RICARDO LANA PINHEIRO

Constituição do sujeito professor do campo e apropriação do espaço rural

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Ciências.

Área de concentração: Psicologia, Processos Culturais e Subjetivação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Soares da Silva

Ribeirão Preto
2018

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
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Pinheiro, Ricardo Lana.

Constituição do sujeito professor do campo e apropriação do espaço rural / Ricardo Lana Pinheiro ; orientadora Ana Paula Soares da Silva. -- Ribeirão Preto, 2018.

371 p.

Tese (Doutorado) -- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia, Processos Culturais e Subjetivação.

1. Constituição do professor. 2. Apropriação do espaço. 3. Psicologia histórico-cultural. 4. Espaço rural. I. Silva, Ana Paula Soares da.

Nome: Pinheiro, Ricardo Lana

Título: Constituição do sujeito professor do campo e apropriação do espaço rural

Aprovado em:

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e
Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Doutor em Ciências. Área:
Psicologia.

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e todas que, de uma forma ou de outra, tornaram possível a realização desse trabalho.

Primeiramente, ao Heitor, ponto de equilíbrio e fuga da loucura do trabalho. À Regiane, pelo compartilhamento desse momento, com todos os contratemplos, e o esforço absurdo que fez por mim.

Aos meus pais, Andréa e Nelson, por tudo o que fizeram, fazem e farão.

À Patrícia, ao Igor e à Luiza (Iza!), muito presentes apesar da distância física. Em especial, Patrícia, muito obrigado pelo apoio técnico nas horas de desespero.

À Angela, à Cris, ao Lucio e ao Leo, pela leveza e alegria dos encontros reais e virtuais.

Ao Amadeu e à Rosane pela presença sempre.

À Ana Paula pela orientação, parceria, amizade e ética.

Aos membros do LAPSAPÉ, novos e antigos, pela junção entre teoria, prática e amizade.

À Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, pelo financiamento que viabilizou o estudo, através do processo FAPESP 2014/01628-6, e a realização do estágio sanduíche, através do processo FAPESP 2014/16172-8.

RESUMO

Pinheiro, R. L. (2018). *Constituição do sujeito professor de escolas do campo e apropriação do espaço rural* (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Esta pesquisa se insere na interseção entre a psicologia do desenvolvimento, a psicologia ambiental e a psicologia escolar/educacional, e tem o objetivo de investigar como se dão os processos de constituição do sujeito professor do campo na prática docente, na relação com a apropriação do espaço em que atua. Partimos da tese de que a constituição do professor de escolas do campo, por meio de sua atividade docente, está condicionada, dentre outros elementos, aos modos como ele significa e se apropria do espaço rural. Os participantes foram três professores que assumiram turmas pela primeira vez em escolas localizadas no campo – duas localizadas em distritos e uma em uma fazenda. O material empírico foi construído durante um ano letivo e teve como instrumentos: três entrevistas individuais (no começo do ano, começo e fim do segundo semestre letivo), um percurso comentado da casa do professor até a escola (realizado no primeiro semestre letivo), dois itinerários, tendo a escola como ponto de partida (um por semestre letivo) e observações da prática docente, durante todo o ano, com a realização de um projeto, a pedido dos pesquisadores, que articulasse a prática docente ao espaço em que a escola se localizava. A análise foi construída de forma a articular os diferentes determinantes envolvidos nos processos de constituição do sujeito, apropriação do espaço e atividade docente. Os determinantes que constituem as categorias de análise são significações construídas pelos participantes e observações realizadas pelo pesquisador sobre: a história de vida dos professores, o espaço, os sujeitos do espaço, as condições de trabalho e a prática docente. Tais elementos perpassam tanto a apropriação do espaço pelos professores, envolvendo elementos afetivos, cognitivos e volitivos, quanto a constituição dos professores, considerando a relação com o espaço e com a prática docente desenvolvida. Os resultados apontam: que a inserção dos três professores na pedagogia e na docência foi involuntária e não devida a uma escolha profissional; a ausência da Educação do Campo na vivência dos professores, seja na faculdade, seja na escola; as significações sobre o espaço e sobre os sujeitos se entrelaçam, sendo atribuídas ao espaço características colocadas como dos sujeitos; o espaço mais vivenciado diretamente foi o da escola, não havendo relações de identificação com os espaços do entorno; a apropriação do espaço se deu por duas vias principais, a vivência direta e mediada socialmente pelos sujeitos do espaço; a inserção dos professores por contratos temporários favorece a quebra de vínculos ao fim do contrato; escolas mais abertas a práticas educativas desenvolvidas pelos professores contribuíram para uma abertura ao espaço e à cultura dos alunos; as iniciativas de articulação entre saberes formais e locais se deu a partir de tentativas e erros dos professores, e não de iniciativas ligadas à organização pedagógica das escolas. Os determinantes delineados se interpenetram nos processos de apropriação do espaço e constituição dos professores, exercendo diferentes forças em diferentes momentos. O trabalho possibilita reflexões sobre os modos de apropriação e constituição dos professores, apontando que a multideterminação de sua construção decorre de diversos aspectos, tais como a presença ou ausência da política pública, a organização das escolas, as práticas desenvolvidas, que se interconectam.

Palavras-chave: Constituição do professor. Apropriação do espaço. Psicologia histórico-cultural. Espaço rural.

ABSTRACT

Pinheiro, R. L. (2018). Constitution of the countryside schools teacher and appropriation of the rural space (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

