto por incentivo de um pessoal que já tava há muito tempo. Participar do Sindicato muda muita coisa. Porque a gente chega, principalmente quem tá chegando agora na educação você num tem noção de como é sabe, de como as coisas se organizam, e a gente via muita coisa errada e o sindicato é assim, é um modo de você protestar, de você falar ser ouvido, porque lá no município agora a gente tá com uma líder que é muito forte que é a Roberta. E ela é uma pessoa assim muito ativa e as pessoas respeitam e ouvem mesmo, ela tem muita influência, influência muito forte lá em Pedreiras. Então, eu acho que é essa busca mesmo mudança, por não concordar com certas coisas que acontece certas injustiças e foi isso assim que fez mais e eu acho que é isso que muda sabe, ser ouvido também, é falar (Professora Francisca, 25 anos-Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

Allá en mi comunidad donde yo nací, ahí hay cada... tenemos ahí un grupo de madres ahí donde se reúnen, tal vez hacen algunas actividades para la iglesia, o tal vez para hacer algo por la comunidad, recaudar fondos... En mi comunidad donde nací. Pero allá en San Juan del Chaco, donde trabajamos nosotros, solamente nosotros los maestros asistimos a las reuniones que ellos nos llaman, también participamos en la fiesta que hacen¹²⁸. (Professora Antônia, 45 anos - Bolívia)

Un poquito después, porque nosotros también desplazamos al comité corrupto, pudiéramos decir de la Sección XXII. Lo desplazamos nosotros, con este Pedro Noriega al frente y todos... entonces yo

¹²⁸ Lá na minha comunidade onde eu nasci, lá tem cada...temos um grupo de mães onde se reúnem, talvez fazem algumas atividades para a igreja, ou talvez para fazer alguma coisa pela comunidade, arrecadar fundos...Na minha comunidade onde eu nasci. Mas lá em San Juan del Chaco, onde nós trabalhamos, somente nós os professores assistimos às reuniões que eles nos chamam, também participamos na festa que fazem (Tradução nossa).

trabajaba por Ocotlán, en un pueblo que se llamaba Santo Tomás Jalieza. Ahí trabajaba yo y nos veníamos al plantón pero, este... en un primero de mayo no se quisieron echar adelante el gobernador, porque antes se ponían adelante el gobernador y su gente, y todos los que quieran, y después el magisterio. Pero en el magisterio venía encabezando la Sección XXII, del que hacían todo el sindicato a nivel estado. Y esa vez no se quisieron echar al frente, tuvieron miedo. Ah, dijeron, pues no se quieren echar al frente, y entonces los sacaron a empujones, los sacaron a los este... que estaban representando a la corrupción en el magisterio, y los echaron a un lado y los sacaron. En ese momento, ya la gente estaba organizada, se trabajó bastante. Y estaban organizados todos maestros y maestras. Va, se toma el edificio de la sección, se toma, se levanta un inventario con un... ¿cómo se llaman a esos señores que dan nota? Un notario, y se desecha ese comité y entra el nuevo. De ahí para acá fue una lucha tremenda, pero el movimiento ha tenido sus fases. Después de Juan Marietega, que fue tan combativo y tan... lo tuvieron que comprar. Acabó como empleado de gobierno, porque si no se vende un... el que está enfrente lo matan de todas maneras. A este Juan Marietega le hicieron mucho mucho mucho para poder caer. A Juan Marietega le incendiaron su casa. Su casa, ¿eh? Yo nunca conocí su casa pero se oyó por radio nada más que le pusieron lumbre a toda la casa alrededor y le dijeron, o te rindes o te quemas y se quema tu familia. Pues se tuvo que rendir porque no pudo ver morir a su familia. Salió se escapó, se fue de otra casa y le dijeron o te rindes o provocamos un accidente. Y así... se tuvo que rendir el hombre ya disimuladamente. Mejor cargo hizo cambio de comité y se fue, pero acabó como empleado de gobierno. Como después trabajó en el gobierno, ahí acabó él como empleado, y no un empleado sencillo, sino parece que era de cobrador de impuestos, no sé qué. Sí, este acabó con un cargo de gobierno y de ahí se ha venido. Tiene una historia. Lo que pasa es que ahorita ya está intervenido. Ya está intervenido. Es decir, ya está la mano del gobierno. Ahorita los compañeros tienen que luchar, no sé qué... la verdad, yo no sé ya esta época cómo esté. Pero aquí ya ha intervenido el gobierno. Ya el gobierno no puede hacer nada, tiene que hacer lo que diga el presidente porque no le queda de otra al gobierno. El gobierno y todos los gobiernos tienen que bailar al son que les toque, el del presidente, porque no hay de otra. Aquí, este Almoz Dayer es un... un pasivo. Que de todas maneras no tiene intereses para el pueblo. Él tiene que estar ahí poniendo la cara pero no, nunca va estar a favor del pueblo. Y sí, lo que voy a recalcar es esto, ojalá lo pudieran propagar. La verdad, yo no tengo los medios pero ahorita lo que se ve es que quieren privatizar la educación. Privatizar la educación porque bien saben ellos que la gente cuando despierta ya no la van a poder parar. Eso es a lo que le teme el gobierno, por eso quiere tener sumida en la ignorancia a la gente. No tanto porque le interese tanto la educación, nunca le ha importado la educación de los niños. Menos a presidente que es un ignorante. Pudiera yo decirle burro a él. Él no sabe, él no lee. Entonces, él no sabe, él es un robot manejado por los intereses del dinero ajeno, del dinero del extranjero. Pero ese presidente no... nunca, ni ha querido a los niños ni los querrá, ni a los de él quiere, porque él tiene hijos con otra mujer y nunca los reconoce. Entonces, no puede querer ese hombre. Ese hombre no se llama hombre, ese se llama... yo puedo

*decirle que es un robot, que es un aparato, al que maneja el sistema corrupto, y este... lo que sí, en caso de que... anoche, aquí en...*¹²⁹(Professora Jane, 72 anos - México).

A professora Maria participou do Movimento das Quebradeiras de Coco Babaçu. Esse Movimento permitiu às suas participantes organização política, além de coletividade para a produção de elementos derivados do coco babaçu. No Maranhão, a extração do babaçu é fonte de renda para muitas famílias de trabalhadores rurais. A lei n. 231/2007 chamada de Lei do Babaçu Livre buscou *promover* a extração do babaçu mesmo em áreas consideradas privadas. Ao longo da sua entrevista a professora Maria, afirma que *sempre* conciliou o trabalho de professora e o de trabalhadora, mais especificamente, de quebradeira de coco.

¹²⁹ Um pouquinho depois, porque nós também deslocamos o comitê corrupto, podemos dizer a Seção XXII. Deslocamos nós, com Pedro Noriega à frente e todos...então eu trabalhava por Ocotlán, no povoado que se chamava Santo Tomás Jalieza. Aí eu trabalhava e nós vínhamos ao acampamento mas, este...em primeiro de maio não se quiseram o governo adiante, porque antes se colocavam adiante o governador e as pessoas ligadas a ele, e todos os queriam e depois o magistério. Mas no magistério vinha liderando a Seção XXII, do que faziam todo o sindicato ao nível do estado. E essa vez não quiseram tomar à frente, tiveram medo. Ah, disseram, pois não querem tomar à frente, e então, lhes deram empurrões, os tomaram este...que estavam representando a corrupção no magistério, e os tomaram tudo. Nesse momento, as pessoas já estavam organizadas, trabalharam bastante. E estavam organizados todos os professores e professoras. Tomaram o edifício da seção, levantaram um inventário com um...como se chamam esses senhores que dão nota? Um notário, e se desfaz esse comitê e entra o novo. De lá pra cá foi uma luta tremenda, mas o movimento tem suas fases. Depois de Juan Marietega, que foi um combativo e tão...tiveram que comprá-lo. Acabou como empregado do governo, porque se a pessoa não se vender...o que está à frente o matam de todas as formas. A Juan Marietega lhe fizeram muito, muito, muito para poder cair. A Juan Marietega lhe incendiaram sua casa. Sua casa, é? Eu nunca conheci sua casa, mas escutou por rádio nada mais que puseram fogo ao redor de toda a sua casa e lhe disseram, ou te rendes ou te queimas e se queima tua família. Pois teve que se render porque não pôde ver a sua família morrer. Saiu e escapou, se foi de outra casa e disseram ou te rendes ou provocamos um acidente. E assim...teve que se render o homem, às escondidas. Melhor cargo, trocou de comitê e se foi, mas acabou como empregado do governo. Como depois trabalhou no governo, acabou como empregado e não um simples empregado, mas sim parece que era de cobrador de impostos, não sei que. Sim, este acabou com um cargo de governo e daí veio. Tem uma história. O que passa é que agora já está intervindo. Que dizer, já está nas mãos do governo. Agora os companheiros tem que lutar, não sei o que...a verdade, eu não sei como está a essa época. Mas aqui já interveio o governo. Já o governo não pode fazer nada, tem que fazer o que diz o presidente porque não resta outra ao governo. O governo e todos os governos tem que dançar ao som do que toque, o presidente, porque não tem outra. Aqui, é Almoz Dayer é um...um passivo. Que de todas as maneiras não tem interesses para o povo. Ele tem que estar aí pondo a cara mas não, nunca vai estar a favor do povo. E sim, o que vou ressaltar é isso, oxalá que pudessem difundir. A verdade, eu não tenho os meios mas agora o que se ver é que querem privatizar a educação. Privatizar a educação porque bem sabem eles que as pessoas quando despertam já não podem parar. Isso é ao que teme o governo, por isso querem submeter as pessoas na ignorância. Não tanto porque lhe interesse tanto a educação, nunca lhe importou a educação das crianças. Muito menos ao presidente que é um ignorante. Pudesse eu chamá-lo burro. Ele não sabe ler. Então, ele não sabe, ele é um robô manipulado pelos interesses do dinheiro alheio, do dinheiro do estrangeiro. Mas esse presidente não...nunca, não gosta das crianças, nem gostará, não os dele, ele gosta, porque ele tem filhos com outra mulher e nunca os reconheceu. Então, não pode gostar esse homem. Esse homem não se chama homem, esse se chama...eu posso lhe dizer que é robô, que é um aparelho, o que controla o sistema corrupto, e este...o que sim, no caso de que...na noite passada, aqui em...(Tradução nossa)

A professora Francisca participa do sindicato de professores do município em que trabalha. Durante sua entrevista, ela explica os motivos que a levaram a participar do sindicato, dentre eles, a busca por melhores condições de trabalho para os professores das escolas rurais e a garantia de materiais didáticos de qualidade para os alunos. Incentivada por colegas professores, de igual modo, recém-chegados na carreira, filiou-se ao sindicato de professores, com intenções de *protestar, ganhar voz e visibilidade*, enquanto representação docente. Para a professora Francisca, a participação no sindicato, muda a maneira de *sentir-se professora*, pois, a possibilidade de *reivindicar*, de sentir-se mais próxima de uma estrutura de poder, serve como possibilidade de estímulo para a garantia de melhorar a educação nas escolas rurais.

A professora Antônia participou de atividades do *grupo de mães* da igreja na comunidade em que nasceu. Na comunidade rural em que trabalha participa, sempre que possível, dos trabalhos sociais e atividades religiosas organizadas pela igreja, juntamente com os pais dos estudantes. Na entrevista da professora Jane são expostas *recordações* sobre momentos de enfrentamentos tanto entre os membros do sindicato de professores de Oaxaca, como também entre o sindicato e o governo mexicano. Nas falas, os relatos de perseguição, assassinato de professores e *cooptação forçada* de alguns integrantes do sindicato pelo governo.

A participação das professoras em organizações políticas, movimentos sociais e grupos socialmente engajados permitiu a essas educadoras *encontrarem* formas de combater a pobreza rural latinoamericana, assim como, permanecerem na profissão docente. O fortalecimento do magistério, melhores condições de trabalho, garantia de merenda escolar, distribuição de material didático nas escolas são algumas consequências imediatas da militância das professoras.

4. O meio rural apresentado por cada uma dessas professoras

O campo, nas falas das professoras, é apresentado como lugar de *transição e transformação*. Na fala da professora Socorro, mudar terminologias, palavras que fazem referência ao meio campesino são importantes para se pensar a construção de novas formas de vida nesse lugar. A professora Socorro, deste modo, afirma que para o MST a palavra rural se contrapõe a projetos de emancipação para áreas campesinas e em seu lugar, entretanto, deve-se usar a palavra campo. Diante disto, afirmo que nesta pesquisa,

embora, compreenda que os movimentos sociais utilizem a palavra campo para se contrapor a um projeto *ruralista conservador* e sem propósitos de respeito à diversidade campesina, utilizo as palavras rurais e campo como sinônimos.

A seguir fragmentos das entrevistas das professoras sobre o meio rural em que trabalham:

Eu gosto de morar aqui na Vila. A vida no campo, porque de primeiro havia uma outra forma de ser considerado campo, que era, o pessoal falava era zona rural, e na nossa visão a questão do campo, principalmente pro Movimento Sem Terra e pras outras organizações. A gente tá fazendo agora um resgate, na questão da valorização do campo, e aí que mudou também essa forma de falar. Que era zona rural, hoje a gente fala do campo, trabalhadores do campo, trabalhadoras do campo. Moradores do campo e porque que do e não, para, né? Por que o do a gente considera que é as próprias pessoas construindo seus objetivos, construindo a sua história, e antigamente a gente percebia, assim, que tudo...e até hoje é assim, desta forma, e a gente tá tentando mudar, que tudo que não servia, não prestava mais pra zona urbana, pra cidade, aí, não vamos mandar pra zona rural (Professora Socorro, 43 anos - MST).

Humhum, vai, a gente vai quando tem festa anual de São Sebastião, tem a de do Divino Espírito Santo a gente participa, vai ajudar, vai fazer bolo, levantamento de mastro (Professora Maria, 66 anos - Quilombo).

É menos pior, eu não posso dizer que é melhor porque a mesma dificuldade educacional que eu vi nas crianças do campo eu vejo nas crianças da cidade. Mas, assim a gente tem um apoio melhor porque é na cidade um apoio do município mesmo. Eu vejo que a merenda vem com mais qualidade, o que não acontece no campo, a questão também de material didático porque lá também eles têm livros e os livros que vem pras crianças da cidade é diferente das que vem pras crianças do campo, eu não sei porque (Professora Francisca, 25 anos-Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

Hay pocos estudiantes en las clases porque sus papás migran mucho. A Santa Cruz, y también hay muchos padres que se han ido a España. Estuvo un tiempo de moda irse a España, se han ido muchos, los han dejado con sus abuelos a los niños. Y no es igual que estén con sus padres a que se críen con los abuelos. O se han ido por algún motivo, por ganar más dinero, tener un poquito más... por eso se han ido varios a España¹³⁰. (Professora Antônia, 45 anos - Bolívia)

¹³⁰ Tem poucos estudantes nas aulas porque seus pais migram muito. A Santa Cruz, e também tem muitos pais que vão para a Espanha. Esteve um tempo na moda ir para a Espanha, iam muitos, deixam os meninos com os avós. E não é a mesma coisa serem criados pelos avós do que ser criados pelos pais. Ou vão por algum motivo, para ganhar mais dinheiro, ter um pouco mais...por isso vão para a Espanha (Tradução nossa).

No tienen comida. Allí quisiera yo que fuera este... ese... ese secretario de educación pública. Y ni el de aquí, ni el de Oaxaca, es otro parásito también. Otro parásito del gobierno que nomás está de... pues quien sabe si nada más... si conozca Oaxaca. Entonces, aseguro que no conoce los pueblos de Oaxaca. Aseguro que no conoce la ideología de la gente. ¡No conoce nada! Desafortunadamente, de esa gente tenemos en los puestos públicos de educación. Si quiere un avance en la educación, que empiece con el Presidente, porque no tiene un concepto claro de lo que es cultura. No, eh... yo digo que si quiere evaluar a los maestros que se evalúe él primero. Es un presidente de los peores que hemos tenido. No, no tiene cara, no tiene cara para hacer reformas. Y si piensa que somos ignorantes los maestros y que no queremos el retraso del pueblo no es eso. El retraso del pueblo lo están haciendo ellos, los funcionarios, no el maestro. ¡No el maestro! ¿Por qué no es fácil entrar a Oaxaca? ¿Por qué no viene a Oaxaca? ¿Por qué no se va ahorita a los pueblos más alejados de Guerrero donde verdaderamente ahí se ve la clase de economía que tiene la gente, el atraso cultural, el atraso económico? Una vez decía un indígena que estaba hablando con... con un grupo de indígenas y dijo: nosotros vivimos arriba del oro y nos estamos muriendo de hambre. Oaxaca también es muy rico. Tiene bosques, tiene mares, tiene tierra y tiene dinero cómo trabajarlo. Y están explotando, por ejemplo, esas máquinas de viento, ¿cómo se llaman? El gobierno tiene en sus aliados al gobernador, a los funcionarios de los pueblos, de los distritos. Por eso piensa que Oaxaca está bien, pero no está bien, lo está matando el sistema corrupto¹³¹ (Professora Jane, 72 anos - México).

A professora Socorro demonstra, ainda, satisfação em morar na zona rural e consciência de que este lugar não deve sobreviver à custa de *objetos* que não servem mais para a zona urbana, mas sim, como espaço que constrói suas próprias demandas a partir das necessidades de seus habitantes e da cultura campesina. Sobre isto, Caldart (2003), afirma que a construção de políticas públicas para o meio rural torna-se

¹³¹ Não tem comida. Lá eu queria que fosse este... esse...secretário de educação pública. E nem o daqui, nem o de Oaxaca, é outro parasita também. Outro parasita do governo que nada mais está de...pois quem sabe se nada mais...se você conhece Oaxaca. Então, asseguro que não conhece os povoados de Oaxaca.Asseguro que não conhece a ideologia das pessoas. Não conhece nada! Infelizmente, dessas pessoas temos nos postos públicos de educação. Se querem que a educação avance, que comece com o presidente porque não tem um conceito claro do que é cultura. Não, é...eu digo se querem avalia aos professores que avalie ele primeiro. É um presidente dos piores que tivemos. Não, não tem cara, não tem cara para fazer reformas. E se pensa que somos ignorantes os professores e que não queremos o atraso do povo não é isso. O atraso do povo estão fazendo eles, os funcionários, não o professor. Não o professor! Por que não é fácil entrar em Oaxaca? Por que não vem a Oaxaca? Por que não vão aos povoados mais distantes de Guerreiro onde verdadeiramente se pode ver a situação financeira das pessoas, o atraso cultural, o atraso econômico? Uma vez dizia um indígena que estava falando com...um grupo de indígenas e disse: nós vivemos em cima do ouro e nós estamos morrendo de fome. Oaxaca também é muito rico. Tem bosques, tem mares, tem terra e tem dinheiro como trabalhá-lo. E estão explorando, por exemplo, essas máquinas de vento, como se chamam? O governo tem seus aliados ao governo, aos funcionários dos povoados, dos distritos. Por isso pensa que Oaxaca está bem, mas não está bem, o sistema corrupto está matando-o. (Tradução nossa)

importante forma de combater a pobreza e a segregação que historicamente prevaleceram no cenário brasileiro.

Nesse sentido, a professora Maria, ao apresentar o meio rural, elege os elementos da cultura campesina que lhes são mais apropriadas para a caracterização da zona rural, dentre eles, estão a religiosidade, as festividades e a coletividade na realização das atividades. Para a professora Francisca, entretanto, os elementos destacados se referem à *desatenção* à educação escolar na zona rural, por parte do poder público municipal, ao negar distribuição de materiais escolares e merenda de qualidade. Embora, segundo a professora Francisca, a educação escolar nas áreas campesinas seja inferiorizada em relação à educação escolar urbana, os estudantes da zona rural e da zona urbana apresentam o mesmo desempenho de aprendizagem.

Migração é o elemento destacado na fala da professora Antônia. Em sua entrevista, a educadora boliviana afirma que muitos de seus conterrâneos migram para a Europa, especificamente para a Espanha, em busca de trabalho e com *intenções de melhorar* de vida. Expectativa que nem sempre se cumpre, dada a situação de crise em que vivem alguns países da Europa atualmente. Outros bolivianos camponeses migram para Santa Cruz e La Paz, o que faz com que, segundo a professora Antônia, muitas crianças sejam educadas por seus avós ou, em outros casos, sejam levadas por seus pais a outros lugares. Por isso, a baixa quantidade de alunos nas escolas rurais bolivianas.