This research is inserted in the intersection among developmental psychology, environmental psychology and school / educational psychology, and has the goal to investigate how the processes of constitution of the countryside teacher subject are built in the teaching practice, in relation to the appropriation of the space in which they operate. We start from the thesis that the constitution of countryside school teachers, through their teaching activity, is conditioned, among other elements, to the ways in which they mean and appropriate the rural space. The participants were three teachers who took classes for the first time in schools located in the countryside - two located in districts and one on a farm. The empirical material was constructed during a school year and had as instruments: three individual interviews (at the beginning of the year, beginning and end of the second school semester), a commented path from the teacher's house to the school (carried out in the first school semester), two itineraries, with the school as the starting point (one per school semester), and observations of the teaching practice throughout the year, with the realization of a project, at the request of the researchers, that articulated the teaching practice to the space in which the school was located. The analysis was developed in order to articulate the different determinants involved in the processes of constitution of the subject, appropriation of space and teaching activity. The determinants that constituted the categories of analysis were meanings constructed by the participants and observations made by the researcher on: the life history of teachers, the space, the subjects of the space, the working conditions and the teaching practice. These elements permeate both the appropriation of space by the teachers, involving affective, cognitive and volitional elements, as well as the constitution of the teachers, considering the relationship with space and with the developed teaching practice. The results indicate that the insertion of the three teachers in pedagogy and teaching was involuntary and not due to a professional choice; the absence of Countryside Education in the experience of the teachers, whether in college or at school; the meanings about space and about the subjects are intertwined, being assigned to the space characteristics placed as of the subjects; the space most directly experienced was that of the school, there being no identification relationships with the surrounding spaces; the appropriation of space took place in two main ways, the direct and socially mediated experience by the subjects of the space; the inclusion of teachers by temporary contracts favors the breaking of links at the end of the contract; schools more open to educational practices developed by the teachers contributed to an openness to the space and culture of the students; the initiatives of articulation between formal and local knowledge came from the attempts and mistakes of the teachers, and not from initiatives linked to the pedagogical organization of the schools. The determinants delineated are interpenetrated in the processes of appropriation of the space and constitution of the teachers, exerting different forces in different moments. The work allows reflections on the ways of appropriation and constitution of the teachers, pointing out that the multidetermination of their construction stems from several aspects, such as the presence or absence of public policy, the organization of schools, and the practices developed that are interconnected.

Keywords: Teacher's constitution. Appropriation of space. Historical-cultural psychology. Rural space.

Lista de siglas

APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais

BEPE – Bolsa Estágio de Pesquisa no Exterior

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRESSON – Centre de Recherche sur l'Espace Sonore et l'Environnement Urbain

ENSAG – École Nationale Supérieure d'Architecture de Grenoble

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

HTPC – Hora de trabalho pedagógico coletivo

HTPE – Hora de trabalho pedagógico na escola

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPTU – Imposto Predial e Territorial Urbano

ITR – Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural

LAPSAPE – Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto político-pedagógico

Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Sumário

Apresentação	15
1. Contexto sócio-histórico da pesquisa	19
1.1. Educação no e do campo no Brasil.....	19
2. Referencial teórico-metodológico	39
2.1. Psicologia histórico-cultural	39
2.2. Apropriação do espaço	52
3. Método.....	79
3.1. Bases teóricas	79
3.2. Contexto e participantes	81
3.2.1. Escola 1 – professor André (pedagogo)	86
3.2.2. Escola 2 – professora Bruna (pedagoga)	89
3.2.3. Escola 3 – professora Gabriela (pedagoga)	92
3.3. Instrumentos e procedimentos	93
3.3.1. Percursos comentados.....	94
3.3.2. Itinerários	95
3.3.3. Entrevistas	96
3.3.4. Acompanhamento das atividades docentes	96
3.4. Organização do material e análise	97
4. Resultados e discussão.....	103
4.1. Professor André	103
4.1.1. Primeiro semestre	103
4.1.2. Segundo semestre	106
4.2. Professora Bruna.....	110
4.2.1. Primeiro semestre	110
4.2.2. Segundo semestre	111

4.3. Professora Gabriela	112
4.3.1. Primeiro semestre.....	112
4.3.2. Segundo semestre.....	113
5. Apontamentos sobre a multideterminação da constituição dos professores, a apropriação do espaço e da prática docente	117
5.1.1. História de vida pessoal e profissional.....	118
5.1.2. Espaço	120
5.1.3. Sujeitos do espaço.....	121
5.1.4. Condições de trabalho.....	124
5.1.5. Atividade docente	126
5.2. Constituição do professor – um processo contínuo	129
6. Considerações finais	131
7. Referências	132

Apresentação

Este trabalho surgiu a partir de inquietações com relação a aspectos educacionais, sobretudo aos processos relacionados a uma aprendizagem significativa, o papel docente nesse processo e a elementos da psicologia, em especial ligados ao termo “contexto”, por vezes presente de forma vazia, indefinida, ou como um mero pano de fundo.

A partir dessas inquietações, construímos a tese de que a constituição do professor de escolas do campo, por meio de sua prática docente, é determinada, dentre outros elementos, pelos modos como ele significa e se apropria do espaço rural, isto é, os modos como se constitui o professor do campo são permeados pelos modos como ele(a) se apropria (ou não) do espaço rural (da escola do espaço rural). O objetivo do trabalho é, portanto, investigar como se dão os processos de constituição do sujeito professor do campo em sua prática docente, na relação com a apropriação do espaço em que atua.

O trabalho se encontra na interface entre a psicologia do desenvolvimento (enfocando os processos de constituição do sujeito), da educação (tendo como contexto escolas, e como sujeitos professores) e ambiental (com o olhar sobre os processos de apropriação do espaço por parte dos professores) e ancora-se nos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, com ênfase para a obra de Vigotski (Vigotski, 2000, 2001; Vygotski, 2012c), em articulação com a psicologia ambiental, especialmente através do conceito de apropriação do espaço (Pol, 1996; Valera, 1996; Vidal & Pol, 2005).

A interdisciplinaridade da pesquisa possibilitou um movimento (e um grande desafio) de articulação teórica entre esses diferentes campos de saber, em especial sobre as contribuições da psicologia histórico-cultural de Vigotski e o conceito de apropriação do espaço.

A partir desse olhar teórico, buscamos estar atentos ao lugar que o espaço ocupa nos processos de constituição da prática docente e também de constituição do sujeito professor. A partir de uma compreensão vigotskiana, podemos dizer que o espaço é também necessariamente significado e, assim, ao mesmo tempo em que circunscreve as ações, é carregado de significados que possibilitam a manutenção ou digressão do proposto em cada ambiente.

Para responder aos objetivos propostos e investigar as relações entre constituição do sujeito professor e seu espaço de atuação, foi delineado um desenho metodológico e uma situação de pesquisa que pudessem evidenciar, de modo mais claro, os processos de aproximação a um contexto educacional específico, ou seja, uma condição que nos faz questionar sobre as relações entre o professor e o contexto da escola em que atua.

O contexto de realização da pesquisa é o da Educação do Campo, mais especificamente, três escolas localizadas em áreas rurais de municípios da mesorregião de Ribeirão Preto (SP). A escolha por este contexto se deu porque, na literatura e em políticas públicas voltadas para a Educação do Campo (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, 2002), está presente a necessidade de uma prática educativa que reconheça os modos próprios de vida social e de utilização do espaço do campo na constituição da identidade da população desses contextos, integrando os aspectos formais, eruditos, àqueles locais, populares, respeitando a singularidade de cada contexto escolar (Munarim et al., 2009), considerando também a existência de diversas ruralidades (E. C. de Souza & Santos, 2012). Para investigar nosso objeto de estudo, optamos pela participação de três professores que estivessem trabalhando pela primeira vez no contexto do campo (mas não necessariamente novatos na docência), com vistas a observar o processo de apropriação do espaço no decorrer de um ano letivo.

Partimos da consideração inicial que o marco legal e/ou a presença do professor em um contexto novo poderiam estimular o professor a, em um ambiente diferente, relacionar-se de modo um pouco mais consciente com este espaço que, diferentemente da sua atuação em escolas urbanas, com as quais os professores eram mais familiarizados em sua história de vida, poderia contribuir para que fossem desenvolvidas práticas intencionalmente articuladas aos contextos, espaços e culturas locais, situadas. Para isso, foi feita uma imersão no campo estudado durante o período de um ano letivo, possibilitando o contato com uma variedade de práticas, professores e ruralidades no contexto rural do interior de São Paulo. Esse processo resultou na construção de uma grande quantidade de materiais obtidos a partir de diversos métodos.

O processo de trabalho de campo ocorreu durante todo o ano de 2015, sendo utilizados como instrumentos três entrevistas individuais, um percurso comentado (no primeiro semestre letivo), dois itinerários (um por semestre letivo) e observações de práticas docentes (durante todo o ano, com destaque para algum projeto que articulasse o contexto à prática educativa).

Durante o desenvolvimento da pesquisa, buscamos aprofundamentos teóricos e metodológicos para uma melhor compreensão e apreensão de nosso objeto de estudo, sendo realizadas discussões sobre método, teorias e pesquisas em reuniões do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas (LAPSAPE), coordenado pela profa. Ana Paula, e havendo também a oportunidade de realização de um estágio de doutorado sanduíche, logo no início da pesquisa, para aprofundamento teórico-metodológico no que tange à relação pessoa/espaço. O estágio foi realizado com o professor Jean-Paul Thibaud, membro do Centre de Recherche sur l'Espace Sonore et l'Environnement Urbain (Centro de Pesquisa sobre o

Espaço Sonoro e o Ambiente Urbano – CRESSON), situado na École Supérieure d'Architecture de Grenoble (Escola Superior de Arquitetura de Grenoble – ENSAG), na França, no período de 15/10/2014 a 14/04/2015¹. O professor Thibaud é responsável pelo desenvolvimento do método de percursos comentados, utilizado na pesquisa, e o estágio foi fundamental para melhor apreensão do método de pesquisa e aprofundamento teórico.

No movimento de pesquisa, formatou-se uma compreensão da constituição do sujeito professor como um epifenômeno marcado pela apropriação do espaço, pelas significações sobre a prática docente, um processo concretizado nos momentos da própria atividade docente – que ocorre em um espaço, a escola, localizado na área rural, envolvendo, aí, significações sobre diferentes escalas espaciais (sobre o espaço da escola, o rural local, o rural como um todo) e relativas a processos educativos (qual a função da escola, a organização dos tempos e práticas, dentre outros). Essa compreensão permeia o trabalho aqui apresentado.

O texto é dividido em 7 capítulos. No primeiro, é apresentada a Educação do Campo. O segundo capítulo é dedicado ao referencial teórico-metodológico da pesquisa, mais especificamente, à psicologia histórico-cultural e à apropriação do espaço. No terceiro capítulo, é discutido o método da pesquisa, com suas bases teóricas, contexto e participantes, instrumentos e procedimentos e forma de organização do material. O quarto capítulo traz os resultados e discussão do material com cada professor, separadamente, sendo cada um dividido por semestre letivo. O quinto e último capítulo traz discussões sobre articulações entre os determinantes e apontamentos para a constituição do sujeito, o sexto é dedicado às considerações finais da pesquisa e o sétimo traz as referências.

¹ O estágio foi financiado com Bolsa Estágio de Pesquisa no Exterior (BEPE) (processo FAPESP 2014/16172-8).

1. Contexto sócio-histórico da pesquisa

1.1. Educação no e do campo no Brasil

No Brasil, há uma legislação que traça as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas localizadas em áreas rurais (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, 2002). Essas diretrizes, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, decorrem de lutas pautadas, sobretudo, pelo movimento da chamada “Educação do Campo”, terminologia que ganhou força e forma, nacionalmente, pela militância de organizações e movimentos sociais e sindicais do campo e de setores universitários (Munarim et al., 2009).

Historicamente, a educação oferecida às populações de áreas rurais ficou relegada a segundo plano, o que é resultado das políticas sociais e educacionais brasileiras, que se voltaram mais para o urbano. Fernandes (1966) propõe não apenas compreender como a escola tomou forma, mas o uso social que se faz dela para atender às necessidades educacionais de um local; assim, a escola pode ser compreendida tanto como produto das mudanças sociais, quanto requisito para as mudanças (ou continuidades, adicionamos). A educação destinada a áreas e povos rurais no Brasil tem relação com as formas como os contextos rurais são concebidos em cada momento histórico, o que direciona as formas de educação que deveriam ser desenvolvidas para atender às necessidades dessa população. Para uma melhor compreensão da dinâmica de desenvolvimento da Educação do Campo no Brasil, traçaremos um breve histórico de seu desenvolvimento.

Romanelli (1986) discute que o desenvolvimento histórico do Brasil durante a colonização, com regime de escravidão, latifúndio e predomínio de extrativismo para exportação, teve profundas implicações sociais e políticas, favorecendo a predominância de uma lógica patriarcal e patrimonialista, com grande estratificação social e forte concentração de poder nas mãos dos proprietários de terras. Nessa lógica, segundo a autora, o ensino escolar era considerado importante e valorizado apenas para as famílias aristocráticas (por vezes, apenas ao primogênito), visando contribuir para dar continuidade à propriedade das terras, ao passo que as atividades de produção não demandavam preparo (e, assim, quem trabalhava como empregado no campo não precisava ser formalmente educado).

Nos primeiros períodos de Brasil Colônia, coube aos jesuítas² fornecer educação na seguinte lógica: educação elementar para a população branca e indígena (excetuando mulheres); média para os homens da classe dominante; superior religiosa para os brancos que buscassem seguir o sacerdócio, enquanto os que visavam educação superior não eclesiástica iam para a Europa, sobretudo para Coimbra, em Portugal. Nessa lógica, o “povo” era excluído do acesso à educação, e a educação dada pelos jesuítas se tornou uma “educação de classe” (Romanelli, 1986, p. 35).