Segundo a professora Jane, embora a região de Oaxaca, assim como outras do México, seja muito rica financeiramente e no que diz respeito a recursos naturais, entretanto, a má distribuição de renda e má administração pública tem produzido uma região, principalmente nas áreas rurais, com uma população pobre. A professora explicita o desconhecimento das comunidades rurais por parte do governo e dos técnicos da educação, prejudicando, assim, o funcionamento e a qualidade da educação escolar pública. Além disso, a professora questiona a qualidade do trabalho do presidente mexicano e a elaboração da nova lei educacional aprovada em 2013, que determina a realização de concursos públicos para o cargo de professor, o que consequentemente elimina a garantia do acesso direto dos egressos das escolas normais como professores das escolas públicas.

O meio rural apresentado pelas professoras é constituído de grandes dificuldades financeiras e materiais. Pobreza, fome, atraso cultural, atraso econômico, má distribuição de renda são expressões *caracterizadoras* do meio rural, problemas que se somam à

grande quantidade de escolas desassistidas pelo poder público municipal e consequente *desrespeito* da população rural ao receber materiais escolares danificados e em desuso vindos do espaço urbano. A migração é outro problema que *aflige* as comunidades camponesas, pois muitos trabalhadores rurais se deslocam para outros estados e países em busca de trabalho, deixando para trás, em alguns casos, seus familiares. O sonho dos migrantes e imigrantes em busca de melhores condições de vida, muitas vezes, não se cumpre, nos novos estados e países de origem, se transformando em *desastres*, pois muitos se tornam trabalhadores escravizados. A rota da migração, no caso dos bolivianos é o Brasil e a Espanha; dos mexicanos, os Estados Unidos; e dos brasileiros, a migração dos trabalhadores rurais é interna, acontece principalmente dos trabalhadores rurais pertencentes aos estados do nordeste para os estados do sul e sudeste do país.

A religiosidade, as festividades e as relações coletivas entre os camponeses também são ressaltadas pelas professoras. Além da constatação de que pelo trabalho dos movimentos e das organizações sociais a percepção negativa e de atraso do meio rural tem sido modificada, gerando, portanto, maior visibilidade.

5. Indicadores para a permanência de professores na docência rural

As falas abaixo servirão para a formulação de indicadores de permanência de professores em escolas localizadas nas áreas rurais:

Se a gente ter essa vivência na cidade, a gente não percebe, então, a gente percebe que o campo é um lugar de vida, é o lugar onde os sujeitos vivem e constroem a sua história, né? E com muita luta, não é pouca luta, não, é com muita luta. A gente já tava com seis meses, que tava sem trabalhar, sem trabalhar, não sem ganhar salário. E os cobrador já tavam na nossas porta, e a gente passando por muitas necessidade, então a gente convidou os pais pruma reunião, o assentamento, e o assentamento deu total apoio (Professora Socorro, 43 anos - MST).

Eu ganhava pouco demais. Meu ganho aumentou de 97 pra cá que aumentou. Aí depois disso eu fiz, nós fizemo um curso antes do concurso publico, eu passei, tirei num sei quantos ponto, e meu salário passou tu sabe pra quanto?...40 reais, 40 mireis... Num era reais, foi no primeiro ano de João, quem ganhava mais ganhava 40. Tinha outra que ganhava 36, outra 32, eu era das que passei, porque tirei mais ponto. Quando eu comecei a trabalhar foi na gestão de Joca, trabalhei muitos anos na gestão de Joca, quando olha. Eu comecei a trabalhar em 69, 69 com 70 quem assumiu a prefeitura foi

Dede Almeida, em 69 eu trabalhei o ano todinho, sem receber um centavo mar nunca disisti. Eu continuei trabalhar porque nessa época arrente trabalhava quando chegava no fim do ano que eles pagava 300 mireis. Por exemplo, eu trabalhava o ano de 2013 todinho né? Quando chegava em dezembro fim se 2013 que ele pagava, o dinheiro todo do ano, nesse tempo ele pagava era 300, chegou na época que eu entrei foi no ano que ele ía sair e eu num recebi, num foi só eu o pessoal quas tudo (Professora Maria, 66 anos - Quilombo).

Então, é algo assim que eu acho, que se fosse mais valorizado seria algo que eu pensasse pra minha vida inteira. Continuaría, até porque a minha maior dificuldade era o deslocamento que era muito longe, lá não tinha van pra ir, a gente tinha que ir se virando de moto e a gente chegava muito cansada em casa sabe. Minha maior dificuldade era essa, mas eu continuaría porque eu vejo que é onde mais precisa, e é algo que é terrível mesmo (Professora Francisca, 25 anos-Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

Yo me inicié en magisterio, yo me quedaba a vivir allá, porque antes no había transporte para venirse. Solamente los días domingo había una camioneta que hacía turnos de ir a traer pasajeros, así que había que quedarse, sí o sí, a vivir allá. Primero nos íbamos, cuando él empezó, con él. Pero cuando él dejó el magisterio yo me he estado un año más, sola. Él se quedaba aquí en Vallegrande, se compró un taxi, trabajaba con el taxi. Después yo ya entré a la Normal a estudiar y ya iba todos los días, volvía. Él no quería que yo me quedara sola allá. Así que aunque sea caminando tenía que venirme. A los 15 días, a veces 7 días, una semana. Y a veces nos quedábamos, cuando vivíamos con él, hasta cuando ya salía el sueldo, para cobrar nuestro salario nomás teníamos que quedarnos. Mis hijos estaban conmigo¹³² (Professora Antônia, 45 anos - Bolívia).

En Oaxaca siempre ha habido gente muy combativa, gente muy, este... consciente. Si tú has leído los, este... Ricardo Flores Magón, ¿no has leído los libros? La vida de ellos... Flores Magón. Los hermanos. Lee los libros y te vas a dar cuenta. Este... de cómo era su pensamiento. Y ponte a leer la historia de México y vas a ver, este... desde un principio, por ejemplo, cómo se defendieron los mixtecos, cómo se defendieron los zapotecas, qué pleito hubo entre ellos, las culturas, este eh... y este... aborígenes, las originarias, cómo eran cultas, cómo, este... cómo la cultura zapoteca hizo mucho. Este, la mixteca también. Entonces, este... es de origen, de... ¿cómo te dijera yo? Viene como por tradición. Es una herencia, es una herencia cultural. Y nadie ha, nadie ha... se ha preocupado por rescatar los principios de la historia de Oaxaca. Por ejemplo, yo les platicaba de

¹³² Eu iniciei no magistério, eu vivia lá, porque antes não havia transporte para vir. Somente os dias de domingo havia uma caminhonete que fazia turnos de ir e trazer passageiros, assim havia que ficar, sim ou sim, viver lá. Primeiro nós íamos, quando ele começou, com ele. Mas quando ele deixou o magistério eu fiquei um ano mais, sozinha. Ele ficava aqui em Vallegrande, comprou um taxi. Depois eu já entrei na Normal para estudar e já ia todos os dias, voltava. Ele não queria que eu ficasse sozinha lá. Assim, embora seja caminhando tinha que vir. Aos 15 dias, às vezes 7 dias, uma semana E às vezes não ficávamos, quando vivíamos com ele, até quando já saia o salário, para cobrar nosso salário nada mais tínhamos que ficar. Meus filhos estavam comigo (Tradução nossa).

mi pueblo, y estoy en... estoy en un proyecto... estuve en un proyecto para rescatar la historia de mi pueblo, porque te digo, "ihui"... "ihui" es... este... pluma ¿no? "tlán", lugar. "Lugar de plumas". Pero tiene una historia muy grande de, este... antes de los... antes de la conquista de los españoles. Este... la historia de Ihuatlán es grande. Entonces, este... los pueblos primitivos fueron muy cultos. Por ejemplo, la historia del flechador del sol fue, cómo se originó la cultura mixteca. Este... y así, si tu vas región por región, este... han sido pueblos cultos, pero los españoles taparon toda esa riqueza, este... quisieron matar la cultura escondiéndola debajo de la tierra pero... es gente muy consciente. Precisamente por eso está pobre. ¿Por qué? porque no han querido vender a su terreno y el gobierno ha hecho poco caso acá, de los de Oaxaca. Yo te estoy platicando de cómo viven los pueblos, en el primer pueblo donde yo viví, en donde yo trabajé. Esos pueblos, son pueblos que han luchado por vivir y por sobrevivir, porque no hay mano de obra, no hay este... no hay nada con que mantenerse y se ha sobrevivido. Pero a base de mucho dolor de mucho trabajo, como con trabajo de la tierra, con trabajo de manualidades. Aquí hay mucha gente que trabaja el barro, que trabaja este... la madera, que trabaja. Entonces, no es gente que... es gente muy luchadora pero¹³³ ... (Professora Jane, 72 anos - México).

A permanência de professores na carreira tem sido amplamente discutida. A desvalorização salarial, adoecimento dos professores, violência na escola e ataques físicos e psicológicos aos educadores, são alguns dos motivos apontados para essa desistência da profissão de professor. No magistério rural, o cenário, também, não é muito *animador*, o deslocamento dos professores às comunidades rurais, dificuldade e entendimento da dinâmica cultural, social e política das escolas rurais, os baixos

¹³³ Em Oaxaca sempre houve pessoas muito combativas, gente muito, este...conscientes. Se tu tem lido os, este...Ricardo Flores Magón, ainda não leu os livros? A vida deles...Flores Magón. Os irmãos. Ler os livros e você vai perceber. Este...de como era seu pensamento. E leia a história do México e verá, este...desde o começo, por exemplo, como se defenderam os mixtecas, como se defenderam os zapotecas, que luta houve entre eles, as culturas, este...e este...aborígenes, as originárias como eram cultas, como este...como a cultura zapoteca fez muito. Este, a mixteca também. Então, este...é de origem, de...como te digo? Vem por tradição. É uma herança, é uma herança cultural. E ninguém tem, ninguém tem...se preocupado por resgatar os princípios da história de Oaxaca. Por exemplo, eu lhes falava do meu povoado, e estou em...estou em um projeto...estive em um projeto para resgatar a história do meu povoado, porque te disse, 'ihui'...'ihui' é...este...pena. Não? 'Tlán', lugar. 'Lugar de penas'. Mas tem uma história muito grande de, este...antes os... antes da conquista dos espanhóis. Este...a história de Ihuatlán é grande. Então, este...os povos primitivos foram muito cultos. Por exemplo, a história do flechador do sol foi, como se originou a cultura mixteca. Este...e assim, se tu vai região por região, este...tem sido povos cultos, mas os espanhóis roubaram toda essa riqueza, este...quiseram matar a cultura escondendo-a embaixo da terra mas...as pessoas são muito conscientes. Precisamente por isso está pobre. Por quê? Porque não querem vender seu terreno e governo tem feito pouco caso aqui, dos de Oaxaca. Eu estou falando de como vivem os povoados, no primeiro povoado onde eu vivi, onde eu trabalhei. Esses povoados, são povoados que têm lutado para viver e para sobreviver, porque não têm mão de obra, não têm este...não têm nada como se manter e têm sobrevivido. Mas a custo de muita dor de muito trabalho, com trabalho da terra, com trabalhos manuais. Aqui tem muita gente que trabalha o barro, que trabalha este...a madeira, que trabalha. Então, não é gente que...é gente muita lutadora mas... (Tradução nossa)

salários, a pobreza local, latifúndios, exploração dos trabalhadores e o *abandono* das escolas são apontados como principais problemas para a permanência na profissão.

Em relação às escolas rurais da Europa, tomando como ponto de análise as escolas rurais da Espanha é possível afirmar que nelas trabalham professores que são da própria comunidade e há outros que necessitam se deslocar diariamente da cidade para o local de trabalho. Embora, os contextos geográficos, sociais e econômicos da Europa e América Latina sejam diferentes, sendo necessário pesquisas que analisem de diferentes pontos as diferenças e aproximações entre as escolas rurais e urbanas da América Latina e da Europa. Nesta perspectiva, *comparações* sobre a formação de professores entre América Latina e a Europa, segundo Imbernón e Canto Herrera (2013, p. 11) nas duas regiões não existe uma política comum de formação de professores. Os países da América Latina possuem altos níveis de pobreza, analfabetismo, embora a região tenha avançado na formação de professores, essa formação não tem apresentado efetivamente expressivo impacto no desenvolvimento profissional dos professores.

Nesta perspectiva, a partir das entrevistas das professoras, os seguintes aspectos são sinalizados pelas professoras sobre a permanência na docência rural: a) valorização do meio rural como lugar habitado por pessoas que possuam cultura e história; b) aumento salarial; c) melhores condições de trabalho; d) apoio da comunidade aos professores; e) cursos de formação inicial e continuada para os professores das escolas rurais, tendo em vista a valorização da especificidade camponesa; f) pagamento em dia, sem atraso; g) valorização da profissão; h) alojamento de qualidade para os professores que não são da comunidade; i) transporte seguro para o deslocamento dos professores que moram na cidade ou comunidades rurais adjacentes; j) criação de uma instituição para a formação de professores de escolas rurais; l) realização nas escolas de um projeto político educativo com valorização da cultura, da história das comunidades rurais e dos trabalhos realizados por seus moradores.

CAPÍTULO 11: MEMÓRIAS DE VIDA, TRABALHO E FORMAÇÃO

Este capítulo discute as memórias de vida, trabalho e formação de professoras de escolas rurais, partindo dos seguintes itens de análise: *vidas de professores, microbiografias de suporte, imagens da vida e da profissão, momento geracional das professoras, as apostas de vida, momento da profissão das professoras, as apostas de trabalho, a profissão dos filhos, netos e mudanças e permanências nas histórias das professoras.*

1. Vida de professoras

Nos fragmentos abaixo, as professoras falam sobre os acontecimentos que marcaram suas vidas. Em seu relato biográfico, a professora Socorro destaca o casamento com um dos integrantes do MST, a mudança para o assentamento e sua identificação aos princípios desse Movimento. A história do assentamento em que vive e trabalha se confunde com a sua própria história, a do seu casamento e nascimento do seu primeiro filho. A sua identificação e admiração pelo MST são anteriores a sua mudança para o assentamento em que vive atualmente, pois desde a ocupação da sede da antiga *fazenda* que deu origem ao lugar, a família da professora Socorro, principalmente seu pai, era envolvida com as atividades de ocupação do assentamento, ajudando os acampados com alojamentos e alimentação, conforme demonstra no relato abaixo:

Aí, depois... Eu vim para o assentamento, depois que eu casei. Que aí, o Ernesto, já morava aqui e já tinha posse. Como eu não tive participação na ocupação, mas eu já amava o MST. Eu amava assim, porque eu achava bonita a luta. Então, quando passava na televisão, aonde eu trabalhava, eu ficava vibrando. Quando teve essa ocupação lá em Vitória do Mearim, eu não tava aqui. Aí o rapaz que eu morava na casa dele, ele me chamava de Margarida. Ele não me chamava de Francisca, me chamava de Margarida. Quando ele viu, eu muito bem, não sei que, ele disse: meu Deus, Margarida tô com um Sem Terra aqui dentro da minha casa (risos). Aí, eu disse: não, não, não sou sem terra. Mas, eu amava, sabe. Logo, meu pai ajudou a ocupar aqui, meu pai desde o início. Ele não teve lote aqui porque justamente, por causa do presidente da Associação. E ele nunca gostou de mim. Que é o Seu Zé, aqui. Ele nunca gostou de mim, então meu pai tinha terra, passou o nome pra mim, pro meu nome. Aí o Mauro chegou a nascer, nasceu doente. Nasceu com muito cansaço, com asma. Já que ele

tinha pego de mim na minha gravidez. Aí, eu tive que sair pra São Luís, pro tratamento do Victor. Quando eu cheguei, Seu Pedro, já tinha feito a cabeça de meu pai, pra ele passar pro nome de um outro irmão meu. Esse meu irmão nunca morou aqui, nunca veio aqui, e nunca teve nenhuma ligação. E eu já morava, né? E aí, papai passou, terminou, papai perdendo o lote. E passou dois anos lutando pra conseguir tomar a casa. Não consegui. É aquela casa que nos mora. Com muita briga, muita discussão minha e dele. Mas não consegui tomar a casa. Aí, acabou nós ficando. Mas, meu pai ajudou. Na época da ocupação aqui, que teve o despejo papai trazia era saca de arroz pra cá. Papai ajudou a ocupar desde o início, desde o início na ocupação. No dia da ocupação, ele tava aqui, ele vivia aqui. Só que aí, ele terminou perdendo, né? E aí, eu fiquei com a casa, lutando muito tempo lutando pra ter pelo menos o direito da casa, né? Que meu pai tinha. Então, eu amava por isso. Porque meu pai já estava lá e ele já tava lutando. Então, na hora que passava alguma coisa na televisão eu ficava... Aí, quando teve o despejo, colocaram todos eles lá em Igarapé do Meio. Lá onde tem aquele retorno que nós paramos. Só que ali eram muitas árvores. Então, as pessoas ficaram todas despejadas lá. Eles ficaram lá. Aí, papai levava porco, pato, pro pessoal que tinha lá. Levava lá pra casa pra nos cuidar. Assim que era. Mas, ele ajudou, desde o início. Aí, foi com meu casamento que eu vim pra cá. Ernesto, meu marido, trabalha de roça e tem o trabalho pelo município, né? Nem pelo município, acho que e pelo governo federal, que é de agente de saúde, né? Mas, só que ele trabalha na roça também, é lavrador. Eu nunca tenho tempo de ir na roça (risos) Assim, às vezes eu vou e agora tá com... Quando ele começou a fazer o curso de saúde, aí não dava pra ele conciliar o trabalho de agente de saúde, o trabalho da roça e o estudo. Então, tá com quatro ano que ele não colocou, não fez mais roça. Mas, assim, quando ele fazia, quando era pra colher o milho, essas coisas assim, eu ajudava, né? Eu gosto de ir assim. Mas, pouco eu vou. Não tenho tempo mesmo, né? Eu quase não vou. Aí, e tá pretendendo voltar de novo (Professora Socorro, 43 anos - MST).

A professora Socorro fala, também, sobre a vida com o marido, o trabalho e a profissão do seu companheiro, que além de agente de saúde é também trabalhador rural. É difícil para ela conciliar o trabalho de professora e as idas à roça, entretanto, nos momentos possíveis não deixa de acompanhar a produção agrícola da família. A experiência de vida da professora Socorro está inserida na experiência de elaboração da reforma agrária brasileira, que segundo Martins (1994, p. 156), envolve mais que a reforma agrária encabrestada pelos agentes de mediação, “*os trabalhadores rurais querem uma reforma social para as novas gerações, uma reforma que reconheça a ampliação histórica de suas necessidades sociais, que os reconheça não apenas como trabalhadores, mas como pessoas com direito*”.

A professora Maria, no relato sobre sua vida, ressalta a migração dos seus pais, de outros municípios maranhenses, para a comunidade quilombola, onde construíram suas

vidas e família. A professora Maria, aos 66 anos, reclama da *solidão*, embora seja acompanhada pelos amigos, conhecidos, ex-alunos e moradores da comunidade quilombola em que vive. Teve dois filhos e dois netos, foi casada por 30 anos, até se separar, segundo ela, foi *trocada por uma mulher mais jovem*. A morte dos familiares mais próximos, pai, mãe e irmã é parte da solidão mencionada. *Separações, velhice, solidão e morte* são dilemas enfrentados pela professora nesse momento de sua vida, conforme demonstra a sua entrevista:

Tenho 66 anos. Nasci no Quilombo Pontal no município de Bequimão no Maranhão. Minha família, minha mãe é de Perimirim e meu pai de Alcântara. E aqui era uma fazenda de meu avô. Minha mãe morô aqui e aqui casou e aqui construiu a família. Tenho dois filhos e um casal de netos. Mas, eu moro com um neto e o outro já tá em São Luís estudando. Ele faz o terceiro ano, tá terminando. Esse ano ele fez o Enem. Minha mãe já morreu, meu pai já morreu, minha irmã, que era irmã e mãe já morreu. Aqui nesse interior eu moro só com uma neta, não tenho parente, ninguém. A pessoa que é mais ligado, que eu considero, minha irmã é Raimunda, que é minha “cumade”, eu sô madrinha de três dela. A gente se via todo dia, num tenho parente nenhum. Fui casada por 30 anos, separei. Já tá com uns 10 anos. Pareceu uma piriguete aí do São Bento, minha filha, que enquanto num levó meu marido, ela num sossegó. Eu vivo só, com Deus. Eu tenho história curta (Professora Maria, 66 anos - Quilombo).