Ainda segundo a autora, com a expulsão dos Jesuítas³, em 1759, o Estado assumiu pela primeira vez os encargos da educação, o que, no entanto, não trouxe mudanças na base da educação brasileira, que continuou a privilegiar a aristocracia rural, mesmo porque muitos dos filhos das famílias proprietárias de terra se converteram em preceptores ou mestres-escola, contribuindo para a continuidade das ações pedagógicas dos Jesuítas. Conforme Silva (s/d, p. 1), nessa lógica, “para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever”, uma vez que, para a prática do trabalho agrícola, não era necessário o letramento. Conforme Fernandes (1966), até o movimento que levou à implantação da república, as concepções e interesses que pautavam o uso social dado à escola acabaram convertendo-a em símbolo de status – “Ser ou não *instruído* equivalia a ser ou não ‘ignorante’, ‘atrasado’ e ‘dependente’” (Fernandes, 1966, p. 92, itálicos no original).

Segundo Romanelli (1986), no século XIX, desenvolveu-se uma estratificação social mais complexa no Brasil, acentuada pela mineração (que contribuiu para reforçar o mercado interno), havendo uma camada intermediária, em especial em áreas urbanas, mais ativa, sobretudo por seu comprometimento político (com mentalidade burguesa). A ferramenta de que essa classe dispôs para se afirmar como classe foi a educação escolarizada – ela percebeu, “desde cedo, o valor da escola como instrumento de ascensão social” (Romanelli, 1986, p. 37), uma vez que o título de “doutor” valia tanto quanto o de proprietário de terras, e apenas ele lhe era acessível. No que se refere aos interesses, essa incipiente classe intermediária se aproximou da elite, e não das camadas inferiores (que viviam em servidão ou escravidão, e a autora destaca que o trabalho físico era considerado degradante), para conseguir funções consideradas mais dignas (como burocráticas, administrativas, intelectuais). Nesse processo, embora tenha havido certa diversificação da demanda escolar, que passou a atrair não mais somente os membros da

² A autora ressalta a missão dos jesuítas, que era a catequese no “Novo Mundo”, inclusive dos indígenas.

³ A autora destaca a relevância de concepções anticlericais, influenciadas pelo enciclopedismo, na expulsão dos jesuítas de Portugal e de seus domínios, sobretudo com a ascensão do Marquês de Pombal, cujo pensamento se alinhava à citada corrente.

oligarquia rural, a lógica da educação das elites rurais se mantinha. Romanelli (1986) discute uma contradição de interesses e vinculações dessa classe emergente que, ao mesmo tempo em que se alinhava a ideais burgueses, desenvolvia uma relação de dependência com a classe dominante, a aristocracia rural. Nas palavras da autora:

seria essa contradição que iria acabar provocando não só a ruptura das duas classes aqui no Brasil, como a vitória dos ideais burgueses sobre a ideologia colonial, vitória que se concretizou, numa primeira fase, com a abolição da escravatura e a proclamação da República e, posteriormente, com a implantação do capitalismo industrial (Romanelli, 1986, p. 38).

A autora destaca que a presença do príncipe regente, D. João, por 12 anos, no século XIX, também foi importante, pois suscitou a criação dos primeiros cursos superiores (não teológicos) no Brasil (inicialmente, academias militares e da marinha, faculdades de medicina, química, direito, agricultura e economia política). Para a autora, esse surgimento do ensino superior tinha o objetivo exclusivo de fornecer educação para a elite aristocrática da Corte, havendo um abandono dos outros níveis de ensino. Mais uma vez, as camadas populares eram deixadas de lado, sendo privilegiado um conhecimento humanístico, intelectual, e com forte viés europeu.

De acordo com Romanelli (1986), com o Ato Adicional de 1834, houve descentralização e as províncias passaram a ter o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária, o que foi feito de forma desorganizada e com falta de recursos devido a problemas na arrecadação. Com isso, o ensino, principalmente o secundário, ficou nas mãos da iniciativa privada, e o primário foi quase abandonado (sobreviveu às custas de mestres-escola, que lecionavam sem habilitação). Com essa lógica, acentuou-se o caráter classista e elitista do ensino. Houve diversos movimentos de reformas educacionais, mas que, segundo a autora, “representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação” (Romanelli, 1986, p. 43). Com o federalismo, os Estados passaram a ter autonomia econômica e também educacional – com isso, as disparidades socioeconômicas e culturais regionais se acentuaram, uma vez que os que dominavam a nação estavam nos estados mais ricos, que tinham mais recursos para a educação básica, era de sua responsabilidade (e, além disso, com predomínio do poder com as oligarquias rurais, mantendo a mesma lógica).

O parecer do texto das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001, 2001) descreve que, apesar de seu caráter

eminentemente agrário, o Brasil sequer mencionou a educação rural em seus textos constitucionais de 1824 a 1891, demonstrando um descaso para com a educação voltada para os camponeses. De acordo com o parecer CNE/CEB nº 36/2001 (2001), a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro se deu nas primeiras décadas do século XX, incorporando o debate que ocorria na sociedade acerca da importância desta educação para conter as migrações e elevar a produtividade do campo; nessas discussões, os Patronatos colocavam que a educação rural deveria atender os menores pobres das regiões rurais e urbanas, se revelassem pendor para a agricultura, mostrando a vontade das elites de controlar os trabalhadores, evitar problemas na cidade (devidas à migração) e no campo (por baixa produtividade).

Segundo Leite (2002), os primeiros movimentos de consolidação da educação rural no Brasil se ergueram devido ao fluxo migratório interno nos anos 1910 e 1920, que se deu no sentido rural-urbano, com muitas pessoas deixando o campo rumo às áreas onde se instalava o processo de industrialização. Isso se deu ainda dentro de um viés elitista, segundo o qual a educação não caberia à população rural. Dessa forma, os saberes presentes na escola rural eram pautados por uma lógica utilitarista, com pouca ênfase em conteúdos, e mais voltada para saberes tais como o manuseio da enxada, plantações, ordenhar vacas (J. R. dos Santos, 2010; M. A. de Souza, 2008). Nas palavras de Santos (2010):

Além de visar a fixação do homem no campo [...], essa forma de ensino tinha ainda a intenção manter a exploração desses trabalhadores por meio do trabalho manual, principalmente nas lavouras dos grandes latifundiários. Nesse sentido, fica evidente a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual (J. R. dos Santos, 2010, p. 4).

Desse processo, de acordo com Bezerra Neto (2003) e Leite (2002), surge o movimento denominado de “ruralismo pedagógico”, que visava uma escola ligada às condições locais, de cunho regionalista, visando combater o fluxo migratório e fixar o homem do campo no campo. No entanto, tal lógica não considerava as condições socioeconômicas que impeliavam a população a se manter ou sair do campo.

Assim, os primeiros movimentos de abertura da escola para a população do campo se mantinham em uma lógica patrimonialista e respondiam aos anseios das elites latifundiárias.

Leineker e Abreu (2012) descrevem que a primeira vez que a educação para as populações do campo aparece em uma constituição é em 1934, o que ocorreu marcado pela luta dos Pioneiros da Escola Nova, que objetivavam uma reconstrução do sistema educacional

brasileiro. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, colocou que o maior problema nacional era o da educação (F. Azevedo et al., 2010). Os Pioneiros defendiam o acesso universal à educação e eram contra a escola então vigente, marcada pelo academicismo tradicional e considerada anacrônica (Fernandes, 1966).

Segundo Leineker e Abreu (2012), o movimento da Assembleia Constituinte para elaboração da Constituição de 1934, que substituiria a de 1891, foi marcado por discussões e controvérsias entre o governo e grupos sociais, sendo um desafio equilibrar os interesses. O artigo 149 da Constituição de 1934 coloca a educação como direito de todos:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Constituição da República dos estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934), 1934).

Leineker e Abreu (2012) destacam que as pressões dos pioneiros influenciaram a redação da Constituição, uma vez que os artigos 149 e 156 se referem aos objetivos que pretendiam: “um ensino público, laico, obrigatório e gratuito patrocinado e custeado pelo Estado” (p. 2). O parágrafo único do Art. 150 da Constituição de 1934, que diz respeito às atribuições da União no que diz respeito à educação, coloca que o plano nacional de educação deveria obedecer às seguintes normas:

- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
- e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;
- f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma

remuneração condigna. (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934), 1934)

Os artigos seguintes também se referem à educação, e trazem aspectos da educação em áreas rurais:

Art 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

Art 154 - Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo.

Art 155 - É garantida a liberdade de cátedra.

Art 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934), 1934, grifos nossos).

Ainda sobre a população do campo e sua educação, o art. 121 traz elementos que possibilitam visualizar a lógica então vigente:

Art 121 - A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País. [...]

§ 4º - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. **Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas.**

§ 5º - A União promoverá, em cooperação com os Estados, a organização de colônias agrícolas, para onde serão encaminhados os habitantes de zonas empobrecidas, que o desejarem, e os sem trabalho (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934), 1934, grifos nossos).

Nessa Constituição, percebe-se a influência também da lógica presente no ruralismo pedagógico, visando fixar o homem do campo no campo, além de haver um caráter do campo como uma política para pobres, conforme o parágrafo 5º. No entanto, a Constituição vigorou por apenas três anos, “pois ao intencionar estabelecer uma ordem liberal e moderna, fortalecendo o Estado, de alguma forma, desagradou setores da burguesia e levou o então presidente Getúlio Vargas a expressar publicamente a insatisfação com o texto constitucional” (Leineker & Abreu, 2012, p. 2).

Na Constituição que a substituiu, de novembro de 1937, a educação rural não é diretamente citada, e a educação dos povos do campo não foi priorizada, havendo uma orientação político-educacional orientada pela lógica do capital e pela preparação para a industrialização (Ferreira & Brandão, 2011). A única menção ao termo “rural” nesta constituição se dá no artigo 148:

Art 148 - Todo brasileiro que, não sendo proprietário rural ou urbano, ocupar, por dez anos contínuos, sem oposição nem reconhecimento de domínio alheio, um trecho de terra até dez hectares, tornando-o produtivo com o seu trabalho e tendo nele a sua morada, adquirirá o domínio, mediante sentença declaratória devidamente transcrita (Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937), 1937).

Mostrando seu viés capitalista e urbano, o artigo 129 coloca que era “dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937), 1937). Segundo Ferreira e Brandão (2011), na prática, esta Constituição enfatizava o ensino profissional, e a população rural servia como “reprodutora de crianças”, gerando mão de obra para o mercado em expansão brasileiro.

De acordo com Oliveira (2008), a partir de 1933, inicia-se a Campanha de alfabetização na Zona Rural, ainda em clima de ruralismo pedagógico, havendo cursos de capacitação para os professores. Em 1935, foi realizado o 1º Congresso Nacional do Ensino Regional, que contribuiu para a fundação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, em 1937, que visava expandir a educação rural – sobretudo para combater os índices de analfabetismo e de fluxo migratório interno que, segundo a autora, continuava a ser um incômodo para as elites urbanas.

Em 1946, foi promulgada uma nova Constituição na qual houve mudanças sobre a educação. Os artigos 166 a 168 colocam que:

Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII - é garantida a liberdade de cátedra (Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946), 1946, grifos nossos).

Percebe-se que o Estado transfere para as empresas (industriais, comerciais e agrícolas) a responsabilidade do ensino para seus servidores e seus filhos, abstendo-se dessa obrigação. Com essa transferência de responsabilidade, foram criados os colégios agrícolas, dentro das grandes propriedades rurais, objetivando uma mão de obra técnica e especializada para os produtores rurais, que utilizavam o trabalho barato ou gratuito dos estudantes, ou seja, ocorreu uma exploração da mão de obra de estudantes na produção agrícola, com subsídio constitucional (Ferreira & Brandão, 2011).

Segundo Leineker e Abreu (2012), em 1949, ocorreu o Seminário Internacional de Educação de Adultos, que buscou a criação das Missões Rurais, que tinham o objetivo de um preparo intensivo de líderes e agentes comunitários, buscando combater o analfabetismo. As autoras também descrevem que foram criados a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural, que visavam desenvolver projetos para a melhoria de vida dos habitantes

do campo; no entanto, essas iniciativas não bastaram para conter o êxodo rural que começou na década de 1950, expandindo-se na seguinte.