No momento de realização da entrevista, a professora Maria vivia com um dos seus netos na comunidade quilombola e o outro estudava em São Luís. A professora fala com orgulho do neto que estava prestes a terminar o Ensino Médio e realizar o Exame Nacional de Avaliação do Ensino Médio (ENEM). Informação que demonstra como o acesso à educação formal às populações negras no Brasil foi ampliado, tanto no que se refere à educação básica quanto à educação de nível superior. Fato que está relacionado às *reivindicações* dos movimentos negros brasileiros pela democratização do ensino público para os *afrodescendentes*. Ao terminar esse fragmento de entrevista, a professora Maria fala sobre a sua história e de que como ela é *curta*, entretanto, seus relatos se contrapõem a essa afirmação, ao expor uma *vida e trajetória* intensa, formada por muita *superação e dedicação* em busca do que elegeram como objetivo: estudar, trabalhar e ter uma família.

A professora Francisca, ao receber a carta¹³⁴ de uma professora de escola rural da Bolívia, fala sobre a sensação de satisfação em poder trocar experiência com outras

¹³⁴ A carta pode ser encontrada na seção “Anexos” desse trabalho.

colegas latinoamericanas e se diz impactada com as dificuldades enfrentadas pela professora, que seguramente não se distanciam das vivenciadas pelas escolas rurais mexicanas e brasileiras. Aos 25 anos de idade a professora Francisca, fala sobre o recém ingresso na profissão e de como *luta* para melhorar a educação rural em seu município, conforme demonstra o relato abaixo:

Eu gostaria de trocar experiências com professores de outros países da América Latina; conhecer outras realidades, outros modos de ensinar e aprender. Se eu fosse me apresentar para essa professora da Bolívia, diria: Olá gente, meu nome é Francisca, tenho 25 anos, sou professora há mais ou menos um ano, me formei e já comecei a trabalhar. Eu li a carta que vocês me enviaram, eu fiquei assim muito impactada, né? Com o tipo de educação daí como vocês lutam por uma educação melhor, aqui a gente também tem lutado, tentado buscar melhoras pro nosso sistema de ensino, e assim eu fiquei muito motivada com tudo que eu ouvi, com tudo que eu li (Professora Francisca, 25 anos - Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

A professora Antônia, tem 45 anos de idade, é casada e tem cinco filhos. Pertence a uma família de trabalhadores e sua mãe foi professora de uma escola rural na Bolívia. A professora Antônia teve a sua *educação básica* realizada em escolas rurais e urbanas, dentre elas, as escolas de Vallegrande, Santa Cruz e La Paz. Na sua família, além da sua mãe há outros professores, no caso, dois de seus irmãos. Os demais são policial, técnico em laboratório e há um deles que exerce trabalho informal na Inglaterra. A seguir a fala da professora Antônia:

Me llamo Antônia. Yo tengo una tía que se llama Antônia, igual, hermana de mi mamá, y nací yo el mismo día que ella, por eso. En homenaje. Tengo 45 años. Soy casada. Estoy casada, ya son 23 años. Tengo cinco hijos. Son tres niñas; tres mujeres y dos varones. Mi familia se dedicaba a una actividad agrícola. Mi papá era agricultor, trabajaba todo lo que es agricultura y también teníamos ganado: hay vacas. Donde él ordeñaba las leches, hacíamos queso. Yo estudié en escuelas rurales. Toda la primaria, hasta tercero intermedio se llamaba, son 8 años. En Vallegrande. Toda la secundaria fue aquí. Yo vivía con mis hermanos aquí, mayores. Yo estudié primero medio aquí en Vallegrande, segundo medio estudié en La Paz, después otra vez me volví aquí a Vallegrande, estudié tercero medio y cuarto medio. Tengo un hermano que es maestro. No, dos. Dos hermanos. Otra hermana tengo en Santa Cruz que es maestra y los demás... tengo un hermano que es militar y otra hermana que trabaja en laboratorios. Y tengo un hermano que está lejos, está él en Inglaterra. Ya hace 10

*años que está allá. Después de 10 años ha venido hace 2 años ha venido aquí a Bolivia*¹³⁵(Professora Antônia, 45 anos - Bolívia).

A professora Jane apresenta *momentos* atuais da sua vida de forma aparentemente simplificada. Entretanto, em cada palavra há uma grandiosidade que expressa a forma como conduziu sua vida. A dedicação à família, marido, filhos, neto, pintura e a poesia são atividades que auxiliam a professora Jane a *entreter-se* e a *manter-se* em atividade. No momento da realização dessa entrevista tive a oportunidade de conhecer suas poesias, politicamente engajadas e suas pinturas, que deram origem a *preciosos quadros*, os quais seriam expostos em uma galeria de arte de Oaxaca. Nas imagens, a cena da primeira casa em que morou com os seus pais, rodeada por uma vegetação típica de seu *povoado*. A tela traz detalhes na vida que levava na época da sua infância, materializando, portanto, *fragmentos de sua memória visual*. A seguir, seu relato:

*Yo vivo con mi marido, mis dos hijos y mi nieto. Yo estoy jubilada y me gusta hacer poesías y hacer dibujos, pintura. Esa es mi vida*¹³⁶(Professora Jane, 72 anos - México).

Os fragmentos de vida das cinco professoras apresentados nesse item demonstram que para as professoras aposentadas (Maria e Jane) a presença dos netos contribui para a diminuição da *solidão* provocada pela ausência dos filhos, seja devido aos seus trabalhos ou porque estes são casados e possuem outros lares. Morte, envelhecimento e solidão são temas que *tangenciam* alguns momentos das entrevistas, assim como, a satisfação em ter a companhia e reconhecimento dos ex-alunos pelos trabalhos que realizaram. No caso das professoras Socorro e Antônia, os temas que se *intercruzam* são os relatos sobre suas origens rurais, assim como, o estudo em escolas dessas comunidades, o casamento, a educação dos filhos, ambas têm filhos estudando

¹³⁵ Me chamo Antônia. Eu tenho uma tia que se chama Antônia, o mesmo, irmã de minha mãe, e eu nasci no mesmo dia que ela, por isso. Em homenagem. Tenho 45 anos. Sou casada. Estou casada, já são 23 anos. Tenho cinco filhos. São três meninas; três mulheres e dois homens. Minha família se dedicava a uma atividade agrícola. Meu pai era agricultor, trabalhava tudo o que é agricultura e também tínhamos ganho: tem vacas. Onde ele ordenhava os leites, fazíamos queijo. Eu estudei nas escolas rurais. Toda a primária, até terceiro intermédio se chamava, são 8 anos. Em Vallegrande. Toda a secundária foi aqui. Eu vivia com meus irmãos aqui, os mais velhos. Eu estudei o primeiro do médio aqui em Vallegrande, segundo médio estudei em La Paz, depois, outra vez voltei para Vallegrande, estudei terceiro médio e quarto médio. Tenho um irmão que é professor. Não, dois. Dois irmãos. Outra irmã tenho em Santa Cruz que é professora e os demais...tenho um irmão que é militar e outra irmã que trabalha em laboratórios. E tenho um irmão que está longe, ele está na Inglaterra. Já faz 10 anos que esta lá. Depois de 10 anos veio aqui na Bolívia (Tradução nossa).

¹³⁶Eu vivo com meu marido, meus filhos e meu neto. Eu estou aposentada e gosto de fazer poesias e fazer desenhos, pintura. Essa é minha vida (Tradução nossa).

em universidades. A professora Francisca explicita sua vontade de conhecer outras experiências de escolas rurais latinoamericanas, ao passo que, afirma conhecer as dificuldades de continuar na profissão.

2. Microbiografias de suporte

As microbiografias de suporte se referem às pessoas que são mencionadas durante os relatos biográficos das professoras, se constituindo, deste modo, em apoiadores ou influências que estas tiveram ao longo das suas vidas e trajetórias profissionais, conforme são citados abaixo:

Meu marido sempre apoiou. Quando eu apareci grávida do Rafaelzinho. Aí eu disse: eu não vou mais pra esse curso, eu não vou mais pra esse curso. Era do Rafael... Eu sei que eu engravidei de um aí, eu tava fazendo um curso. Foi do Gabriel. Eu não vou mais... Mulher, ele arrumou minhas coisas e eu chorando. Eu chorava, minha irmã. Tava com 4 meses. Aí, eu não vou mais. Aí, ele arrumou minhas coisas tudinho, arrumou minha mala, me botou dentro de um ônibus. E eu chorando, eu chorando, fui... Era assim ele sempre me apoiou. Às vezes eu digo, de cabeça muito quente, eu já fiz isso, peguei meus livros e rebolei pela janela (risos). Eu não vou mais estudar de jeito nenhum, vou ficar louca, não sei o que... Aí o Ernesto ia, limpava as folhas tudinho e botava encima da mesa, limpava a terra. Ele, ave Maria, sempre me ajudou. Ele me ajudou muito. Eu não queria mais era fazer o Curso, porque tinha uma carga-horária muito pesada. Eu tinha que dá aula, eu tinha que cuidar da casa, eu tinha que cuidar de menino e ainda tinha que estudar, ainda tinha que contribuir na Regional. Então, era muita coisa. Era muito acarretado. Aí, quando chegava o período, que tava assim, faltando um mês pra terminar a etapa, eu tinha cinco, seis, trabalhos pra fazer. Aí, eu ia, assim sabe, me enforcando mais, sabe, chega minha barriga resfriava por dentro. Quando eu dizia, assim, meu Deus, tá pertinho e tem muito trabalho. Então, eu passava muito tempo acordada, não dormia, era pouquinho que dormia. Eu dormia pouco. Fazendo trabalho, só à noite, que eu fazia (Professora Socorro, 43 anos - MST).

Eu fui a primeira professora da família. Depois foi minha irmã falecida Lindomar, ela era professora do Estado, em São Luís. Depois de mim, ela trabalhou, se aposentou e morreu. Tá com oito meses de morta, a minha mãe nunca trabalhou fora, era só em casa mesmo. Aí eu fui pra São Luís, depois de 20 anos, que ela foi pra São Luís que ela morreu (Professora Maria, 66 anos - Bolívia).

Eu escolhi por causa da minha mãe, porque ela... Mas, eu também já me identificava, na verdade eu queria fazer Letras, né? Eu queria, eu pensava assim em fazer Direito, mas aí mamãe sempre disse que não

(Professora Francisca, 25 anos - Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

Mi madre fue maestra... para mí hasta ahora ella... a veces yo le digo a ella-tiene harta experiencia- “¿cómo hacía usted?” Le digo a veces a ella, porque a veces las más dificultades que yo tengo a veces con mis niños es que aprendan la tabla de multiplicar. Y ella dice que fácil les enseñaba y yo a veces le digo “¿cómo hacía usted algunas cosas?” Y ella me guía porque tiene harta experiencia y yo la admiro a ella porque ella al igual que yo se sacrificó harto cuando ella trabajaba, trabajaba lejos y tenía que ir caminando y volver caminando también. Muchos kilómetros. Pero yo hablo también de mi mamá, ella sí era una profesora interina, pero ella era bien preparada, o sea se preparaba bien, todo el material que ella tenía, leía mucho, ha sido una buena profesora. Para mí que tenía mucha vocación de ser maestra y ella se dedicaba más tiempo a su trabajo¹³⁷. (Professora Antônia, 45 anos - Bolívia).

Una vez me invitaron a hablar a la radio a hablar sobre el maestro, para que yo fuera a felicitar al maestro. Y les dije que sí, y yo empiezo por felicitar a mi maestra Hermosa Marisa. Quién sabe si viva, ¿no? ya no sé. Porque ella salidita de la normal de Tamazulapan, llega a mi tierra. Y mi pueblo era un pueblo atrasado, no en otro aspecto, ya estaba castellanizado, ya estaba así. Pero era un pueblo de gente tímida. Era gente tímida porque las muchachas no andaban descubiertas, andaban con su rebocito y agachaditas como cualquier persona de origen indígena y que... que les da pena, ¿no? Y entonces, dijo la maestra, juntó a las muchachas y les dijo, “muchachas, ustedes son tan libres como cualquier persona, descúbranse la cabeza. Ustedes son mujeres y son mujeres muy valiosas. ¿Por qué quieren ocultar su belleza? ¿Por qué quieren andar escondidas?, ¿a quién mataron?, ¿a quién le hicieron y a quién no le hicieron?” Como que les descubre la... la... tenía ella... tenía manera, ¿no? Como que les mata... como que les reanima ese estado de ánimo que, como mujeres, por qué escondían su belleza o por qué se ocultaban de los demás, qué le debían a la gente que no pudieran descubrirse la cara. Y les empezó a orientar, y les dijo, “sí, ¡ustedes pueden vivir libres!”. Y se empezaron a quitar el rebozo, porque en medio día, aunque hiciera mucho calor, andaban con su rebozo. Y no, no muchachas, este... ustedes son... y les enseño a las muchachas a hablar, les enseño a bailar, les enseño a recitar a la comunidad, porque empezó a trabajar con los muchachos. Y a nosotras nos este... una maestra excepcional. Ella nos enseñó nuestro distrito primero como en geografía, entonces había geografía, no era otra cosa más que

¹³⁷ Minha mãe foi professora...para mim até agora ela...às vezes eu lhe digo – tem grande experiência – ‘como fazia você?’ Lhe digo às vezes, porque às vezes as maiores dificuldades que eu tenho às vezes com meus meninos é que aprendam a tabuada. E ela disse que fácil lhes ensinava e eu às vezes lhe digo, ‘como você fazia algumas coisas?’ E ela me direciona porque tem grande experiência e eu a admiro porque ela do mesmo jeito que eu se sacrificou muito quando ela trabalhava, trabalhava longe e tinha que ir caminhando e voltava caminhando também. Muitos quilômetros. Mas eu falo também da minha mãe, ela sim era uma professora interina, mas ela era bem preparava, ou seja, se preparava bem, todo o material que ela tinha, lia muito, tem sido uma boa professora. Eu acho que ela tinha muita vocação para ser professora e ela se dedicava mais tempo a seu trabalho (Tradução nossa).

Geografía, Historia, este... civismo por separado y ahora son Ciencias Sociales. Pero antes era separado las materias, y llegaba... hora sí que iba yo con las muchachas. Y este... a los alumnos para enseñarnos nuestro distrito, teníamos una canchota pero de... de piso. Una piedra que es blanca y ahí nos dibujaba nuestro distrito. Y nosotros jugando aprendimos todos los estados... los distritos de Oaxaca, en el piso. Los dibujaba, los pintábamos y luego con aserrín los íbamos poniendo al este... contorno y así aprendimos toditos nuestros distritos de Oaxaca. Luego, mapas de México y conocimos todos nuestros estados. Luego, mapa del continente y conocimos el continente y todos los este... todos sus países. Y luego, este... el hemisferio y ya conocimos los continentes este... y luego los... los países de los continentes. Pero era objetiva, era pues este... nos enseñaba con los medios que teníamos al alcance, pero era objetivo. Lo podíamos ver. Y este... nos enseñó la oratoria. Nos enseñó poesía, este... comedia, este... diálogo, entrevistas con... entrevistas a las escuelas. Visitábamos una escuela primaria de mi pueblo. Mi pueblo iba a otro pueblo. Y luego me decía, E te toca hablar acá, este... te toca darle las gracias a los niños y a los maestros que nos recibieron. Ahí estaba E preparando qué cosa iba a decir, ¿no? Bueno, y así. Y si no, pues a cualquier otro. Y si no, nos íbamos a otro pueblo y este... y si llegaba otro pueblo... E por qué me... puro E, me andaba diciendo. Te toca recibirlos. Darles la bienvenida a los niños de ese pueblo. Sí, está bien. Y me enseñó. A mí me enseñó mucho... mucho la maestra. Me enseñó a hablar, a oratoria también. Acá el tiempo era difícil que te enseñaran en primaria oratoria. Yo supe hablar en público desde niña en competencias con temas de nuestra región, por ejemplo, “el flechador del sol”. Por ejemplo, este... culturas prehispánicas. Este... agarraba temas difíciles y nosotros teníamos que investigar, preguntando, porque no había muchos libros. Y entonces, este... de esa manera nos teníamos que orientar y ella también nos daba pequeñas orientaciones con sus libros, porque no había libros de texto, ahí nada más a valor mexicano y preguntando también la maestra tenía mucho conocimiento y honores. Ella, tal vez ha de allá haber buscado información y nos la pasaba, y con lo que podíamos leer y con lo poquito que leíamos de los libros teníamos que hacer composiciones, teníamos que... hacer concursos de, este... lectura de rapidez, lectura de comprensión, lectura de tiempo, a ver quién leía más... en un minuto a ver cuántas palabras leías, y este... era buena, la maestra. Nos enseñó mucho a razonar, nos enseñó a defendernos del rico, del rico del pueblo. Por eso el rico no la quería, porque el rico es... siempre ha sido explotador, el rico del pueblo. En cada pueblo hay un explotador. Y ese agarraba el, este... por ejemplo, la gente le pedía todo el año, ¿no? Le pedía... velas, porque no había luz eléctrica. Le pedía, este... azúcar, café, maíz, todo lo que pudiera darle para que coma le da. Cuando ya viene la cosecha de trigo ya iba y recogía las cosechas enteras, y después ese trigo la vendía con la gente, con la misma gente. Entonces decía, “que están ciegos, que no razonan, que no piensan, que no tienen este... un poquito de conciencia”. Dice, “¿por qué venden los huevos, que ponían las gallinas, los venden con el rico para tomar café, cuando un huevo les trae más sustancia al cuerpo que el mismo café, que es agua nada más?” No, la maestra nos enseñó muchísimo. No ya no, ya no, este... no sean tontos. Y cuando llegaba y quería decirle este... el

presidente... era presidente en aquel tiempo el rico, que se llamó Ramón Díaz y dice... y le quería mandar a la maestra a que hiciera lo que él pensaba. Y le dijo: señor Ramón, usted será presidente de su pueblo, pero va usted a mandar a su gente, aquí yo mando porque son mis niños y los tengo a mi responsabilidad. Aquí no puede usted meter nada de su pensamiento, aquí no vale el suyo. Yo soy la maestra y soy la directora, así que yo a usted no... no le voy hacer caso y mejor se va usted. Y si quiere usted que... competir con su dinero, mi papá no es pobre, mi papá es rico, porque era de otro pueblo nada más cerquita al mío. Y dijo, si quiere usted competir con su dinero, también puedo competir con usted, porque mi papá es rico. Mi papá tiene dinero, pero es de mi papá; pero si usted quiere competir con él, también yo le entro. Y... los dejaba callados, pues. Y así...No señor, aquí va usted hacer lo que yo diga, no lo que usted diga, porque usted no es el maestro. Yo soy la maestra. Y a estos niños y a sus padres los ha usted manejado, los ha usted explotado, porque han sido tontos, porque les falta ehm... valor, porque no tienen dinero. Pero allí habrá de haber alguno que se le va a poner. Y bueno y así, nos fue orientando. Decía, ustedes no sean tontos, muchachos, si tienen sus manos como cualquier otro y ese es tan pobre como, este... como ustedes. Nomás que ustedes lo han enseñado porque los ha amenazado que si no nos venden ya... si no le venden su gallina, este... no se lo van a comprar en otro lado¹³⁸. (Professora Jane, 72 anos - México)

¹³⁸ Uma vez me convidaram para falar na rádio sobre o professor, para que eu fosse parabenizar o professor. E lhes disse que sim, e eu começo a felicitar a minha querida Professora Marisa. Quem sabe se está viva? Não? Eu não sei. Por que ela recém saída da normal de Tamazulapan, chega a minha terra. E meu povoado era um povoado muito atrasado, não em outro aspecto, já estava falando castelhano, já estava assim. Mas era um povoado de gente tímida. Era gente tímida porque as meninas não andavam descobertas, andavam com seu lenço e agachadas como qualquer pessoa de origem indígena e que...que dá pena. Não? E então, disse a professora, juntou as meninas e lhes disse, ‘meninas, vocês são tão livres como qualquer pessoa, descubram a cabeça. Vocês são mulheres e são mulheres muito valiosas. Por que querem esconder sua beleza? Por que querem andar escondidas? Quem vocês mataram? A quem fizeram alguma coisa ou a quem não fizeram?’ Como descobre a ... a... tinha ela...tinha modo, não? Como que lhes mata...como que lhes reanima esse estado de ânimo que, como mulheres, porque escondiam sua beleza ou porque se escondiam dos demais, que deviam que não puderam descobrir o rosto. E lhes começou a orientar, e lhes disse ‘sim, vocês podem viver livres’! E começaram a tirar o lenço, porque ao meio dia, embora fizesse muito calor, andavam com seu lenço. E não, não meninas, este...vocês são... e lhes ensinou as meninas a falar, lhes ensinou a dançar, lhes ensinou a recitar a comunidade, porque começou a trabalhar com os meninos. E nós nos este...uma professora excepcional. Ela nos ensinou nosso distrito primeiro como na Geografia, então havia Geografia, não era outra coisa mais que Geografia, História, este...civismo separado e agora são Ciências Sociais. Mas antes era separado as matérias e chegava...hora que eu ia com as meninas. E este...aos alunos para nos ensinar nosso distrito, tínhamos quadra de...de terra. Uma pedra que é branca e aí nós desenhávamos o nosso distrito. E nós jogando aprendemos todos os estados... os distritos de Oaxaca, no chão. Os desenhava, os pintávamos e logo com serragem íamos pondo ao... contorno e assim aprendemos todos os nossos distritos de Oaxaca. Logo, mapas do México e conhecemos todos os nossos estados. Logo, mapa do continente e conhecemos o continente e todos os este...todos seus países. E logo, este...o hemisfério e já conhecemos os continentes este...e logo os...os países dos continentes. Mas era objetiva, era pois este...nos ensinava com os meios que tínhamos ao alcance, mas era objetivo. O que podíamos ver. E este...nos ensinou a oratória. Nos ensinou poesia, este...comédia, este...diálogo, entrevista com...entrevista às escolas. Visitávamos uma escola primária do meu povoado. Nos levava a outros povoados. E logo me dizia, E, você pode fala aqui este...você pode dar saudações aos meninos e aos professores que nos receberam. Aí estava E preparando o que ia dizer. Não? Bom, e assim. E sim não, a qualquer outro. E se não, íamos a outro povoado e este...e sim chegava outro povoado...E porque me...me andava dizendo. Você pode recebê-los. Dar-lhes

Nas memórias das trajetórias de profissionalização da professora Socorro está o apoio que recebeu do seu marido. As viagens para os dois cursos de formação, tanto o curso técnico de magistério como o curso superior de Pedagogia da Terra foram marcados pela gravidez dos seus dois filhos. As viagens para outro estado, a *sobrecarga* de trabalho e o acúmulo de funções de mãe, professora, *dona de casa* e estudante foram motivos que a fizeram pensar em desistir várias vezes, entretanto, o apoio e os incentivos do seu *companheiro* foram suficientemente fortes para fazê-la continuar em sua busca pela profissionalização.

Durante a pesquisa de campo no assentamento em que vive a professora Socorro foi possível perceber a liderança feminina na comunidade. No caso das professoras, a maioria delas representa a liderança na família e geralmente ganham mais que seus maridos, os quais geralmente são trabalhadores rurais ou envolvidos diretamente com os trabalhos de militância do MST. Além de *arrimo* de família, são, *normalmente*, as únicas

a boa-vinda aos meninos desse povoado. Sim, está bem. E me ensinou. Me ensinou muito...muito a professora. Me ensinou a falar, a oratória também. Aqui o tempo era difícil que te ensinaram na primária a oratória. Eu aprendi a falar em público desde menina em competência com temas da nossa região, por exemplo, 'o flechador do sol'. Por exemplo, este...culturas pré-hispânicas. Este...pegava temas difíceis e nós tínhamos que investigar, perguntando, porque não havia muitos livros. E então, este...dessa maneira nós tínhamos que orientar e ela também nos dava pequenas orientações com seus livros, porque não havia livros de texto, aí nada mais no valor mexicano e perguntando também a professora tinha muito conhecimento e honras. Ela, talvez há de ter buscado informação e nos passava, e com o que podíamos ler e com o pouquinho que lemos dos livros tínhamos que fazer composições, tínhamos que...fazer concursos de, este...leitura de rapidez, leitura de compreensão, leitura do tempo, para ver quem lia mais...em um minuto para ver quantas páginas lia, e este...era boa, a professora. Nos ensinou muito a raciocinar, nos ensinou a nos defender do rico, do rico do povoado. Por isso o rico não a queria, porque o rico é...sempre tem sido explorador, o rico do povoado. Em cada povoado tem um explorador. E esse segurava o, este...por exemplo, as pessoas lhe pediam todo o ano, não? Lhe pedia...velas, porque não havia luz elétrica. Lhe pedia, este...açúcar, café, milho, tudo o que lhe possa dar para comer. Quando já vem a colheita de trigo já ia e recolhia as colheitas inteiras, e depois esse trigo a vendia com as pessoas, com as mesmas pessoas. Então dizia, 'que estão cegos, que não raciocinam, que não pensam, que não tem este...um pouco de consciência'. Disse, 'por que vendem os ovos, que punham as galinhas, os vendem para o rico para tomar café, quando um ovo lhes traz mais substância ao corpo que o mesmo café, que é água nada mais?' Não, a professora nos ensinou muitíssimo. Não já, não, já não, este...não sejam burros. E quando chegava e queria lhe dizer este...o presidente...era presidente naquele tempo o rico, que se chamava Ramón Días e disse... e lhe queria mandar a professora para fazer o que ele pensava. E lhe disse: senhor Ramón, você será presidente do seu povoado, mas você manda na sua gente, aqui eu mando porque são meus alunos e eles estão sob a minha responsabilidade. Aqui você não pode colocar o seu pensamento, aqui não vale o seu. Eu sou a professora sou a diretora, assim que você...não vou te fazer caso e melhor que você se vá. E você quer que...competir com seu dinheiro, meu pai não é pobre, meu pai é rico, porque era de outro povoado perto do meu. E disse: se você quer competir com o seu dinheiro, também posso competir com você, porque meu pai é rico. Meu pai tem dinheiro, mas é do meu pai, mas se você quiser competir com ele, também posso. E...os deixava calados, pois. E assim...não senhor, aqui você vai fazer o que eu disser, não o que você disser, porque você não é professor. Eu sou a professora. E a estes meninos e seus pais você tem manejado, tem explorado, porque eles tem sido tontos, porque lhes falta ehm...valor, porque não tem dinheiro. Mas há de haver algum que vão se opor. E bom e assim, nos foi orientando. Dizia, vocês não sejam tontos, meninos, se tem suas mãos como qualquer outro e esse é tão pobre como, este...como vocês. Nada mais vocês os tem ensinado porque os tem ameaçado que se não vendem já...se não lhes vendem sua galinha, este...não a vão comprar em outro lugar (Tradução nossa).

ou as primeiras de suas famílias a fazerem um curso superior, o que torna responsáveis pelas lideranças tanto de suas famílias como do próprio assentamento. Segundo Martins (2010), há nos assentamentos respeito pela figura do professor e espera-se dele *exemplo de boa conduta*, reflexo das históricas *normatizações* comportamentais que foram construídas em torno da carreira docente.

Na entrevista da professora Maria, a sua irmã, também professora, já falecida foi a pessoa mais mencionada. Primeira professora da família, a professora Maria poderá ter influenciado a sua irmã na escolha pela profissão. A profissão das irmãs é, portanto, *contrastada* com a da mãe, *dona de casa*, o que representou o ingresso de mulheres negras no campo profissional maranhense. A morte da sua irmã é expressivamente sentida pela professora Maria, a qual afirma ter perdido sua grande amiga, que a ajudou em momentos muito difíceis de sua vida, além de ter lhe ajudado a *criar* um de seus filhos.

Na entrevista da professora Francisca, a sua mãe adotiva é a pessoa mais citada. A sua mãe a incentivou a escolher o curso de Pedagogia, o propósito principal da mãe *empresária* e pedagoga era abrir uma escola *particular* ao lado da filha. O curso de Pedagogia não era a primeira opção da professora, sua pretensão era fazer o curso de Letras ou Direito. A *frustração* recorrente na entrevista da professora Francisca pode ter suas origens na tentativa da filha em *agradar* a mãe.

Para a professora Antônia, sua mãe foi uma grande incentivadora de permanência na docência rural e grande inspiração e exemplo de professora. Professora aposentada de escola rural, a mãe da professora Antônia também foi professora *interina*, contratada, *leiga*, *autodidata*. Enfrentou, portanto, as dificuldades das áreas rurais bolivianas, principalmente no que diz respeito ao transporte público, ausência que lhe obrigou a intensas caminhadas para chegar às escolas. Estudiosa, bem preparada para a docência e *vocacionada* para o magistério, são palavras que a professora Antônia utiliza para descrever sua mãe, grande orientadora do seu trabalho pedagógico.

A professora Jane em seus relatos menciona uma professora que teve durante o seu processo de escolarização. O trabalho da *jovem* professora foi impactante em sua comunidade, tanto pelas aulas que ministrava, como pela formação política que deu a seus alunos. Trata-se, portanto, de uma professora que ensinou às mulheres de origens *indígenas* valores feministas e a *luta de classes* existente em sua comunidade. As relações opressoras contra as mulheres na comunidade da professora Jane eram intensas, as

mulheres eram tímidas, andavam de forma submissa com seus *rebozos* (*panos, lenços*), cobrindo-se.

O trabalho dessa professora foi marcante na vida da professora Jane por diferentes motivos, dentre eles, o fato de tê-la alfabetizado depois de anos sem saber ler, entretanto, o incentivo dessa professora ao chamá-la de *inteligente* e acreditar em sua *capacidade* de aprender a motivou para seguir estudando. O método de trabalho inovador da professora envolvia os estudantes no processo de aprendizagem, além disso, a professora se *esforçava* em busca de livros e outros materiais didáticos para os alunos. A professora, deste modo, conseguiu realizar um trabalho educativo *transformador* na comunidade da professora, fazendo-os conhecedores de seus direitos, *lutando* contra a exploração e machismo na comunidade.

Desse modo, é possível afirmar que as microbiografias de suporte referenciadas nas entrevistas das professoras trazem pessoas que as ajudaram em seus processos de escolarização e trajetórias de formação profissional. Para a professora Socorro, seu marido foi o grande incentivador que não a deixou desistir dos seus cursos. No caso das demais professoras, uma irmã, a mãe e uma professora foram suas maiores apoiadoras: todas, professoras.

3. Imagens da vida profissional

As falas a seguir expõem as imagens da vida profissional das professoras, ou seja, as questões que mais caracterizam seus trabalhos atualmente:

Porque assim, a gente quer educar os nossos educandos, pra que eles possam viver na terra, pra que eles possam gostar de ser Sem Terra, de viver na terra. A gente tem que fazer isso, então, é muito amplo, mas pra mim, é isso, a formação do sujeito como um todo. A gente tá falando, tá trabalhando com as nossas crianças, formando as crianças pro que agente tá querendo. Que eles possam um dia, também, né? Tá trabalhando e também se sentir “ah, eu faço parte”. Eu preciso fazer a história diferente, né, e não deixar que os outros venham construir a história do jeito que eles querem. Eu não entendo que seja doutrinação, mas se é doutrinação, que a gente doutrine as pessoas que morreram na Cabanagem, na Balaiada, Antônio Conselheiro, né, Canudos, Irmã Dorothy, essas pessoas que morreram pelo mesmo objetivo que a gente tem, porque aí nós não vamos doutrinar a burguesia, não (Professora Socorro, 43 anos - MST).

Agora hoje não, se dissesse Maria vai pra sala de aula, nem pra ti ganhar milhões, eu num vô. As criança tão rebelde que eu num sei te dizer como viraro desse jeito rebelde, rebelde, rebelde. Quando eu chego nesse colégio grande aí, tudinho vão me tomar benção; os professor, foro tudo meus aluno (risos). Ah, foi gratificante, foi sofrido. Arrente trabalhar sem receber quase nada, mas só o carinho que arrente recebe paga (Professora Maria, 66 anos - Quilombo).

Com eles era possível fazer uma revolução. Porque eles te respeitam muito, eles te acham o máximo. Então, tudo que você disser que tá errado, eles dizem ah professora... Se a gente for protestar... É algo que eu não vejo aqui na cidade, mesmo na escola do município, o pai, se o filho erra, ele já vem assim todo arrogante, dando razão pro filho, então algo que lá não rola (Professora Francisca, 25 anos - Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

Y por eso había mucho respeto antes para los profesores, el maestro era lo máximo que había en una comunidad. Cualquier problema había que ir donde el profesor. Incluso, cuenta mi mamá, que antes, cuando la gente se encontraba al profesor, hasta se sacaba el sombrero, porque era lo máximo que había. Pero ahora en la actualidad ha cambiado mucho, ya los padres de familia no le dan mucho el lugar al maestro. No sé cuál será el motivo, porque no hay ya mucho respeto como había antes al maestro, ahora, en la actualidad¹³⁹. (Professora Antônia, 45 anos - Bolívia)

No es, este... y así, tú te puedes inventar, siendo maestro, tú te inventas tus poesías, tú te inventas tus cantos, tú te inventas tus, este... te... te inventas cantos para poder enseñar, como ahorita con el ehm... Bueno, después de que estuve ahí, pasaron muchos años, estuve en Corrunta, dos años¹⁴⁰ (Professora Jane, 72 anos - México)

Para a professora Socorro, o objetivo principal do seu trabalho é a formação política dos alunos, tendo em vista a consciência de pertencimento às comunidades rurais e ao MST, assim como, busca a formação de seus alunos de forma integral. A professora afirma que ensinar os princípios socialistas e a história de personalidades combativas como a irmã Dorothy, Che Guevara e outros, é uma forma de promover uma educação emancipatória e socialmente engajada.

¹³⁹ E por isso havia muito respeito antes para os professores, o professor era o máximo que havia na comunidade. Qualquer problema havia que ir onde o professor. Inclusive, conta minha mãe, que antes, quando a gente se encontrava o professor, até se tirava o chapéu, porque era o máximo que havia. Mas agora na atualidade mudou muito, já os pais de família não lhe dão muito o lugar de professor. Não sei qual será o motivo, porque não há já muito respeito como havia antes ao professor, agora, na atualidade (Tradução nossa).

¹⁴⁰ Não é, este...e assim, tu podes te inventar, sendo professor, tu inventas tuas poesias, tu inventas tuas músicas, tu inventas tuas, este...te...inventas músicas para poder ensinar, como agora com o ehm...Bom, depois de que estive aí, passaram muitos anos, estive em Corrunta, dois anos (Tradução nossa).

Nas imagens da vida profissional da professora Maria está a percepção de que os alunos atualmente mudaram os seus comportamentos estão mais rebeldes, motivo pelo qual ela não voltaria para a sala de aula nos dias atuais mesmo que tivesse que ganhar *milhões* de reais. Embora o comportamento dos alunos tenha mudado, não sendo mais igual ao tempo em que era professora, a professora afirma que quando vai à escola da comunidade, os alunos a respeitam e solicitam a sua *bênção*, sinal de máximo respeito no nordeste brasileiro. A professora afirma que mesmo com o baixo salário e outros *sofrimentos* da profissão, o *carinho* que recebia dos estudantes compensava os problemas da profissão. No Maranhão, a afetividade dos professores associada a suas compreensões de que o trabalho docente é um trabalho militante e que deve ser realizado, em alguns casos, sobretudo, pelo compromisso social dos educadores, tal qual demonstrado na fala da professora Maria, retarda a valorização profissional docente, sobretudo no que diz respeito aos salários.

Em suas imagens da profissão, a professora Francisca afirma que os estudantes das comunidades rurais têm postura diferente dos alunos das escolas urbanas. Os primeiros são respeitosos e atentos ao que os professores dizem, ao passo que os alunos das escolas urbanas juntamente com os seus pais, nesse quesito, agem de forma contrária, são mais *desinteressados* com os professores. Segundo a professora Francisca, com os alunos das escolas rurais seria possível *fazer uma revolução*, dado os seus comprometimentos e atenção às escolas e aos professores.

As imagens da profissão para a professora Antônia perpassam pela sua constatação de que a profissão docente não tem mais o *respeito* da sociedade boliviana, fato comprovado pelo relato da sua mãe. Os rituais de respeito ao professor iam desde o *tirar o chapéu* como cumprimento, até a percepção de que o professor era considerado o *máximo* como pessoa respeitada e admirada pelos pais dos estudantes e, de igual modo, era solicitado para resolver os problemas da comunidade. No caso da professora Jane, as imagens da vida profissional passam pela *invenção*, tanto no que diz respeito à figura do professor como também ao método pedagógico utilizado na escola, como por exemplo, o ensino pelas poesias, músicas, contos. Trata-se, portanto, da possibilidade da *invenção da profissão*.

As imagens da vida profissional das professoras são formadas pela constatação de que a docência requer um trabalho de formação política, de respeito e valorização do professor e pelas possibilidades do professor se *inventar* por meio do magistério.

4. Momento geracional das professoras: as apostas de vida

Nos relatos abaixo, as professoras expõem a partir dos seus momentos geracionais, as apostas de vida, os seus sonhos e objetivos:

Agora tudo na minha vida tá voltado pra formar meu filho mais velho. Todo dinheirinho que eu arrumo é pra isso. Tudo, tudo (Professora Socorro, 43 anos - MST).

Hoje, eu já num saio. Assim, eu num tenho coisa, eu perdi uma grande pessoa. Parece que foi uma parte de mim essa irmã, a madrinha do meu filho mais velho. Quando meu filho mais velho, nesse tempo num tinha a oitava série aqui, era só 4ª série. Aí, meu filho foi pra lá estudar com 11 ano, foi pro Castro Alves. Era escola particular, ela que ajudava a pagar a escola dele aí. Ele ficou lá, depois terminou a oitava série no Castro Alves. Depois foi pro Coelho Neto, terminou o terceiro ano meu filho mais velho. E meu filho caçula, eu fazendo um curso em Bequimão morando lá na Ilha. Eu pedi pra Lindomar tomar conta de Deminho pra mim. Enquanto eu vou pra fazer esse curso um mês aí com 90 dias, até hoje mora pra lá. Olha, é só babozeira. Uhuuu, Arcanjo tu sabe que essa mocinha me alugou aqui, eu num sei nem porque (Professora Maria, 66 anos - Quilombo).

Nesse momento tô vivendo um dilema, mas já tomei decisões e fiz escolhas difíceis... Dolorosas até. Mas tive que me decidir. Eu amo a pedagogia, a docência, os meus alunos... Mas como já lhe falei é uma profissão dolorosa e muitíssimo desvalorizada, eu compreendo que nós somos responsáveis pelo valor a nossa profissão ou as coisas que amamos na vida, mas infelizmente precisamos sobreviver nesse mundo seletivo e cruel. Estou me preparando, estudando nas madrugadas, perdendo meu sono e noites... pra prestar concurso pra outra área... Por enquanto estou em minha cidade, mas estou me preparando pra mudar de cidade e enfrentar cursinhos na busca por algo melhor. Estou saindo literalmente da zona de conforto por acreditar que ainda posso conseguir o valor que a educação talvez jamais seja capaz de me dar como profissional. Sei que vou sofrer longe da sala de aula, mas não me vejo daqui a alguns anos criando limo em um setor que não valoriza seus profissionais. Fiz minha faculdade motivada, e por alguns anos aprendo com pequenas mentes ansiosas pelo mundo... E como isso me encanta! De modo que se algum dia pensar em permanecer preciso me estruturar economicamente pra então viver um sonho... Minha frustração não é sobre um sonho que ainda não aconteceu, mas com uma realidade educativa que mata perspectivas. Fico triste pela escola que temos e pelos alunos que não terei o prazer de conhecer e ensinar e aprender... Não acredito em predestinação, mas me encontrei naquilo que amo, ensinar é o que sei fazer e isso é vida pra mim... Mas não me vejo ali no futuro! Os professores não merecem o valor que a sociedade lhes impõe. Não quero pagar pra ver no que isso vai resultar daqui a vinte ou trinta anos. Lamento! Vivo pelo que

acredito! E no momento a educação não me deixa acreditar que dias melhores virão. Isso não é negativismo é realidade. Um dia se eu tiver condições de ter minha própria escola farei meu trabalho com amor com os métodos e verdades que a pedagogia me direcionou, mas o agora me mostra outras direções e estou migrando. Porque como já falei, a educação anda desacreditada não só por minha geração mas também pelos nossos antecedentes de voz cansada e fraca que ainda lutam pra ser ouvidos. Ainda tenho um sonho utópico no coração, mas a razão me busca no momento (Professora Francisca, 25 anos - Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

Yo no conozco otro país. Mi gustaría conocer. Puede ser Estados Unidos. Brasil también es bonito. Se ve en la tele, tiene sus paisajes bonitos, el Cristo porque todo en las novelas siempre lo muestran, a Río de Janeiro. Y no sé qué parte más, mi hija. Como ella está estudiando ingeniería ambiental, hasta El Pantanal ha ido y ha traído fotos y todo. Bonito se ve por allá. Ella ha ido casi a todo Bolivia, como esa es su carrera. No me ha dicho que va a volver a ir. Porque ella ya este año termina su carrera pero puede ser que vuelva ella a ir, ella quiere hacer alguna especialidad¹⁴¹ (Professora Antônia, 45 anos - Bolívia).