Visando atender aos interesses da elite brasileira, preocupada com o êxodo rural que levava a um maior número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada como estratégia para conter o fluxo migratório (Henriques, Marangon, Delamora, & Chamusca, 2007). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, 1961), que não trouxe uma efetiva preocupação com a educação rural, privilegiando a urbana, atendia a essa lógica. Segundo Henriques et al. (2007), como essa LDB estabelecia que se deveriam manter na zona rural escolas para favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais (um enfoque instrumentalista e de ordenamento social), favoreceu-se a formação de técnicos para atividades agropecuárias, o que influenciou nos currículos oficiais para as escolas do modelo Escola-Fazenda, que se alinhavam à lógica de industrialização que era valorizada à época. Como colocam Leineker e Abreu (2012), o fato de a responsabilidade da educação ficar a cargo dos municípios levou a uma situação precária para os povos do campo, uma vez que os municípios pequenos não tinham condições de manter uma educação voltada para esta população.

No mesmo período, houve um grande movimento de educação popular, com destaque para educadores ligados a universidades, movimentos religiosos e partidos políticos de esquerda, que visavam estimular a participação política das camadas populares, inclusive do campo, e criar propostas pedagógicas identificadas com a cultura e as necessidades nacionais, e não a importação de ideias estrangeiras (Henriques et al., 2007; Leineker & Abreu, 2012). Um exemplo é a Campanha de Defesa da Escola Pública, que, segundo Fernandes (1966) adveio de repulsas à LDB de 1961, definida como retrógrada, reacionária e ineficiente, em uma lógica de educação das elites e para as elites, ignorando as necessidades de uma educação popular.

Após esse período, o Brasil entrou no regime da ditadura civil-militar, em que movimentos sociais foram perseguidos e levados à clandestinidade. Na ditadura, foi promulgada a Constituição de 1967 (Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, 1967). No que diz respeito à educação, esta constituição mantém a lógica da LDB de 1961:

Artigo 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. § 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos. § 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo. § 3º - A legislação do ensino adotará os

seguintes princípios e normas: I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional; II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais; III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior; IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio. V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial; VI - é garantida a liberdade de cátedra.

Artigo 169 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais. § 1º - A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal. § 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Artigo 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes (Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, 1967, grifos nossos).

Ferreira e Brandão (2011) destacam essa manutenção de lógica com a LDB de 1961 e apresentam que, no período final da ditadura (mais especificamente, fim dos anos 1970 e início dos anos 1980), com a falta de avanços sociais, econômicos e políticos para o campo, os trabalhadores rurais começaram a se mobilizar contra as políticas de construção de hidrelétricas, concentração de terras, projetos de colonização da Amazônia, dentre outros. Queiroz (2011) apresenta que, nesse período, com o crescimento dos movimentos camponês, operário, de partidos da esquerda e de grupos que buscavam transformar a estrutura da sociedade, também houve crescimento e difusão de experiências que colocavam a educação como um dos instrumentos para maior conscientização política e social.

No contexto do regime militar, marcado por repressão aos movimentos acima descritos, foi promulgada a LDB de 1971 (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, 1971), em que é citada a educação para áreas rurais, mas sem que se garantissem as condições para sua execução. Dentre os artigos que se ligam às especificidades da zona rural, destacamos o art. 4º, que diz que

Art. 4º - Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, 1971).

A LDB também afirma que a formação de professores deveria se ajustar às diferenças culturais, embora, como destacado por Leineker e Abreu (2012), não apresente nada específico sobre os sujeitos do campo:

Art. 29. A formação de professôres e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, 1971).

Além disso, é mantida a lógica de responsabilidade da educação dos povos do campo aos proprietários de terras e às empresas.

Art. 49. As emprêsas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos dêstes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, 1971)

Leineker e Abreu (2012) discutem que, nessa lei, buscou-se a eficiência da educação e a ampliação curricular das escolas através dos cursos profissionalizantes e, teoricamente, abriu-se espaço para a zona rural, porém, de forma restrita a seu próprio meio e sem ser adequada à realidade sociocultural dessa população. Nessa época, segundo as autoras, com maior abertura do mercado para o capital estrangeiro, expandiu-se a necessidade de qualificação do trabalhador, levando a parcerias com entidades estrangeiras, como, por exemplo, a fábrica de máquinas agrícolas Massey-Ferguson, que treinou 40.000 tratoristas em 1976.

Na mesma época, com o crescimento de movimentos contrários ao autoritarismo do regime militar, “outras possibilidades para a escola rural começaram a ser pensadas de acordo com uma perspectiva crítica” (Silva Júnior & Borges Netto, 2011, p. 49), a partir de um viés de educação popular, o que, para os autores, passou a exigir maior participação do Estado nas questões da educação no cenário rural.

Dentre esses movimentos, destaca-se o papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fundado em 1984, que insere na luta pela reforma agrária o viés da educação, havendo uma pedagogia do movimento, pautada como prática social de crítica às características da sociedade capitalista (M. A. de Souza, 2006), com forte influência das ideias de Paulo Freire.

No seio dos movimentos sociais e organizações sindicais do campo, surgiu o movimento da Educação do Campo (Munarim et al., 2009). Tal perspectiva veio não apenas de uma luta por escolas no contexto do campo, mas de uma crítica à lógica de organização e aplicação das práticas educativas, visando ser uma educação que atendesse à realidade local do campo brasileiro, opondo-se à *educação rural* que imperava no Brasil, pautada por uma visão urbanocêntrica que considerava o rural como atrasado, o que deve ser colocado em xeque, colocando-se urbano e rural como complementares e com igual valor (Henriques et al., 2007). Tal lógica busca combater uma visão que predominava e reiterava preconceitos com relação aos sujeitos do campo, desconsiderando-os como produtores de conhecimento e cultura (E. C. de Souza, Santos, Pinho, & Araujo, 2011). Assim, a luta não é apenas por uma educação *no* campo, realizada na área rural, mas por uma Educação do Campo, construída pelos sujeitos do campo.

Na sua origem, o ‘do’ da Educação *do* campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é *dos* trabalhadores, Educação do Campo, *dos* camponeses, pedagogia *do* oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites ‘impostos pelo quadro em que se insere’, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas (Caldart, 2009, p. 41).

O início de tais discussões ocorreu em um momento histórico de abertura política, com o fim da ditadura civil-militar. Em 1988, foi promulgada uma nova Constituição, que coloca a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (Constituição da República

Federativa do Brasil de 1988, 1988, art. 205), e que enumera, no artigo 206, os princípios que devem embasar o ensino:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 1988)

Ferreira e Brandão (2011) ressaltam que, embora não haja menções à educação do/no campo, o artigo 206 prescreve a igualdade de condições, mas isto nunca ocorreu, havendo um diferencial nas escolas no campo, dadas as dificuldades e carências que carregam devido a seu desenvolvimento histórico (e apresentadas neste texto). Concordamos com os autores quando colocam que os maiores avanços ocorreram após a promulgação da Constituição, que abriu caminhos para a busca de direitos sociais antes negados.

A LDB de 1996⁴ traz um avanço no reconhecimento da importância da educação em áreas rurais, quando coloca:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, 1996)

Breitenbach (2011) argumenta que há alguma flexibilidade e autonomia em outros artigos da LDB, o que permite a gestores a proposição de políticas educacionais para o campo, sendo a lei, assim, promissora para essa população. Os pontos que a autora destaca são: o inciso XI do 3º artigo, que estabelece como um dos princípios do ensino a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o artigo 12, que afirma que os sistemas de ensino devem

⁴ Há críticas a esta LDB, por exemplo, por abrir espaço para práticas neoliberais na educação, mas trata-se de uma questão para discussão (A. R. Santos, 2004).

se articular com as famílias e a comunidade para criar processos de integração sociedade/escola; o artigo 23, que permite diversas organizações da educação básica (séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, dentre outros), sendo que o parágrafo 2º desse artigo diz que o calendário escolar deve ser adequado às peculiaridades climáticas e econômicas, sem redução das horas letivas; o artigo 26, que possibilita que as diferenças locais complementem a base nacional comum a todos os estabelecimentos de ensino. A autora conclui:

Com base nesses indicativos da LDBEN 9394/96, a gestão educacional, seja em âmbito estadual, municipal ou escolar, passou a poder considerar aspectos referentes à realidade do povo que se destina para construir suas políticas educacionais, visando articular o ensino escolar com as práticas sociais. Considerando-se a extensão territorial do país, suas as [sic] diferenças regionais e mesmo intra-regionais, essa lei foi um avanço expressivo no que diz respeito à autonomia dos sistemas educacionais. Todavia, para que esses pressupostos se efetivem na prática, se fazem necessárias posturas que não vejam como empecilho o trabalho conjunto com a comunidade, mas sim como desafios que devem ser encarados para o enriquecimento da gestão dos sistemas de ensino e do trabalho docente (Breitenbach, 2011, p. 119).

A autora descreve que a autonomia dada à organização escolar possibilitou que os sujeitos sociais do campo, que tiveram o direito à educação historicamente negado, pudessem requerer políticas educacionais específicas para sua cultura e suas lutas. No entanto, Ferreira e Brandão (2011) discutem que a visão de educação da LDB de 1996 difere do movimento da Educação do Campo, uma vez que se volta à lapidação da mão de obra para o mercado de trabalho, enquanto os movimentos pensam a Educação do Campo visando a mudança da sociedade e a formação da cidadania. Os autores também criticam o fato de a LDB não considerar o ensino superior nas escolas do campo, uma vez que muitos dos que se formam no ensino médio nesse contexto interrompem os estudos. No entanto, eles reconhecem os ganhos proporcionados pela LDB, que abriu precedentes legais, políticos e jurídicos para a implantação de uma educação voltada para as necessidades das populações do campo.

No final da década de 1990, os movimentos sociais do campo se articulam e promovem o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (1º ENERA), realizado em julho de 1997 (Breitenbach, 2011; C. G. do Nascimento, 2009). Esse Encontro impulsionou o movimento “Por uma Educação Básica do Campo”, que teve como ponto alto a I Conferência “Por uma Educação do Campo”, realizada em julho de 1998 em Luziânia, Goiás,

e levou a um processo que cresceu e possibilitou discussões e um projeto de Educação do Campo (Queiroz, 2011). Nesses encontros, foram discutidas insatisfações das populações do campo, tais como falta de infraestrutura das escolas, de apoio do Estado, de currículo e calendários adequados, falta de possibilidade de formação dos professores no próprio meio, dentre outras (Kolling et al., 1999, *apud* Breitenbach, 2011).

A agenda da política nacional da Educação do Campo se configura como um campo em disputa (Bonamigo, 2007; Caldart, 1999, 2009; Caldart, Teixeira, & Fetzner, 2010), com os movimentos sociais assumindo protagonismo em sua organização e em debates no âmbito da formulação das políticas educacionais.

Esse movimento culminou na aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB), das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, 2002), que pauta a garantia, pelo poder público, da universalização do acesso da população do campo à educação básica e à educação profissional de nível técnico. O parágrafo único do artigo 2º traz como a escola do campo é compreendida:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, 2002).

Essa compreensão, conforme destaca Breitenbach (2011), supera a lógica de uma educação *no* campo, permitindo que se considere uma Educação do Campo, que respeite as singularidades e seja produzida pelo povo a quem se destina. Queiroz (2011) destaca a realização, em 2004, da II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo, que contou com 1100 participantes de diversos setores, tais como movimentos sociais, sindicais, universidades, organizações não governamentais (ONGs), ampliando o debate sobre a Educação do Campo e a participação de movimentos e organizações alinhados a essa lógica. Souza (2008, p. 1098, *italico no original*) coloca que “é possível afirmar que a Educação do Campo se fortalece por meio de uma *rede social*, composta pelos sujeitos coletivos que trabalham com a Educação do Campo e que dela se aproximam”.

Em 2008, foram estabelecidas as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas para a Educação Básica do Campo, que, em seu artigo

1º, define o que é a Educação do Campo e a quem se destina, além de determinar, no artigo 3º, onde é oferecido o ensino, na própria comunidade, evitando-se a nucleação e o deslocamento das crianças:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

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

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

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental (Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, 2008).

O documento, segundo Breitenbach (2011), está de acordo com as lutas dos movimentos pela Educação do Campo, e abre possibilidade para que se considere a existência de diversas ruralidades (E. C. de Souza & Santos, 2012). No entanto, Nascimento (2009, p. 200–201, grifos no original) argumenta que

Não há como acreditar que os governos, nem Fernando Henrique Cardoso, nem Lula, tenham consciência de uma dívida histórica e social com os trabalhadores rurais. As políticas continuam sendo as de “*modernizar o campo*”, fazer os lavradores entrarem na sociedade urbana e técnica. Por outro lado, não acreditamos também que as políticas educacionais para o campo sejam um retrocesso, pois poderia pressupor que tais políticas ditas “**públicas**” já existissem, o que não é verdadeiro. Diríamos que representam uma “*fragilidade*” pelo fato de não constituírem-se enquanto políticas de Estado.