Ahora me gustaría viajar un poco¹⁴² (Professora Jane, 72 anos - México).

Na compreensão de que as cinco professoras estão em momentos diferentes da vida, pertencentes a gerações distintas, a partir das entrevistas de cada professora busquei identificar que *apostas* ou *objetivos* têm marcado o momento atual da vida das educadoras. Neste sentido, o momento de vida da professora Socorro está focado na formatura do seu filho mais velho, que apesar das despesas com a mudança para a capital do Estado e outros gastos, a professora fala com muito contentamento e satisfação sobre a possibilidade de seu filho fazer um curso superior. A professora Maria passa por um momento difícil com a morte da irmã, amiga e *companheira ajudadora* em momentos difíceis, além de ter que lidar com a *solidão*, depois da morte de vários familiares.

A professora Francisca vive um momento *delicado* da vida. O sentimento de frustração pela desvalorização de seu trabalho a fará mudar de cidade em busca de outra profissão, pela realização de concursos. Apesar de gostar do trabalho de professora e de se sentir realizada no contato com as crianças, a professora Francisca, afirma não

¹⁴¹ Eu não conheço outro país. Gostaria de conhecer. Pode ser Estados Unidos. Brasil também é bonito. Se vê na televisão, tem suas paisagens bonitas, o Cristo porque tudo nas novelas sempre o mostram, o Rio de Janeiro. E não sei que parte mais, minha filha, Como ela está estudando Engenharia Ambiental, até o Pantanal foi e trouxe fotos e tudo. Lá é bonito. Ela já foi quase na Bolívia toda, como essa é sua profissão. Não me disse que vai voltar. Porque esse ano ela termina sua graduação, mas pode ser que ela volte, ela quer fazer alguma especialidade (Tradução nossa).

¹⁴² Agora eu gostaria de viajar um pouco (Tradução nossa).

perceber *perspectiva* de dias melhores no trabalho que está realizando e que o cenário de sua profissão é desanimador quando observa professores doentes, ainda que tentando uma vida melhor. A professora, deste modo, encontra-se em um momento de *dilema*, pois embora demonstre afeto e realização no trabalho de professora, sente-se *insatisfeita* pelo desprestígio social e financeiro da profissão docente.

A professora Antônia e a professora Jane gostariam de viajar e conhecer outros lugares. A professora Antônia fala sobre sua vontade de conhecer outros países, Brasil ou os Estados Unidos. Depois de superarem as dificuldades do início da professora, de construir suas famílias, criar seus filhos, vislumbram momentos de lazer e de conhecer outros lugares.

De forma geral, é possível dizer que a professora Francisca enfrenta dificuldades sobre o início da sua profissão, o que mobiliza vários setores de sua vida, uma vez que mudará de cidade e *começará* uma nova vida em busca de um novo trabalho. A professora Maria e a professora Jane buscam formas de *enfrentar* o envelhecimento e o momento profissional da *aposentadoria*, a primeira pelo apoio das relações de amizade e *reconhecimento* da comunidade em que vive e a segunda, pela dedicação à família, filhos e neto, além das expectativas em viagens. A professora Socorro se concentra na formação acadêmica do seu filho e a professora Antônia, fala da satisfação em que teria em viajar e conhecer outros lugares.

5. Momento da profissão das professoras: as apostas de trabalho

A seguir, as apostas de trabalho das professoras partindo das suas falas sobre o momento profissional em que se encontram:

Então, eu percebia muito isso, na formação das meninas com a minha. Eu não tenho uma visão de perto porque eu nunca participei, né? Eu ainda me inscrevi pra fazer, mas [...] que é uma coisa que eu quero muito também, fazer Gestão Escolar. Aí, nessa época, tinha se escrevido; eu, Marta e comade Jeovalina. Disseram que todas nós ía cair fora do município porque, justamente por causa daquele problema que já havia te falado (Professora Socorro, 43 anos - MST).

Eu parei de trabalhar com uns 58, 59 anos, tá fazendo poucos anos que eu deixei de trabaiá. Eu num lembro muito bem, neném. Agora eu já tô [com] 66 anos e já me aposentei. Como professora, por ano, eu me aposentei por ano de serviço, e a minha aposentadoria custou demais sair. Eu consegui o direito de me aposentar, mas num tinha

idade, aí num saía, aí metia processo, todo tempo metendo processo, aí quando eu fiquei com 52 anos. Eu sei que depois, que hoje até com 40 anos quem se aposenta recebe, né? Nessa época não, aí tinha que ter a idade pra poder acoisar, foi que minha aposentadoria saiu, todo tempo dava “interferido”, “interferido”, nunca que vinha. Aí quando foi [...], minha aposentadoria saiu em 2002. Agosto de 2002, 28 de agosto de 2002. Aí de lá pra cá que minha aposentadoria saiu, aí eu ainda fiquei trabalhando. Agora eu fico indo pro grupo das minina quebradeira de coco(Professora Maria, 66 anos - Quilombo).

Eu penso, assim, em fazer outra graduação. Eu tô num momento meio difícil porque eu tô assim, eu não sei se eu faço outra graduação, não sei se eu faço uma Pós. É um momento muito louco porque eu não sei se eu me especializo na minha área ou eu não sei se eu pulo pra outra. É difícil, mas eu tô tentando. Eu tava pensando em fazer outro curso, sei lá. Acho que vai ser a saída mesmo, fazer outro curso, um concurso melhor, pra poder até bancar meus futuros estudos que eu não penso em parar. Mas, é isso, por enquanto tá rolando essa piração na minha cabeça (Professora Francisca, 25 anos - Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

Me gustaría me trasladar para una escuela de la ciudad, pero no sé. Yo estoy más acostumbrada a trabajar en el área rural, porque ahí me inicié y siempre trabajé, no sé cómo es trabajar en una escuela urbana. Quería este año hacer mi traslado a Santa Cruz por mis hijos, por ir allá a acompañarlos, pero también estaba por irme a una escuela rural. Aunque Santa Cruz es rural a partir del kilómetro 9, de ahí para atrás es todo rural. Este año no fue posible por mis estudios del PROFOCOM, porque quería terminar aquí. Porque si me iba a allá tenía que buscar otros compañeros, otro ambiente, no sé. Me gustaría ser directora. Pero aquí en Bolivia, ¿cómo se hace para ser directora? Aquí en Bolivia para ser director solamente que uno dé un examen nomás, un examen para dirección. Cuando uno ya tiene... está en la quinta categoría, tiene 5 años o más de servicio, puede dar examen a dirección. Y lo que vale mucho para poder director depende también de los cursos que uno haga. Siempre hay cursos, talleres, o algún curso que ha habido de administración. Todo eso hay que adjuntar al currículum. Y ahora los directores que hay, la mayoría se quedan por años en una escuela, porque a medida que el tiempo va pasando, van acumulando más y más currículum y ya los nuevos no tenemos mucho puntaje porque ellos por la antigüedad siguen quedándose y no nos dan mucha oportunidad a las personas nuevas. Yo estoy en la segunda categoría, voy a dar examen el 27 de agosto para la primera. Damos para la cuarta categoría, para la segunda y para la primera. Son tres exámenes y las otras son ya automáticas¹⁴³(Professora Antônia, 45 anos - Bolívia).

¹⁴³ Eu gostaria de me transferir para uma escola da cidade, mas eu não sei. Eu estou mais acostumada a trabalhar na área rural, porque nela comecei e sempre trabalhei, não sei como é trabalhar em uma escola urbana. Quería este ano fazer minha transferência a Santa Cruz pelos meus filhos, por ir acompanhá-los, mas também estava para ir a uma escola rural. Embora Santa Cruz é rural a partir do quilômetro 9, daí para atrás é todo rural. Este ano não foi possível por causa dos meus estudos do PROFOCOM, porque queria terminar aqui. Porque se eu fosse para lá teria que buscar outros companheiros, outro ambiente, não sei. Eu gostaria de ser diretora. Mas aqui na Bolívia, como se faz para ser diretora? Aqui na Bolívia

Son treinta, treinta años de trabajo. Hace muchos años que estoy jubilada. Me jubilé a los 50 años, y tengo 72. Lo que pasa es que yo no me hubiera jubilado y me arrepiento de haberme jubilado. Es que cuando yo me fui a trabajar me fui sola, le digo, por la situación económica de mi familia. Y cuando mi hija, ya iba a terminar, bueno... la arquitecta, esa no, no iba a salir fuera de acá. Pero la que era enfermera era probable que sí saliera, que se fuera a los pueblos, a un centro de salud o a donde pudiera irse. Y resulta que mi hija hizo su servicio social en el hospital civil. Y yo ya me jubilé porque dije, mi hija no se va a ir sola, yo me voy a acompañar a mi hija porque no quiero que pase mi vida. Y resulta con que mi hija terminó, y creo que a los ocho días la llaman, y le dijeron “Maria, acá está un lugar para ti, en el hospital civil”, y ahí se quedó. Ella ahí hizo su práctica y ahí se quedó y yo me jubilé. Después me arrepentí tanto, pero mucho mucho me arrepentí, y yo decía porque fui tan... ya me entienden ustedes, ¿no? Porque yo todavía me siento capaz de enseñar y no me conformé con quedarme acá, acá en la casa. ¡No, yo lloraba! No me gusta hacer el que hacer de la casa no tanto porque no me guste, sino porque yo ya no estoy acostumbrada. Yo quiero dar algo más y me fui al consejo de tutela. ¿Con qué me fui? Me dieron para mis pasajes. Pero estaba yo tranquila, podía tener mi jubilación y me daban para mis pasajes, mil pesos en aquel entonces, y me fui al consejo de tutela y hay niños que no saben leer. Hay niños violados, hay niños asesinos, hay niños drogadictos, hay niñas prostitutas, a la edad de unos 13 años, a la edad de unos 15 años. Trabajé con ellos 7 o 8 años¹⁴⁴(Professora Jane, 72 anos - México).

para ser diretor é necessário somente que uma pessoa faça uma prova nada mais, uma prova para diretor. Quando um já tem...está na quinta categoria, tem 5 anos ou mais de serviço, pode fazer a prova para ser diretor. E o que vale muito para poder se tornar diretor depende dos cursos que uma pessoa tenha feito. Sempre tem cursos, oficinas ou algum curso que tenha feito de administração. Tudo isso tem que juntar ao currículo. E agora os diretores que tem, a maioria ficam por anos na escola, porque a medida que o tempo vai passando, vão acumulando mais e mais currículo e os novos não temos muitos pontos porque eles pelo tempo ficam e não temos muita oportunidade, as pessoas novas. Eu estou na segunda categoria, vou fazer o exame no dia 27 de agosto para a primeira categoria. Fazemos para a quarta categoria, para a segunda e para a primeira. São três exames e as outras são automáticas (Tradução nossa).

¹⁴⁴ São trinta anos de trabalho. Faz muitos anos que estou aposentada. Me aposentei aos 50 anos, e tenho 72. O que passa é que se eu não tivesse me aposentado e me arrependo de ter me aposentado. É que quando eu fui trabalhar fui sozinha, te digo, pela situação econômica da minha família. E quando minha filha, já ia terminar, bom...a arquiteta, essa não, não ia sair fora daqui. Mas a que era enfermeira era provável que sairia, que fosse aos povoados, a um centro de saúde ou onde pudesse ir. E resulta que minha filha fez seu serviço social no hospital civil. E eu já me aposentei porque disse, minha filha não vai sozinha, eu vou acompanhar minha filha porque não quero que ela passe a minha vida. E resulta com que minha filha terminou, e acredito que ao oitavo dia a chamaram, e lhe disseram: ‘Maria, aqui tem um lugar para ti, no hospital civil’, e aí ficou. Ela fez seu estágio nesse lugar e aí ficou e eu me aposentei. Depois me arrependi tanto, mas muito, muito me arrependi e eu dizia porque fui tão...já me entendem vocês, Não? Porque eu ainda me sinto capaz de ensinar e não me conformei em ficar aqui, aqui em casa. Não, eu chorava! Não gosto de fazer o fazer da casa não tanto porque não gosto, sim porque eu já não estou acostumada. Eu quero dar algo mais e fui ao conselho tutelar. Com que fui? Me deram para minhas passagens. Mas estava eu tranquila, podia ter minha aposentadoria e me davam para minhas passagens, mil pesos então e fui ao conselho tutelar e tem meninos que não sabem ler. Tem meninos violentados, tem meninos assassinos, tem meninos drogados, tem meninas prostitutas, de uns 13 anos, a idade de uns 15 anos. Trabalhei com eles 7 ou 8 anos. (Tradução nossa)

A professora Socorro tem em vista voltar a estudar, em um curso de Pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar. Embora não seja um curso de especialização realizado pelas parcerias com os movimentos sociais, o que causaria *estranhamento* para a professora Socorro, trata-se de uma oportunidade de participar de nova experiência formativa juntamente com as suas *colegas* de trabalho do assentamento. Para a professora Maria, depois do longo período esperando sua aposentadoria, vários processos e tentativas, a professora pode *desfrutar* de um momento profissional mais *tranquilo*, dedicando-se a participações no Movimento das Quebradeiras de Coco, lugar em que trabalha na produção de derivados do coco babaçu e socializa com as demais participantes do Movimento. Neste sentido, a professora Francisca fala da sua *dúvida* profissional entre se especializar em sua área de formação ou se muda para outra profissão.

Os planos profissionais da professora Antônia giram em torno do seu *desejo* de mudar para uma escola da cidade e de se tornar diretora. Mudar para uma escola urbana seria importante, em sua opinião, para estar mais próxima de seus filhos e evitar os deslocamentos diários para a escola rural em que trabalha. Além disso, o trabalho lhe possibilitaria ter uma experiência em uma escola urbana. Sobre ser diretora, a professora menciona as dificuldades que teria para isso, pois os diretores das escolas bolivianas permanecem por longo período no cargo. Situação parecida acontece em algumas escolas brasileiras, em que o cargo de diretor é politicamente um cargo de *confiança*, sendo ocupado, na maioria das vezes por pessoas ligadas a grupos políticos partidários, segundo Oliveira (1997).

A professora Jane, embora tenha se aposentado precocemente e contra a sua vontade, o fez por razões familiares, para acompanhar a sua filha que possivelmente trabalharia como enfermeira em uma comunidade rural, o que não se concretizou. O seu objetivo era evitar que a sua filha *passasse pelas mesmas situações* que ela passou como professora de escola rural, sua intenção, deste modo, era *acompanhar* e *orientar* a sua filha. Depois disso, a professora Jane trabalhou no conselho tutelar de Oaxaca com meninos e meninas em situação de risco, de *vulnerabilidade* social. Atualmente a professora trabalha em sua casa, cuidando de sua família e se dedicando a arte, como um dos seus entretenimentos.

Nas *apostas* de trabalho, a professora Socorro pretende fazer uma especialização em Gestão Escolar, em uma instituição sem parceria com os movimentos sociais. A

professora Maria participa de um Movimento de Quebradeiras de Coco como forma de continuar trabalhando e socializar com outras mulheres. Em sentido oposto, a professora Francisca, embora manifeste sua dúvida em se especializar na carreira da educação e mudar de profissão, em outro momento da sua entrevista, afirma ter se decidido em mudar de profissão e de cidade, uma vez que não percebe perspectivas de *progredir financeiramente* no magistério. A educadora Antônia pretende se transferir para uma escola urbana e se tornar diretora. Ao passo que *Jane* trabalha em sua casa e se dedica à pintura e poesias.

6. A profissão dos filhos, netos...

Sobre as profissões dos seus filhos e netos as professoras afirmam:

Eu tenho dois filhos. O meu mais velho tá fazendo Fisioterapia em São Luís. Eu pago a Faculdade dele, o apartamento, eu tô fazendo de tudo pro meu filho se formar (Professora Socorro, 43 anos - MST).

Eu tenho uma neta que é danada, fazendo a sétima série, ela tá pro colégio, perra¹⁴⁵..sabe que é criança perra, criança perra, e já o meu irmão é dois irmão, de pai e mãe, mas são diferente um do outro, o menino com 13 ano, foi fazer o primeiro ano, terminou e 8ª série. Aí ele foi pra São Luís tem um provão que faz um teste pra saber em qual escola foi, aí o pai marcou três escolas; Cegel, Gonçalves Dias e uma que fica na Embratel, e ele passou em primeira instância no Cegel. Fica perto de casa, num é coisa paga. Ele fez os coisa, ontem que os quatro, ele começou um tá fazendo um curso no SENAC, à tarde toda, a semana todinha (Professora Maria, 66 anos - Quilombo).

Tengo cinco hijos. Son tres niñas; tres mujeres y dos varones. La mayor tiene 23. Ni todos viven acá em Vallegrande. Solamente mi hija mayor y la menor. Hasta ahora, los otros tres están estudiando en Santa Cruz. En la Universidad. Mi hija está estudiando Ingeniería Ambiental y el otro chico está estudiando Biología. Y el más menor quiere estudiar Medicina, pero no aprobó el examen, ahorita está haciendo un curso de instrumentación quirúrgica. Fui maestra de hija más mayor, pero de kínder, un año, pero después ya no, de ninguno. Creo que no les gusta. Normalmente en la escuela, algunos maestros que llevan a sus hijos dicen: “pero cámbienme de curso -al director- yo quiero que mi hijo no sea mi alumno¹⁴⁶” (Professora Antônia, 45 anos - Bolívia).

¹⁴⁵ Expressão maranhense que significa teimosa, desobediente, altiva.

¹⁴⁶ Tenho cinco filhos. São três meninas, três mulheres e dois homens. A mais velha tem 23. Nem todos vivem aqui em Vallegrande. Somente minha filha mais velha e a menor. Até agora, os outros três estudando em Santa Cruz. Na Universidade. Minha filha está estudando Engenharia Ambiental e o outro menino está estudando Biologia. E o menor quer estudar Medicina, mas não passou na prova, agora está fazendo um curso de instrumentação cirúrgica. Fui professora da minha filha mais velha, mas no jardim

Tengo dos hijos e dos hijas. La más grande es Luz de 40 años, es arquitecta. No hay ningún maestro. Marla es enfermera, que es la segunda. Chucho que es el tercero, es sociólogo. Ahorita es escritor. El, este... el último es... estudió, uhm... criminalística; criminología y criminalística. Pero no la ejerce por la situación en la que vivimos, porque si se va se sabía a lo que se expone y mejor trabaja en el hospital de camillero. Prefiere hacer un trabajo noble que exponerse a la criminalística que es más difícil. O si se va y quiere sacar una verdad pues ya no habrá vida para él. Esa es la razón por la que no ejerce su carrera¹⁴⁷(Professora Jane, 72 anos - México).

Se as cinco professoras fizeram o magistério por falta de opção, os relatos sobre as profissões dos filhos e netos apresentam um cenário diferente, nenhum dos filhos elegeu o magistério como profissão. A professora Socorro *demonstra* o seu contentamento em ajudar *financeiramente e emocionalmente* o seu filho que se mudou para São Luís, a capital do Estado do Maranhão para estudar Fisioterapia. A mudança do filho para outra cidade traz questões tanto para ele quanto para sua mãe. Ao filho, o desafio da *migração*, do espaço rural para uma área urbana, construir nova vida e novas relações, para a professora, ter que conviver com o afastamento do filho, pela primeira vez.

Na fala da professora Maria há o contentamento dos seus netos estarem estudando. A neta estuda a sétima série e o neto foi aprovado na *primeira chamada* em um seletivo para estudar em uma escola pública em São Luís e à tarde estuda no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). É explícita a sua satisfação em ter netos estudiosos, com *possibilidade* de acesso à educação escolar, com mais assistência dos pais e da família, *rompendo* com a lógica excludente de negação dos seus antepassados *afrodescendentes* ao sistema formal de ensino. A satisfação da professora passa, também, pela consideração de que seus netos podem ter uma vida socialmente e economicamente diferente da sua, que teve que migrar e trabalhar em troca do acesso à educação formal.

de infância, um ano, mas depois não, de nenhum. Acho que eles não gostam. Normalmente na escola, alguns professores que levam seus filhos dizem: 'mas me troca de curso - ao diretor - eu não quero que meu filho seja meu aluno'(Tradução nossa).

¹⁴⁷Tenho dois filhos e duas filhas. A mais velha é Marina de 40 anos, é arquiteta. Não tem nenhum professor. Maria é enfermeira, que é a segunda. Adriano é o terceiro, é sociólogo. Agora é escritor. O último estudou criminalística; criminologia e criminalística. Mas não a exerce pela situação em que vivemos, porque se expõe o que sabe é melhor trabalhar no hospital de maqueiro. Prefere fazer um trabalho digno que se expor à criminalística que é mais difícil. Ou se vai e quer encontrar uma verdade pois não terá vida para ele. Essa é a razão pela qual não exerce sua carreira (Tradução nossa).

A professora Antônia tem cinco filhos; três mulheres e dois homens. Três de seus filhos estudam em Santa Cruz: dois estudam na universidade, Engenharia Ambiental e Biologia. Outro filho se prepara para o vestibular de Medicina. Recordar-se com orgulho que um de seus filhos foi seu aluno, embora, tenha constatado que os filhos geralmente não gostam de ter os pais como professores.

A professora Jane tem quatro filhos, dois filhos e duas filhas. A professora Jane conseguiu formar uma arquiteta, uma enfermeira, um sociólogo e um criminalista. Dos quatro filhos, apenas o criminalista não exerce sua profissão em decorrência da situação de violência do México, motivo que o leva a trabalhar como *maqueiro* em um hospital de Oaxaca.

Em síntese, é possível afirmar que há por parte das professoras muita satisfação em ver seus filhos e netos estudando. Para as professoras que possuem filhos em universidades há o *orgulho* das professoras em vê-los *escolhendo* mais conscientemente a profissão que gostariam de seguir, diferente delas que estudaram cursos ligados ao *magistério* por falta de opções.

7. Sobre as histórias das professoras

Os propósitos das falas a seguir é identificar as *mudanças* e *permanências* nas histórias das professoras:

Depois de tanta coisa, agora a minha vida tá mais tranquila
(Professora Socorro, 43 anos - MST).

Nós era criança diferente, que nós obedecia a mãe. Mãe só olhava pra gente, mãe num ralhava pra gente, mãe era só olhar você já sabia o que era queria dizer. Só fazia o que mãe mandasse, e hoje as crianças, é totalmente... Eu tenho uma neta que [é] totalmente diferente, eu num sei como controlar. Nunca minha infância foi diferente, minha “fia”. Num era de passar dia, de sair, só onde mãe mandava, até hoje, eu sô uma veia frustada, num vou em parte nenhuma, que eu tive uma criação dura. Foi, minha criação, foi horrível, minha mãe dizia num ia e num ia mesmo, eu trabalhava, comecei trabalhar com 18 anos, trabalhava ajudava minha mãe com esse poquinho, e sempre gostei de criar, que isso nunca deu mesmo, mas ela o que ela dizia, é isso, é isso mesmo, depois elas foram, elas foram pra São Luís ai, eu num quis ir tava incasquetada com isso e o pai dos meu filhos, todo mundo querendo ir embora pra São Luís eu fiquei. Eu já tava com 25 anos, 26 anos, e eles foram embora, tudinho, meus pequeno que eu criei, meus sobrinho. Aí eu fiquei comecei a

morar com ele, aí depois eu tive meu filho, tive outro. Minha infância foi nessa comunidade. Brincava nós com nós. Nós morava numa ilha, cinco irmãs. Onde eu morei, nasci e me criei, meus filhos nasceram, é numa ilha ali defronte, ilha do Paparaúba. Não só nossa casa, no inverno, tu sabe como é que ilha né?! Toda cercada por água, agora é que você tem condição de atravessar a pé, nessa época era só de canoa, e só tinha nossa casa e até hoje ainda existe só nossa casa. E com isso nós brincava só nós cinco, brincava, fazia casinha, fazia boneca de besteira, boneca de milho, a gente brincava entre nós, era só entre nós. Num tinha, num saía pro lado de cá pra brincar cum coleguinha. Primprim, que nós brincava, que hoje criança num brinca mais. Nós brincava de roda, Terezinha de Jesus, do cravo caiu na Rosa, brincava de pé de milho de muquem, sentava na calçada, a lua bonita, a gente sentava brincava só nós mermo, é só mulhé num tinha um irmão home(Professora Maria, 66 anos - Quilombo).

E apesar de tá num momento de muita confusão ainda sem saber se realmente é isso que eu quero. Se daqui há dez, vinte anos eu vou tá querendo continuar nessa luta, tentar me especializar na minha área ou não, apesar de tudo isso eu me senti muito motivada a tentar fazer a diferença na minha área. Tentar ser alguém importante na vida dos meus educandos, a minha maior responsabilidade, independente de qualquer tipo de responsabilidade do estado a gente tem que se impor, como educador. A gente tem que saber que várias vidas dependem de você. Eu acho que deve ser de fato um papel do professor, então que a gente de fato possa continuar nessa luta, eu fico muito feliz com a forma revolucionaria de vocês tentando buscar melhorar. E eu espero que também ser, revolucionar de alguma forma, é fazer o melhor que eu posso agora como educadora (Professora Francisca, 25 anos - Comunidade rural sem ligação com os Movimentos Sociais).

Nosotros hemos hecho encuestas a los padres de familia: “¿qué le parece la educación como era antes y como es ahora?” y los papás dicen que es mucho mejor ahora, “antes era grave, no se podía decirle al profesor nada”. Él era el dueño y señor de la clase, nosotros solamente era obedecer y había mucho castigo antes, de los profesores a los alumnos. Eran más estrictos en la educación. Decía un papá allá en San Juan del Chaco; “y yo lo veo que la ley quiere ir en retroceso, volver a lo de antes, y yo no lo veo bien, porque antes era grave la educación”. Y el que no se sabía la tabla era castigo, y al otro día tenía que venir memorizado como sea y llegar a la clase y decírselo al profesor todo de memoria¹⁴⁸ (Professora Antônia, 45 anos - Bolívia).

¹⁴⁸ Nós temos feito pesquisas aos pais de família: ‘o que te parece a educação como era antes e como é agora?’ E os pais dizem que é muito melhor agora, ‘antes era sério, não se podia dizer ao professor nada’. Ele era o dono e senhor da aula, nós somente tinha que obedecer e havia muito castigo antes, dos professores aos alunos. Eram mais rigorosos na educação. Dizia um pai lá em São Juan del Chaco; ‘e eu vejo que a lei quer fazer um retrocesso, voltar ao que era antes, e eu não vejo bem, porque antes era grave a educação’. E aquele que não soubesse a tabuada ficava de castigo, e no outro dia tinha que vim com a tabuada memorizada e chegar na aula e dizer ao professor tudo memorizado (Tradução nossa).

*Las cosas están un poco mejores ahora*¹⁴⁹ (Professora Jane, 72 anos - México).

A fala da professora Socorro demonstra que depois de todas as dificuldades que passou na vida, já mencionada em outros momentos dessa pesquisa, sua vida está *melhor*. Trabalha, teve aumento salarial, ajuda a manter os estudos do seu filho na capital do Estado em São Luís.

As memórias da professora Maria se concentram em torno da ilha em que nasceu e foi criada juntamente com suas cinco irmãs. O método de educação utilizado por sua mãe, segundo seus relatos, foi muito rígido, o que a tornou *antissocial* e frustrada. A comparação com a educação que atualmente recebe a sua neta é inevitavelmente mencionada por ela, que em suas palavras, *é totalmente diferente*. Nos fatos marcantes da sua vida, relembra o início da sua vida profissional aos 18 anos e de como ajudava a sua mãe com o dinheiro que recebia, ainda que muito pouco. Relembra a *migração* de todos os membros da sua família para São Luís e de que continuou morando na comunidade quilombola, por estar apaixonada por um homem que em seguida se tornou o seu marido e pais dos seus filhos.

A professora Antônia fala que ao entrevistar os pais dos seus alunos, fica a constatação das mudanças ocorridas na educação boliviana na década atual. Segundo eles, a educação era muito *rígida* e punitiva com base em castigos corporais. A mudança ocorreu nos modos de educação boliviana e na vida da professora, que depois de ter sido professora *interina, contratada* conseguiu se formar em uma escola normal, conseguiu um trabalho *efetivo* em uma escola rural e conseguiu juntamente com o seu marido *educar* os seus filhos.

A professora Jane afirma que agora a sua vida está mais *tranquila*, que as *coisas* estão melhores. Seu maior objetivo era que seus filhos não passassem pelas mesmas dificuldades que ela passou como professora de escola rural no México. A professora conseguiu o que queria e juntamente ao lado do seu marido educou os seus filhos e conseguiu se tornar uma professora politicamente muito engajada com a melhoria da educação de Oaxaca. Profissionalmente, a professora Francisca é que atravessa o momento mais *difícil* pelas dúvidas, dificuldade de *adaptação* à realidade escolar, *frustração* pela desvalorização profissional e salarial do magistério em comparação com outras áreas de trabalho.

¹⁴⁹ As coisas estão um pouco melhores agora. (Tradução nossa).

Em síntese, é possível afirmar a partir de comparações das cinco histórias das professoras que o magistério nas séries iniciais da educação básica foi se tornando uma profissão feminina, exercida na maioria dos casos por mulheres, o que se confirma nos relatos apresentados ao longo deste trabalho. Mesmo se tratando de professoras com idades diferentes, há de comum em suas histórias dificuldades para a profissionalização e conciliar o trabalho de profissão com a vida de *mães e donas de casa*. Entretanto, ao longo dos anos o acesso à escolarização e formação profissional de professoras foi se tornando expandindo na América Latina, é o que demonstra a representatividade dessas cinco histórias.

PARTE IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E PROPOSTAS

Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual (FERRAROTTI, 2010, p. 45).

Não se assinala o caminho apontando o dedo, mas caminhando à frente (Provérbio africano).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, analiso trajetórias de formação de cinco professoras de escolas rurais da Bolívia, Brasil e México. Pretendi por meio da relação dialética que se estabelece entre a dimensão *singular-particular-universal* implicado no método biográfico compreender a dinâmica em que as professoras foram se apropriando da cultura do magistério e elaborando suas práticas pedagógicas consubstanciadas pelas vivências no meio rural. Considerando esse grupo de professoras e as constatações advindas das análises das entrevistas, proponho que a participação em organizações políticas e movimentos sociais foi relevante para o processo de conhecimento de si e da profissão, bem como para o combate e resistência à pobreza das áreas rurais e, conseqüentemente, para a permanência na docência rural.

Apoiada na máxima de Sartre de que *o homem é o universal singular*, situo as histórias das professoras nas discussões sobre formação de professores, tanto nas mais gerais quanto nas mais específicas relacionadas ao trabalho nas escolas rurais. Sendo possível concluir, portanto, que as trajetórias de formação das professoras participantes desta pesquisa estão imersas na histórica desvalorização do magistério na América Latina, associada aos problemas da violência no espaço escolar, adoecimento dos professores, baixos salários, abandono da profissão, entre outros. O cenário teórico demonstra, ainda, que a discussão sobre a necessidade de formação de professores para as escolas rurais fundamentada na valorização da cultura camponesa alcançou, nos últimos anos, maior visibilidade na América Latina. Isso se deve às reivindicações dos movimentos camponeses contra os discursos políticos, por muito tempo, hegemônicos, de que “*gente da roça não precisa de estudos. Isso é coisa de gente da cidade*” (LEITE, 2002, p.14).

Retomo, nesta perspectiva, os objetivos da pesquisa com o propósito de cruzá-los com as conclusões obtidas neste estudo, a partir do aporte teórico adotado: 1) analisar a partir de entrevistas biográficas, trajetórias de formação de professoras de escolas rurais do Brasil, México e Bolívia, buscando em suas memórias de vida e formação, compreender de que maneira seus relatos de vida, itinerários formativos se relacionam, diferenciam e se articulam; 2) analisar os perfis de formação dessas professoras, visando compreender como estas se tornaram docentes de escolas rurais,

quais são suas experiências de trabalho e que situações vivem nessas instituições de ensino; 3) analisar quais concepções de escola, docência e formação política são construídas a partir dos seus relatos; 4) analisar quais desafios essas professoras enfrentam no contexto de trabalho das escolas rurais, como lidam com eles ao realizarem suas práticas pedagógicas e como isso está relacionado com suas permanências na profissão e na docência rural e 5) analisar como essas professoras na sua experiência de magistério se sentiram *chamadas* para o trabalho de professora e a partir de que momento elaboraram o seu processo de conhecimento da profissão docente.

Sobre o primeiro objetivo, o qual está relacionado com a categoria *trajetórias de formação profissional*, foi possível concluir que as histórias de vida e trabalho das cinco professoras entrevistadas, embora localizadas em *gerações* e *territórios* diferenciados, se *intercruzam* em muitos pontos. São três gerações de mulheres, professoras de escolas rurais, cinco professoras com idades entre 25 e 72 anos, todas pertencentes à classe popular e que por esse motivo tiveram dificuldades para se *profissionalizarem*. Todas pertencem a organizações ou movimentos sociais, *o que favoreceu suas permanências na docência rural (pelo enfrentamento da pobreza neste meio) e por auxiliar na compreensão de suas histórias de vida e seus trabalhos*.

As professoras se encontram em etapas diferentes da vida e da profissão: uma professora iniciante, uma professora com vinte anos de trabalho, outra com trinta anos e duas professoras aposentadas. Da crise com a profissão, apresentada pela professora iniciante Francisca, pela dúvida sobre a possibilidade de se *especializar* na carreira docente ou mudar de profissão à consciência de *dever cumprido* e *orgulho do reconhecimento* pelo trabalho realizado, manifesto pelas professoras aposentadas Maria e Jane. Pelas narrativas das *professoras-mães*, a dificuldade que tiveram para se *formar na carreira docente* se transformou na possibilidade e satisfação em ver seus filhos e, no caso, da professora Maria, seu neto, estudando. Das quatro professoras mães, nenhum dos filhos escolheu o magistério como profissão.

Quatro professoras possuem origem rural, migraram para estudar (algumas delas moraram em *casas de famílias*), foram exceções em suas famílias ou pioneiras em fazer um curso técnico ou superior. As quatro professoras em questão tiveram dificuldades para participar do processo de escolarização, foram alfabetizadas em escolas rurais e todas iniciaram a carreira de professoras em escolas campesinas. A maioria das

professoras iniciou a profissão como *leiga* e foi se *profissionalizando* ao longo do exercício da carreira. Nenhuma professora teve experiência de trabalho em escolas urbanas, embora duas delas tenham manifestado interesse em ter esse tipo de experiência, somente a professora Francisca estaria mais próxima de concretizar esse objetivo.

Das entrevistadas, duas professoras receberam formação para a *docência rural*, uma através da participação em movimento social camponês (MST) e a outra através de uma instituição de formação própria para a formação de professores de escolas rurais (Escola Normal Rural do México). Nesses itinerários formativos estão, também, as formações contínuas recebidas pelas professoras, ocorridas tanto em instituições *oficiais* de formação (por exemplo, a escola, mencionada como espaço formativo e de intercâmbio de experiências), como em organizações e movimentos sociais. As formações lhe permitiram, portanto, reflexões pedagógicas e políticas sobre o trabalho educacional.

Essas formulações nos conduzem, portanto, à afirmação de que o processo de profissionalização docente é fundamental para o trabalho dos professores, bem como para a valorização do magistério. É neste sentido, que as histórias de vida e formação dessas professoras se relacionam e se articulam, pois, desenham itinerâncias de vida, vinculadas as suas formações pessoais e profissionais, conforme nos indicam os estudos de Nóvoa (1995a), Imbernón (2010), Delory-Momberger (2012a), dentre outros. Significa dizer, portanto, que é necessário analisar a formação docente a partir das instâncias individuais e coletivas do tornar-se professor, levando em consideração as aprendizagens construídas por esses profissionais em diferentes tempos, contextos e espaços, ou seja, nos cenários de experiências do percurso de vida.

O segundo objetivo se relaciona à segunda categoria da pesquisa *práticas de docência*. As entrevistas demonstraram que somente a professora quilombola se tornou professora de escola rural por *opção*. As demais professoras iniciaram na docência rural pelos seguintes motivos: casamento, concurso e contrato de trabalho. Sobre a escolha da profissão foi possível verificar que, embora, o magistério não tenha sido a primeira opção profissional das professoras, ao longo do exercício de suas práticas, a maioria delas, elaborou um processo de consciência e aceitação de seus trabalhos, vinculados aos investimentos de ordens *financeiras*, *sentimentais* e de *tempo*. Nas percepções sobre as atividades que realizam, neste sentido, estão a constatação de que, diferentemente dos

professores das escolas urbanas, elas possuem *atividades dobradas*, atuando tanto como professoras quanto *colaboradoras* das atividades realizadas pelas comunidades.

Em suas experiências de trabalho são apresentadas *condições e particularidades do campo*. Nessas falas são explicitados problemas como fome, pobreza, exploração, migração de trabalhadores rurais para os centros urbanos, latifúndios, conflitos agrários e segregações. Essas questões são refletidas no panorama educacional que se materializam na *ausência* de escolas, precariedades dos prédios escolares, desassistência das instituições escolares por parte do governo, se traduzindo em falta de merenda, materiais didáticos, transportes públicos e baixos salários dos professores. Por outro lado, a dimensão mais colaborativa presente nas comunidades rurais é mencionada pelas professoras, caracterizadas pelas *celebrações, festividades e relações sociais mais coletivas*. Essas constatações formam, portanto, o cenário de análise das trajetórias de formação, práticas pedagógicas e relatos de vida das educadoras.

Ainda sobre suas práticas docentes, cada professora elegeu seu método de alfabetização, algumas, com base em suas próprias experiências de escolarização, outras pelas aprendizagens adquiridas na formação profissional. No México e na Bolívia há uma complexidade diferente das enfrentadas pelos professores das escolas rurais brasileiras, ela se refere à diversidade linguística dos povos *originários*, exigindo dos professores a necessidade de aprender as línguas dos seus alunos de comunidades *não castelhanizadas*, demandando tempo e muito *esforço* por parte dos educadores.

Outro fator implicado na prática pedagógica das professoras diz respeito aos relacionamentos com os seus pares, com os estudantes e com as comunidades. Sobre isto, as professoras responderam que de forma geral há bons relacionamentos entre eles, entretanto, são mencionadas situações em que se *sentiram* discriminados pelos professores *moradores* das cidades. Neste sentido, as educadoras sinalizaram para a necessidade de construção de uma *proposta educativa* baseada em princípios de valorização da cultura camponesa e dos direitos humanos, combatendo, por exemplo, opressões como *racismo e machismo*.

Nas práticas pedagógicas das professoras pode-se dizer que há aquilo que Jesus (2007), Pimenta (1999) e Sacristán (1999) chamam de *dimensão política*. Pois, as entrevistas demonstram que há por parte das educadoras o reconhecimento de que suas práticas educativas devem (deveriam, no caso das professoras aposentadas) questionar a realidade social, os problemas e por propor por meio de uma prática educativa mais

ampla, uma transformação social. Isso se revela, concretamente, nos trabalhos: da professora do Quilombo, que buscou construir formas de combater o racismo em sua comunidade; da educadora mais jovem e iniciante na profissão, ao se filiar a um Sindicato de professores para reivindicar o cumprimento dos direitos das populações rurais à educação; da professora mexicana que questionava os pais, indígenas camponeses, a importância dos seus filhos estudarem; da professora boliviana que defende a equiparação de qualidade entre as escolas rurais e urbanas em seu país, bem como o respeito aos professores de escolas rurais; da professora do MST que trabalha o combate à discriminação às populações rurais maranhenses, a valorização da educação e o fortalecimento da identidade camponesa no assentamento onde vive.

O terceiro objetivo e o quinto se relacionam com a terceira categoria da pesquisa, *conhecimento da profissão*. Neste sentido, é possível afirmar que a profissionalização, a prática pedagógica, a participação em organizações sociais, a interação com a comunidade e a valorização da cultura local foram constitutivos do *processo de conhecimento da profissão* vivenciado pelas professoras. Nesse processo estão, também, implicadas suas construções acerca das concepções de escola, de docência e de formação política das professoras, as quais se fundamentam em princípios como solidariedade, companheirismo e respeito a todo tipo de diferença social.

A escola, deste modo, deve promover a *formação* de pessoas que deverão conhecer sua história, seus direitos e deveres. E ao professor cabe construir uma prática educativa que busque no diálogo e apoio da família, a valorização dos saberes da vida rural relacionando-o à formação científica mais geral. Essas concepções foram sendo elaboradas pelas professoras ao longo de seus trabalhos, experiências essas que também contribuíram para a identificação com a profissão de professora, o que neste trabalho chamo de *momento em que as professoras se sentiram chamadas para a profissão docente*. Uma espécie de *vocação* às avessas, em que as professoras dão sentido a uma espécie de *voz pedagógica*, que pela profissionalização e prática docente vão delineando a aprendizagem da docência e o tornar-se professor.

O *conhecimento da profissão*, portanto, esteve relacionado tanto à formação pré-profissional quanto à formação profissional recebida em cursos de formação docente. O trabalho nas escolas rurais e outros espaços, como os movimentos sociais, por exemplo, contribuíram para o conhecimento da profissão. É nesta perspectiva que Imbernón (2001) e Roldão (2007) ressaltam a importância da formação inicial e

continuada para o trabalho docente, uma vez que ser um profissional da educação, mais especificamente do ensino, exige a construção de um conhecimento específico exigente e complexo. As bases de elaboração dos elementos de conhecimento da profissão, deste modo, estiveram fundamentadas com a formulação de uma prática educacional crítica e transformadora, relacionada à questões práticas da vida cotidiana e, ao mesmo tempo, à análise social mais ampla.

O quarto objetivo está relacionado à quarta categoria da pesquisa, *permanência na profissão e na docência rural*. Diferentes aspectos contribuíram para essa permanência: o *financeiro* (uma vez que as professoras têm participação ativa na renda da família); a militância em organizações políticas, movimentos sociais e grupos socialmente engajados; a cultura escolar, a *afeição* aos alunos e a possibilidade de realização de um trabalho transformador da realidade dos estudantes, permitindo a construção de uma espécie de *altruísmo pedagógico*. Nos relatos das educadoras são destacados elementos que sinalizam para a construção de indicadores para a permanência na docência rural, destacando elementos como valorização da profissão, aumento salarial, melhores condições de trabalho, dentre outros.

O estudo desta categoria encontra, deste modo, fundamento em pesquisas nacionais e internacionais sobre a exoneração de professores da Educação Básica, assim como em autores como Corsini (2013), Ens, Eyng (2014), Lapo e Bueno (2015) que elaboram pesquisas que se direcionam ao combate da desvalorização de do desprestígio da profissão docente. Quanto às especificidades e dificuldades de ser professor no espaço rural, temos nas pesquisas de Caldart (2003), Jesus (2007) e Tomàs (2015) confirmações sobre a necessidade de políticas educacionais consistentes para esse espaço.

Sobre a quinta categoria, *memórias da vida, trabalho e formação* é possível afirmar que *morte, envelhecimento e solidão* são temas que *tangenciam* alguns momentos das entrevistas, assim como, a satisfação em ter a companhia e reconhecimento dos ex-alunos pelos trabalhos que realizaram. Outros temas que *intercruzam* seus relatos são suas origens rurais, o estudo e trabalho nessas comunidades, o casamento, a educação dos filhos, dificuldades de continuar na profissão e vontade de *intercambiar* experiências de trabalho em escolas rurais latinoamericanas.

As microbiografias de suporte referenciadas nas entrevistas trazem pessoas que as ajudaram em seus processos de escolarização e trajetórias de formação profissional. Para a professora Socorro, seu marido foi o grande incentivador que não a deixou desistir dos seus cursos. No caso das demais professoras, uma irmã, a mãe e uma professora foram suas maiores apoiadoras. As *imagens* da vida profissional são formadas pela constatação de que a docência requer um trabalho de formação política, de respeito e valorização docente, assim como, pelas possibilidades do professor se *inventar* por meio do magistério.

O *momento geracional das professoras, suas apostas de vida e trabalho* são caracterizados por diferentes aspirações: projetos de participação em cursos de especialização, mudanças de profissão, de cidade e de *função* na área educacional, dedicação à família, filhos e netos, expectativas de viagens, dedicação a atividades artísticas, permanência nas comunidades rurais e em organizações sociais como forma de interação e enfrentamento da *solidão*, dentre outras questões.

A pesquisa sinaliza questões amplas e, embora, se *tornem mais complexas* a partir da questão *lugar* (país, cidade, região) de origem das professoras, se aproximam pela *identidade* das educadoras de escolas rurais *forjadas* em tensões com o espaço rural, principalmente por parte daquelas que não moram nas comunidades rurais e pelas resistências das professoras sobre as *tentativas governamentais de urbanização do professor de escola rural*. O estudo desta categoria apoiou-se, portanto, em Delory-Momberger (2012b), Chamlian (2008), Nóvoa (2000), entre outros autores. As pesquisadoras em questão trazem à tona, a relação entre a dimensão pessoal e profissional da formação e da prática docente. Em que as narrativas do vivido, os sentimentos, as memórias se entrelaçam na reconstituição de uma *cartografia* docente, particular em sua construção.

Nos três países há projetos de formação de professores para as escolas do campo, embora estes necessitem se tornar mais abrangentes, de modo, que se tornem políticas públicas mais consistentes. No México, a Escola Normal Rural é o *lugar* que cumpre a função de instituição formadora de professores de escolas rurais. Entretanto, o número de professores formados não é suficiente para atender a demanda das escolas rurais mexicanas, sendo, portanto, necessárias: a *valorização, estruturação e ampliação* das escolas normais rurais do México. Na Bolívia, o Programa de Formação de Professores Interinos é o que tem formado professores *especificamente* para as áreas

rurais. No Brasil, as universidades em parceria com os movimentos sociais camponeses têm elaborado cursos de formação de professores para as peculiaridades das áreas camponesas.

Por fim, a análise da educação rural nesses três países, tendo por base, as trajetórias de vida e formação das educadoras, não pretende constatações particulares isoladas e nem universalistas totalizadoras. Constatou-se, portanto, que embora sendo países localizados na América Latina e com muitos pontos de intersecção, cada um deles possui um *campo* diversificado, por suas questões sociais, econômicas e culturais, o que permite constatar que uma pesquisa mais *interessada* no projeto educativo de cada uma dessas comunidades *poderia* verificar as *similaridades e diferenças* de objetivos que a educação escolar assume nesses diferentes *contextos geográficos*. Neste sentido, em termos de *unidade latinoamericana* conclui-se que o problema dos camponeses (em suas diferentes formações étnicas) é o *problema* da terra, ou da falta dela, que exclui trabalhadores dos direitos básicos de vida: *trabalho, moradia e educação*.

1. Limitações

Falar, deste modo, sobre as limitações desta pesquisa é apontar para as possibilidades de *novos* estudos, a partir dos aspectos desencadeados neste trabalho. Sobre isso, seria pertinente ampliar o debate sobre as escolas normais rurais do México, da Bolívia e do Brasil, compreender quais foram (no caso mexicano quais são) suas propostas de formação educativa. No caso brasileiro, a partir de rápida verificação em levantamento de documentos públicos da Biblioteca Benedito Leite *constatei* que houve no Maranhão uma escola normal rural, informação que poderá fazer surgir outras pesquisas. Uma limitação de ordem *procedimental* se refere ao fato de que as entrevistas não foram *testadas* antes de serem aplicadas com as professoras. Outra limitação deste trabalho se refere à ausência de discussões sobre as cidades de trabalho da professora boliviana e mexicana. A pesquisa se restringiu ao contexto maranhense, foco inicial do estudo.

2. Propostas

Os países tratados neste estudo são caracterizados por problemas educacionais que afetam tanto os espaços urbanos quanto os rurais, entretanto, no meio rural há questões específicas e são sobre ela que estas propostas para a elaboração de políticas públicas de educação se referem:

- Construção de escolas nas áreas rurais, tendo como parâmetro *conversas* com as comunidades rurais, partindo de suas necessidades;
- Estruturação das escolas existentes nas comunidades;
- Elaboração de livros didáticos voltados às questões rurais;
- Construção de propostas pedagógicas com base em princípios de sustentabilidade;
- Criação e ampliação de cursos voltados para a formação de professores;
- Transportes públicos de qualidade para as áreas rurais;
- Política de valorização salarial para os professores;
- Proposta de formação de professores que respeite às variedades linguísticas encontradas nas áreas rurais latino-americanas;
- Valorização do meio rural como lugar habitado por pessoas que possuam cultura e história;
- Melhores condições de trabalho;
- Apoio da comunidade aos professores;
- Cursos de formação inicial e continuada para os professores das escolas rurais, tendo em vista a valorização da especificidade camponesa;
- Alojamento de qualidade para os professores que não são moradores das comunidades rurais;
- Criação de uma instituição para a formação de professores de escolas rurais;
- Realização nas escolas de um projeto político educativo com valorização da cultura, da história das comunidades rurais e dos trabalhos realizados por seus moradores;
- Debates com as comunidades rurais e professores no processo de elaboração das leis educacionais;

- Permanência das *plazas* de trabalho dos professores mexicanos e revisão da *lei de avaliação* do México, mencionada neste trabalho;
- Criação de programas por parte do governo boliviano que ensine aos professores as línguas originárias das comunidades indígenas;
- Respeito dos professores de escolas rurais, suas histórias e vida.

Tratam-se de propostas que apontam para a valorização dos professores, da educação e dos sujeitos que habitam o campo. Esta pesquisa, deste modo, tratou de construir e analisar um *mapeamento* de diferentes experiências de professores de escolas rurais latinoamericanas. A partir dele, são explicitadas as condições da formação de professores e dos sistemas de ensino dos meios rurais nos três países em questão. Pelo método biográfico, percorremos histórias e memórias das professoras sobre seus processos de construção da profissão docente. Pelas histórias pessoais das professoras, na formação de suas identidades docentes, nos aproximamos da história da formação docente no México, na Bolívia e no Brasil, assim como das condições de trabalho e de vida no meio rural latinoamericano.

As professoras, portanto, possuem uma consciência sobre a relevância social da escola e do papel transformador da educação escolar. Outro aspecto advindo dessa pesquisa diz respeito às condições sociais e *existenciais* relacionadas ao ser mulher e professora na América Latina. Ao *lutarem* por suas escolarizações e por um processo de profissionalização, as educadoras explicitam as dificuldades e os preconceitos que tiveram que enfrentar para romper com a lógica hegemônica machista de que às mulheres cabe o espaço privado *do lar e da maternidade* em detrimento do trabalho em espaços públicos. Embora ter atingido a esfera do trabalho no espaço público não seja garantia plena de liberdade feminina, essas profissionais, por meio de suas histórias de vida e de trabalho, demonstram que o acesso à educação institucionalizada as permitiu atuar politicamente no processo de transformação de suas vidas e, conseqüentemente, da realidade camponesa

À guisa de conclusão, essa pesquisa apresenta análises realizadas por professoras, a partir de suas experiências e formações acadêmicas, sobre a educação no meio rural latinoamericano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA BRASIL. Maior contingente de mão-de-obra escrava sai do Maranhão, revela Pastoral da Terra. fev. 2004. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2004-02-13/maior-contingente-de-mao-de-obra-escrava-sai-do-maranhao-revela-pastoral-da-terra>>. Acesso em: jun. 2015

AIZPURU, P. G. **Educación rural e indígena em Iberoamérica**. México: El Colegio de México, 1996.

AMARAL, D. M. do. **Mulheres da Reforma Agrária: os significados em ser pedagoga da terra**. Tese (Doutorado em Educação) - UFScar, São Carlos, 2014.

ANDRÉ, M. Pesquisas em formação de professores: contribuição para a formação de professores. In: PINHO, S. Z. Formação de Educadores. **O papel do educador e sua formação**. São Paulo: EdUNESP, 2009.

ALBUQUERQUE, J.de O. **Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores rurais no início do século XXI**. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas, 2011.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, p. 252-264, mai.- ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>. Acesso em 18.09. 2015> Acesso em: nov. 2013.

ALMEIDA, M. E. do N. **A escola Raimundo Cabral e a organização do povoado Vila Diamante: construções e reconstruções do processo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) –UFPA, Pará, 2005.

ANDRADE, T. Experiência concreta de mediação de conflitos agrários. In: BUAINAIN, A. M. (Coord.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2008.

ANIBAL, F. Evasão em licenciatura chega a 39%, **Gazeta do Povo**, Curitiba, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/evasao-em-licenciatura-chega-a-39-ci2oebivr3fzzqs1q9w6o2h5a>.> Acesso em: fev. 2015.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARANHA, A. V. S; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: novacrise?. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69-86, out.-dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a06.pdf>> Acesso em: nov. 2014.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai.-ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: mai.2015.

AVILÉS, K.; OLIVARES, E. Maestros bloquean Televisa y Tv Azteca por sus “mentiras”. **La Jornada**, México DF, ago. 2013. Disponível em: <<http://www.jornada.unam.mx/2013/08/28/politica/005n1pol>> Acesso em: ago. 2013.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BEGNAMI, J. B. **Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Familiares Agrícolas e Alternâncias**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMG, Belo Horizonte, 2003.

BEHRENS, M. A. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BELTRAME, S. A. B. **MST, professores e professoras: sujeitos em movimento**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

BERGSON, H. **Matéria e Memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BETHELL, L. O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica. **Revista de Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.. 22, n. 44, p. 289-321, jul-dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/eh/v22n44/v22n44a01.pdf>>. Acesso em: mai. 2015.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, 2002.

BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T.A Queiroz, 1979.

BOLÍVIA. Constituição Política del Estado Plurinacional. 2009.

_____. **Ley de la educación nº 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”**. La Paz: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/bolivia/Leydla%20.pdf>> Acesso em: oct.2015.

_____. **Sistemas educativos nacionales**. La Paz: Ministério da Educação, s/d. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/bolivia/boli16.pdf>> Acesso em: oct. 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, C. R. **Casa de Escola**. Campinas: Papirus, 1983.

BRANDÃO, M. Sobre a Educação Básica Mexicana hoje: a “qualidade” capitalista avança, mas os trabalhadores conscientes e organizados resistem. **Revista Marx e o Marxismo**, v.2, n.2, jan/jul 2014. Disponível em: <http://www.marxeomarxismo.uff.br/index.php/MM/article/view/46>. Acesso em: 03.05.2016.

BRASIL. **Lei 12.960/2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm> Acesso em: jun. 2015.

_____. **Lei 10.639/03**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: set.2014

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG-2011 a 2020)**. Brasília, DF: CAPES, 2010b, v.2.

_____. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010b. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br>> Acesso em: mai. 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Censo Escolar de 2009**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/censo-escolar-2009-mudancas-educacao-517168.shtml>>. Acesso em: jan.2014.

_____. **Censo Escolar de 2012**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: mai.2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica**, Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: mar.2013.

_____. **Parecer CNE/CP 09/2001**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: mai.2013.

_____. **Resolução CNE/CP 01/2002**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: mar.2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: ago.2014.

BUAINAIN, A. M. (Coord.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. São Paulo: Ed. UNICAMP, 2008.

BUENO, B. O Método (auto)biográfico e os estudos com histórias de vida. **Educação e Pesquisa**, v.28, n.1, p.11-30, 2002.

_____.; CHAMLIAN, H. C; SOUSA, C. P. de e CATANI, D. B. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, v.32, n 2, p. 359-371, 2006.

CALAZANS, M. J. Questões e contradições da educação no meio rural. In: **Educação Rural no Terceiro Mundo: experiências e Novas Alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan.-jun. 2003.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMARGO, B; HASHIZUME, M. Vida difícil de bolivianos vai muito além da exploração no trabalho. **Repórter Brasil**, São Paulo, dez. 2007. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/2007/12/vida-dificil-de-bolivianos-vai-muito-alem-da-exploracao-no-trabalho/>>. Acesso em: out. 2013.

CAMARGO, D. A. F. de. **O abolicionismo escolar: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CARR, W; KEMMIS, S. **Becoming Critical: Education, knowledge and action research**. London: Falmer Press, 1986.

CARVALHO, M. **Sangue da Terra: a luta armada no campo**. São Paulo: Editora Brasil Debates, 1980.

CASTILLA, M. L. de. **Situación de la formación docente inicial y en servicio en Bolivia, Paraguay y Perú**. Unesco, 2004. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_bolivia_paraguay_peru.pdf>. Acesso em: jul.2015.

CAVACO, M. H. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 2008.

CAVALCANTI, C. R. **Formação do educador no Estado do Maranhão: análise de políticas e programas**. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2002.

CAVALLERO, E. História da Educação do Negro e outras histórias. In: JERUSE, R. (Org.) **História da Educação do Negro e outras histórias**. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CEDILLO, A. V. La Escuela–Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México. Revista **De Raíz Diversa**, v. 1, n. 1, abr.-sep, pp. 145-170, 2014. Disponível em: <<http://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/publicaciones/deraizdiversa/no.1/Vilchis.pdf>>. Acesso em: fev.2015.

CHAMLIAN, H. C. Métodos autobiográficos e prática de formação de adultos: apontamentos e balanços sobre práticas realizadas. In PASSEGGI, M. da C; BARBOSA, T. M. N. (Org). **Narrativas de Formação e saberes autobiográficos**. São Paulo: Paulus, 2008.

CHARLOT, B. **Du rapport au savoir: elements pour une théorie**. Paris: Anthropos, 1997.

CHENÉ, A. Narrativa de formação e formação de formadores. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLÉGIOS Y ESCUELAS DE BOLÍVIA, 2014. Disponível em: <<http://colegiosbolivia.blogspot.com.br/2014/06/hay-4698-maestros-interinos-en-el-pais.html>>. Acesso em: ago.2015.

COLLARES, A. **Epistemologia docente e ação na sala de aula**. Porto: Instituto Piaget, 2003.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Síntese estatística (provisória) da Campanha da CPT contra o trabalho escravo, 2013. Disponível em: <<http://www.cptnacional.org.br/attachments/article/1900/S%C3%ADntese%20estat%C3%ADstica%20do%20TE%202013-%20%20ATUALIZADA%20em%2031.01.2014%20Copy.pdf>>. Acesso em: jun. 2015.

CONFEDERAÇÃO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA DO BRASIL; OBSERVATÓRIO DAS DESPROTEÇÕES SOCIAIS NO CAMPO. Escolas Esquecidas: escolas rurais brasileiras sem infraestrutura mínima adequada. Disponível em: <http://icna.org.br/sites/default/files/artigo/escolas_esquecidas_edicao2014.pdf> Acesso em: abr. 2015.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencias e investigación narrativa. In: LARROSA, J. (Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 15-59.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Cortez: São Paulo, 2002.

CORSINI, R. Adeus, docência. **Revista Educação**, jul. 2013. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/195/adeus-docencia-292321-1.asp>> Acesso em: mai. 2014.

COSTA, A. C. M. Educação no MST e a experiência do curso de Magistério. **Revista de Estudos de Educação**, Ano 01, n. 2, novembro de 1999. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=1480>>. Acesso em: ago. 2015.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2013. No prelo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>. Acesso em: mar.2014.

DAMASCENO, M. N. **Pedagogia do Engajamento: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato**. Fortaleza: Ed. UFC, 1990.

DEBERT, G. G. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento**. São Paulo: EDUSP; FAPESP, 1999.

DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Natal: EDUFRN, 2012a.

_____. A pesquisa biográfica em educação: desafios e perspectivas. In: SOUZA, E. C. de S. (Org.). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012b.

_____. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32. n.2, p. 359-371, mai.-ago. 2006.

DEMARTINI, Z. de B. F. ET AL. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 86, 1993.

_____. **Autobiografias, pesquisa histórico-sociológica e educação**. Disponível em: *não localizado*. Acesso em 2012.

DEMARCO, D. J. **Uma análise do Projeto Escola do Campo: Casa Familiar Rural como iniciativa de profissionalização e escolarização de jovens rurais do Estado do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DÍAZ, A.; POY, L. Segundo día consecutivo de protestas magisteriales en el DF, **La Jornada**, México DF, ago. 2013. Disponível em: <<http://www.jornada.unam.mx/2013/08/21/politica/007n1pol>> Acesso em: ago. 2013.

DOMINICÉ, P. **Cycles de vie et formation des adultes**. Travail Social: 1990.

_____. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÖVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal; São Paulo: EDUFRN; Paulus, 2010.

DUBET, F. **Les lycéens**. Paris: Seuil, 1991.

ENCICLOPÉDIA CONTEMPORÂNEA DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE. São Paulo; Rio de Janeiro: Boitempo; Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, 2006.

EL ANALFABETISMO EN AMÉRICA LATINA, 2013. Disponível em: <http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_datodestacado20130218.pdf> Acesso em: mai.2015

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. ; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ENS, R.T; EYNG, A. M; GISI, M. L. et al. Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 501-523, mai.-ago. 2014. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12757>>. Acesso em: ago.2015.

ESCOBAR, A. **La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo**. Caracas: Editorial El Perro y la Rana, 2007. Disponível em: <<http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/137176/e6ad7c4d4c3e84a5a11f208d53e76e8e.pdf>>. Acesso em: set.2015.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1997.

_____. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. Brasília: SECAD, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf>. Acesso em: jan.2011.

_____. Conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, A. M. (Org.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. São Paulo: Ed. UNICAMP, 2008.

FERNANDES, F. Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante. **Revista Estudos Avançados**, vol. 8, n. 22. São Paulo, sep.-dez. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000300011> Acesso em: nov. 2013.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal São Paulo: EDUFRN; Paulus, 2010.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autentica, 2000.

FORUM CARAJÁS. Sul do MA exporta e usa trabalho escravo, *diz OIT*. Fev. 2007. Disponível em: <<http://www.forumcarajas.org.br>> Acesso em: jun. 2015.

FREIDSON, E. **O renascimento do profissionalismo**. São Paulo: EDUSP, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala**. Brasília: Ed. UnB, 1963.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

G1. Esquema de exploração do trabalho de bolivianos no Brasil é revelado. abr. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2013/04/esquema-de-exploracao-do-trabalho-de-bolivianos-no-brasil-e-revelado.html>> Acesso em: mai. 2014.

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

GARDEN, I. Por que os professores adoecem? **Jornal da Unicamp**, Campinas, 22 nov. 2009.

GATTI, B. A. Licenciaturas: características institucionais e formação profissional In: PINHO, S. Z. (Org.) **Formação de educadores:dilemas contemporâneos**. São Paulo: EdUnesp, 2011.

GIMONET, J. C. Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: I Seminário Internacional Sobre Pedagogia da Alternância. Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento. Salvador: SIMFR/VITAE/UNEFAB. 2000.

GINSBURG, M. El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: un análisis comparado. **Revista de Educación**, número extraordinario: los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación, p. 315-345, 1990.

GIROUX, H.A. **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Paidós, 1990.

GÓMEZ, A. P. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GOODSON, I. F. **Studying teacher's lives**. London: Routledge, 1992.

GRAÇA, Eduardo. O México se afunda na violência e na corrupção, **Carta Capital**, São Paulo, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/826/uma-novela-de-segunda-8442.html>>. Acesso em: out. 2014.

GUIMARÃES, A. P. **Quatro séculos de latifúndio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

HALBWACHS, M. A **Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HELENE, O. **Um panorama da educação na América do Sul**. 2014. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1711>>. Acesso em: out. 2015.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo. Paz e Terra, 1972.

HUBERMAN, M. O ciclo vital de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Formação permanente e carreira docente. In: **Revista de Ciências Humanas**, Rio Grande do Sul. v. 13. n. 20., jun. 2012.

_____. Caminhos para melhorar a formação continuada de professores. **Revista Gestão escolar**, n.14, jun-jul, 2011. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/francisco-imbernon-fala-caminhos-melhorar-formacao-continuada-professores-636803.shtml>>. Acesso em: set.2015

_____. Formação permanente e carreira docente. **Revista de Ciências Humanas**, v. 13, n. 20, p. 45 – 50, 2012. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/352/637>>. Acesso em: mai.2014

_____.; CANTO HERRERA, P. J. La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. **Revista Electrónica Sinéctica**, n. 41, julio-diciembre, 2013, p. 1-12. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325009>. Acesso em: 13.09.2015.

JACINTO, D. Adoecimento é quase "epidemia" entre professores. **Notícias APEOESP**, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/noticias/noticias/adoecimento-e-quase-epidemia-entre-professores/>> Acesso em: set. 2013.

JESUS, S. M. S. A. A educação do campo nas áreas de reforma agrária e suas contribuições para a definição de bases para uma política pública no estado de Sergipe.

In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18; 2007, Maceió. **Anais...**Maceió: Ed UFAL, 2007.

_____. Os desafios do currículo de cursos de formação de professores para atuar nas escolas do campo. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA, 14, 2008, Porto Alegre. In: **Anais...** Porto Alegre: EdPUC, 2008. p. 648-665.

JOSSO, M. C. **Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação.** In: NÓVOA, A, FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. Natal; São Paulo: EDUFRN; Paulus, 2010.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KLIKSBERG, B. **América Latina: uma região de risco, pobreza, desigualdade e institucionalidade social.** Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001308/130853POR.pdf>> Acesso em: fev.2014

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 129-157, mar. de 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a06.pdf>> Acesso em: mai. de 2015.

KREUTZ, A. **O projeto João de Barro: uma experiência oficial de educação popular no Maranhão.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.

LABAREE, D. F. Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente. In: PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, F. **Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica.** Madrid: Akal, 1999.

LACAN, J. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: _____. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1960.

_____. Le temps logiques et l'assertion de certitude anticipée. In: _____. **Écrits.** Paris: Seuil 1966.

LANIER, J. E. Research on teacher education. **IRT Publications**, n.80, 1984. Disponível em: <<http://education.msu.edu/irt/PDFs/OccasionalPapers/op080.pdf>>. Acesso em jul. 2012.

LAPO, F. R; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>>. Acesso em: jun. 2015.

LARRAÍN, J. La identidad latinoamericana teoría e historia. **Revista Estudios Públicos**, n.55, 1994. Disponível em: <http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1845_1414/rev55_larrain.pdf> Acesso em: mar. 2015

LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEMOS, D. C. de A. Os Cinco Olhos do Diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 627-646, mai.-ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/16.pdf>> Acesso em: ago.2015.

LIMA, M. G. e S. **Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014.

LINERA, G. A. Bolívia. In: ENCICLOPÉDIA CONTEMPORÂNEA DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE. São Paulo; Rio de Janeiro: Boitempo; Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, 2006.

LOPES, W. de J. F. A multisseriação frente à profissionalidade docente na educação do campo. **Revista HISTDBR**, Campinas, v. 13, n.50, 2013. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/5475> Acesso em set. 2015.

LOUCKS-HORSLEY, S. et al. **Continuing to learn: a guidebook for teacher development**. Andover. MA: Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands/National Staff Development Council, 1987.

LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>> Acesso em: ago.2015.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Ed. da UFBA, 2000.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB: resultados do Estado do Maranhão; 2005-2007**. São Luís, 2008.

MARTINS, J. de S. **Reforma Agrária: o impossível diálogo**. São Paulo: Edusp, 2000.

_____. **O Poder do Atraso: ensaios de sociologia da história lenta**. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. Os camponeses e a política no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1981.

MARTINS, M. da C. **A prática pedagógica das (os) professoras (es) do assentamento Diamante Negro Jutaih no Maranhão: “a pedagogia dos aços”**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPI, Palmas, 2010.

MARTÍNEZ, C. A. La docencia: enfermedades frecuentes de esta profesión. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 1, n. 1, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam6.htm>>. Acesso em jun. de 2015.

MEIRELES, M. M. **História do Maranhão**. Imperatriz: Ética, 2008.

MELO, S. M. B. A. Percurso histórico da formação de professores para a escola primária no maranhão: império e república velha. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9, 2012, João Pessoa. **Anais...** Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/8.09.pdf>. Acesso em: mar.2013.

MENEZES NETO, A. J. de. Autonomia e perda de autonomia na luta pela terra: vitória da pós-modernidade? **Correio da Cidadania**, mai. 2015. Disponível em: <http://www.correiodacidade.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10754:submanchete130515&catid=72:imagens-rolantes>. Acesso em: ago. 2015

MÉXICO. **Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación**, 2013. Disponível em: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_instituto_nacional_evaluacion_educativa.pdf> Acesso em: jul. 2014.

MOLINA, M. C (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA-MEC, 2010. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPO%20e%20pesquisa%20II.pdf> Acesso em jun.2013.

MORAIS, J. de F. dos S. Ayotzinapa: Escola Normal Rural no México, Movimentos de Luta e redes de solidariedade na América Latina. **Jornal Redes Educativas**, ano 5, n.21. Disponível em: <http://www.labeduimagem.pro.br/jornais/redes_cvs/Atual/ano5_ed21/Pdf/red_cre_a5_e21.pdf> Acesso em: mai. 2015.

MOROSINI, M. C. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, mai.-ago. 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1487/1487.pdf>. Acesso em: 21.06.2013.

MORSCHBACHER, M. As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para o trabalho na educação básica: reforma e direcionamento da formação a serviço do capital. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, Campinas, 2012. **Anais...** Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivo_s/acervo/docs/3028p.pdf>. Acesso em: fev.2014.

MOTTA, D. das G. A outra Escola Normal Maranhense. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, Aracaju, 2008. **Anais...** Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/11.pdf>>. Acesso em: jun. de 2015.

MUNANGA, K (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 29.08.2015.

NASCIMENTO, R. de C. G. **Estado Novo e Educação Rural no Maranhão: O projeto de “ruralização” das escolas municipais, em São Luís.** Dissertação (Mestrado em Educação). UFMA, São Luís, 2010.

NAVARRO, L. H. **La Reinención de Latinoamérica.** 2013.

NEIBURG, F. A sociologia das relações de poder de Nobert Elias. In: ELIAS, N; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

NORA, P. Entre memória e história. **Projeto História**, v. 10, p. 07-28, São Paulo, dez. 1993.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1992a.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 2000.

_____. **Os professores e a sua profissão.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a.

_____. (Org.). **Vida de professores.** Portugal: Porto, 1992b.

_____. **Profissão professor.** Lisboa: Porto Editora, 1995b.

OLIVEIRA, D. A. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: _____. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, R. S. **Do contexto histórico às ideias pedagógicas predominantes na escola normal maranhense e no processo de formação das normalistas na primeira república**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMA, São Luís, 2004.

PADILLA, I. Las normales rurales: historia y proyecto de nación. **Revista. El Cotidiano**, n. 154, pp. 85-93, mar-abr, 2009, Disponível em: <<http://www.iteso.mx/documents/11109/0/Normales+en+M%C3%A9xico.pdf/dedf04e5-d25f-4fa5-9b00-ea6694728456>> Acesso em 12.03.2015.

PASSEGI, M. da C; SOUZA, E. C e VICENTINI, P. P. **Entre a vida e formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100017

_____. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C (Org.). **Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre; Salvador: EDIPUCRS; EDUNEB, 2006.

PERES. P. O Brasil não pode mais perder bons professores. **NOVA ESCOLA**, n. 267, São Paulo, nov. 2013, Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/brasil-nao-pode-mais-perder-bons-professores-carreira-formacao-771663.shtml>> Acesso em: abr.2015

PERRENOUD, P; PAQUAY, L; CHARLIER, E. (Org.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PILAR, P. J. **Domínios conceituais das construções locativas, existenciais, comitativas e possessivas em línguas bantas**. Tese (Doutorado em Semiótica), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINEAU, G. Experiências de Aprendizagem e Histórias de vida. In: CARRÉ, P; CASPAR, P. **Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. A questão agrária e a revolução brasileira (1960). In: STÈDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária: o debate tradicional de 1500-1960**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

POIRIER, J; CLAPIER-VALLADON, S; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. Oeiras: Celta, 1999.

POPKEWITZ, T. S. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

RAMOS, A. F. Para um estudo das representações da cidade e do campo no cinema brasileiro (1950-1968). **Revista de História e Estudos Culturais**, v. 2, n. 2. abr. 2005.

REPÓRTER BRASIL. Maranhão lidera trabalho escravo no país. nov. 2006. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/2006/11/maranhao-lidera-trabalho-escravo-no-pais/>> Acesso em: jun. 2015.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SABOIA, E. F. **Identidade e cultura: reflexões sobre autoidentificação racial no Brasil**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2013/03/EvandroFSaboia.pdf>> Acesso em: 23.04.2015.

SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional do professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1999.

SADER, E. Introdução. In: ENCICLOPÉDIA CONTEMPORÂNEA DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE. São Paulo; Rio de Janeiro: Boitempo; Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, 2006.

SALDANHA, L. M. L. **A instrução pública maranhense na primeira década republicana: (1889-1899)**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Luís, Maranhão: UFMA, 1992.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Revista Estudos Avançados**, v. 2, n. 2. São Paulo, mai.-ago. 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007> Acesso em: fev. 2014.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a16v2483.pdf>>. Acesso em: mar.2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan-abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.

SCHAFFRATH, M. dos A. S. Escola normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores, 2009. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I_encontro_inter_artes/20_Marlete_Schaffrath.pdf>. Acesso em: mar.2014.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos; In: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

_____. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona. Paidós, 1992b.

SHULMAN, L. S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, M. (Org.). **La investigación de la enseñanza**. Madrid: Paidós, 1989. v. 1: Enfoques, teorías y métodos.

SILVA, F. das C. R. **Trajetórias de formação de professores/as de geografia: interfaces com o saber-ensinar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPI, Palmas, 2010.

SILVA, J. de R. S. (Coord.). **Educação Rural no Maranhão: Experiências recentes, condições educacionais e expectativas de povos indígenas e quilombolas**. São Luís: Fundação Sôsândrade de apoio ao desenvolvimento da UFMA, 2003.

SILVA, M. A. da. **A função do jornal o lavrador como meio difusor da formação do professor ruralista de Juazeiro do Norte**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFC, Fortaleza, 2009.

SILVA, M. A. de M. **A luta pela terra: experiência e memória**. São Paulo: EdUNESP, 2004.

SOUZA, E. C. de. A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SOUZA, M. A de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n.105, p. 1089-1111, set.-dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>>. Acesso em: set. 2015.

STÉDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária: o debate tradicional de 1500-1960**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

STRAUSS, A; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STREICH, R. N. Mensagem recebida de ricardostreich@gmail.com em 10. Out. 2015.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

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

TOMÁS, R. B. La escuela rural en Cataluña: problemáticas, propuestas y retos de futuro. In: **Aula Abierta**, v. 35, n. 1-2, 2007. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2780960>>. Acesso em: mar.2015.

TRUZ, I. Estrutura escolar provoca adoecimento de professores. **Agência USP de notícias**, São Paulo, jan. 2013. Disponível em: <<http://www.usp.br/agen/?p=125284>>. Acesso em: set. 2013.

VALA, J. A análise de conteúdo. In SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das ciências sociais**. Porto: Afrontamento, 1986.

VASCONCELOS, F. Brasil tem 30% de suas escolas paradas, segundo Censo, **O Globo**, Rio de Janeiro, abr. 2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/brasil-tem-30-de-suas-escolas-paradas-segundo-censo-12310679>> Acesso em: abr. 2014.

VEIGA, I. P. A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

VIEIRA, C. C. **Encontro de Memórias: as mulheres Arturos**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**. v. 24, n. 85, Campinas, dez, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf>>. Acesso em: jul.2015.

WELCH, C. A. Conflitos no Campo. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

WERLE, F. O. C; METZLER, A. M. C. Contextos, institucionalização e prática pedagógicas em Escolas Normais Rurais. WERLE, F. O. C (Org.). **Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores**. São Leopoldo-Brasília: Oikos, 2010.

WILLIAMS, R. **O campo e a cidade na História e na Literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZARDÁN, A. R. Formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia. **Revista Integra Educativa**. v. 4, n. 3, 2013. Disponível em: <<http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rieiii/v4n3/v4n3a08.pdf>> Acesso em: ago.2015.

ANEXOS

ANEXO A: Carta da professora Boliviana Beatriz

Vallegrande, 01 de Agosto del 2013

A las colegas maestras y maestros de Brasil y Mexico

Estimadas maestras (os), soy la profesora Beatriz

Me dirijo hacia ustedes con el objetivo enviarles un afectuoso saludo desde la distancia y darle animo y fuerza para luchar por esos niños, por esos estudiantes que buscan superarse por esa noble tarea que Dios puso en nuestras manos. Otro para contarles un poquito de lo que es mi trabajo como maestra del área rural.

Primero voy a contar que trabajo en la Unidad Educativa “San Juan del Chaco” del Distrito El Trigal de la provincia de Vallegrande en el Departamento de Santa Cruz – Bolivia. En año 1996 egresé de la Escuela Normal Rural Superior “Franz Tamayo” de Villa Serrano del Departamento de Chuquisaca- Bolivia.

Lo que quiere decir que ya tengo 16 año de experiencia en educación Rural, en las que tropecé con muchas debilidades y fortalezas, en estos años de trabajo me tocó de experimentar dos veces en los que se refiere a Reformas Educativa. La primera Ley 15-65 desde el año 1995 durante la presidencia de JAIME PASAMORA la cual se implementó desde 1997 en las Unidades Educativa del nivel primario y 1998 en el nivel secundario y demás niveles de formación regular y alternativa y especial.

Esta Reforma Educativa fue impuesta e importada de otros países como ser España México y otros. Lo que quiere decir que no se tomó en cuenta la realidad de todas las diversidades de grupos étnicos existentes del país. Lo que trajo una diversidad de problemas.

Esta Reforma Educativa tenía sus contras y sus favoritismo así se la quiere decir que este modelo venia de países desarrollados donde tenías un aula equipada con una infinidad de materiales didácticos, por otro lado los maestros ya estaban asesorados o preparados para llevar adelante esta forma de trabajo en cambio en Bolivia muy poco a pesar de las ganas del maestro en querer hacer el cambio había muchas dudas.

Tropezamos con muchas dificultades con los estudiantes, ellos no aprendían al ritmo que nosotros estábamos acostumbrados que ellos lo hagan nos sentíamos impotentes y muchas debilidades más a nivel nacional, lo que provoco nuevamente que haya descontentos de los padres de familia y se piense en una nueva ley.

Es así que el 20 de febrero de 2010 durante la presidencia del Sr. Evo Morales la mayoría de las organizaciones del país se reunieron en Chuquisaca-Bolivia donde debaten durante un cierto tiempo y a solicitud de la mayoría de estas organizaciones nace una nueva ley, la 070 que busca darle valor a los conocimientos y valores culturales de cada nación o grupo étnico del país. Es donde nos estamos preparando para este cambio.

Esta ley 070. Como ya decía está enfocada en rescatar la educación productiva comunitaria de cada lugar, respetando la madre tierra para vivir bien. Lo que quiere decir que el estudiante debe saber primero respetar a la naturaleza, debe reflexionar como vivir sin exagerar con la tala indiscriminada de los árboles y el mal uso del suelo. Es así que de ahí parte todos los conocimientos conjuntamente estudiantes-maestros o viceversa.

La ley propone una educación productiva, comunitaria. Donde los estudiantes maestras (os), padres de familia y comunidad entera se debe involucrar con la educación de su región; realizando proyectos y participando en las ejecuciones de las diferentes actividades que causen impactos en una comunidad en bien de la educación. Estos resultados deben beneficiar a todos los comuneros mejorando la economía de todas las familias sin distinción mediante la educación socioproductiva.

Es cuanto puedo contarles a grandes rasgos un poco de la educación en mi país a mis estimadas(os) colegas de México y Brasil. Por la educación de Latinoamérica somos los maestros quienes tenemos que poner el hombro para formar personas competentes ante una sociedad que día a día tienen retos y desafíos ante este hermoso y complicado mundo.

PD. Me gustaría intercambiar ideas con maestros Latinoamericanos en bien de la educación.