Em 4 de novembro de 2010, é editado o decreto nº 7.352 (2010), que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Nesse decreto, propõe-se expandir e qualificar a oferta da educação básica e superior (algo que era criticado, considerado uma falta em legislações anteriores, conforme já apresentado; o ensino superior privilegiado pelo decreto é para formação de educadores do campo, conforme o inciso IV do art. 4º), e também destaca a necessidade de formação inicial e continuada para o trabalho na Educação do Campo:

Art. 1º A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º A Educação do Campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, 2010).

De acordo com o decreto (art. 3º), cabe à União criar e implementar mecanismos para a manutenção e desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas públicas educacionais,

visando superar as defasagens históricas de acesso à educação por essas populações, com ênfase na redução dos indicadores de analfabetismo (com a oferta de EJA nos locais de moradia e respeitando horários e calendários adaptados), na garantia de condições básicas nas escolas (energia elétrica, água potável, saneamento básico), na inclusão digital (com ampliação de acesso a computadores, internet). O decreto também é importante por transformar a política de governo em política de Estado.

Finalmente, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), que reconhecem a Educação do Campo como modalidade de ensino, reservando um tópico específico para sua discussão. No documento, descreve-se que a oferta de cada etapa de ensino básico pode corresponder a uma ou mais dentre as seguintes modalidades de ensino: “Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância” (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p. 40). As Diretrizes preconizam uma vinculação com as questões inerentes à realidade do campo, considerando sua temporalidade e os saberes dos estudantes, enfatizando que as propostas pedagógicas desse contexto devem contemplar a diversidade do campo em seus aspectos sociais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Consideramos que o reconhecimento da necessidade de uma Educação do Campo, produzida pelos atores do campo, é um avanço grande, e é notável o fato de ter se construído a partir da mobilização de movimentos sociais, o que favoreceu que a lógica da educação rural, pautada por uma visão urbanocêntrica tradicional (Tassara, 2007) e colocando os povos do campo como secundários no processo educacional, desse lugar a outra, que reconhece as especificidades do campo brasileiro. Queiroz (2011) e Souza *et al.* (2011) também discutem a importância do rompimento, na Educação do Campo, com uma lógica urbanocêntrica que, simplesmente transposta para o contexto rural, pode não ser significativa para a população.

Pode-se constatar, a partir do desenvolvimento da educação no Brasil, que a educação dos povos do campo, historicamente, foi relegada a segundo plano, seja por uma vinculação com trabalhos considerados inferiores por serem braçais, seja por não ser considerada como fator necessário para a produção. Com isso, em alguns momentos, foi negada mesmo a alfabetização desses povos, enquanto, por exemplo, no início da industrialização no Brasil, as classes médias operárias urbanas recorriam à escola para ascender socialmente e para obter condições de trabalhar nas fábricas (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 2001; Romanelli, 1986). Silva Júnior e Borges Netto (2011) destacam também que a marginalização histórica da educação no meio rural também pode se dever “às sólidas fronteiras entre o espaço urbano e o

espaço rural marcadas por construções culturais hegemônicas do meio urbano que tendem a inferiorizar, estereotipar e segregar as identidades e subjetividades do meio rural” (p. 46).

No desenvolvimento da educação no Brasil essas limitações foram consideradas, sobretudo após o fortalecimento do movimento por uma Educação do Campo e das lutas de movimentos sociais (Rocha, 2013), que culminou em legislações atentas às necessidades destas populações (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, 2002, Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, 2008). No entanto, a efetiva implantação da Educação do Campo nas escolas localizadas em áreas rurais ainda não é garantida, o que se dá devido a um predomínio de uma lógica urbanocêntrica, segundo a qual o urbano é considerado superior e mais avançado com relação ao rural e serve como modelo (Prazeres & Carmo, 2012). Tal visão ainda está presente em diversas escolas localizadas em áreas rurais que, portanto, não se alinham à lógica preconizada pela legislação da Educação do Campo (Koti, 2013; Prazeres & Carmo, 2012).

Para que a lógica da Educação do Campo se efetive, tem sido considerado importante, na literatura, o desenvolvimento de políticas como o Pronex e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo “Procampo”, que visam o apoio a projetos de educação para o desenvolvimento de territórios de reforma agrária e a formação de educadores em licenciatura do campo (Koti, 2013).

Na literatura, tanto nacional quanto internacional, relacionada à educação oferecida à população do campo, há diversos estudos que pautam a importância de uma prática coerente com seus saberes e cultura. Na literatura internacional, essas discussões aparecem sobretudo relacionadas ao conceito de *educação baseada no lugar* (place-based education), discutindo as consequências positivas de uma educação desenvolvida no campo levando em consideração seu entorno, a comunidade, favorecendo a constituição de alunos ativos em seus processos educativos e o estabelecimento de vínculos com a comunidade (Gruenewald, 2003; McInerney, Smyth, & Down, 2011).

No Brasil, autores em defesa de uma educação contextualizada não são recentes. Por exemplo, Fernandes (1966), ao discutir a situação educacional brasileira de então, colocava a necessidade de novos modelos de organização das escolas que fossem atentos às realidades locais (de regiões prósperas ou desfavorecidas) e, para isso, deveriam ser desenvolvidas escolas que interagissem com o meio social circundante, auxiliando que se aproveitassem ao máximo as forças naturais, psicossociais e socioculturais do meio. Esse aspecto da contextualização do ensino é presente na lógica da Educação do Campo, que preconiza o reconhecimento e o respeito à diversidade sociocultural dos povos que habitam no campo e, assim, à necessidade de cada escola se construir a partir das realidades locais (Queiroz, 2011). No entanto, apenas a

contextualização não é suficiente para a garantia da Educação do Campo – o professor pode ter iniciativas de contextualização, de reconhecimento dos saberes locais, sem uma efetiva apropriação do espaço, da realidade rural, ou do paradigma da Educação do Campo. Ou seja, a Educação do Campo vai além de uma educação contextualizada, defendendo uma perspectiva de educação transformadora e de questionamento da lógica educativa e de produção predominante (Miguel Gonzalez Arroyo, 2007; Beltrame, 2002; Queiroz, 2011; E. C. de Souza et al., 2011).

Em nossa pesquisa, buscamos investigar como se dão os processos de constituição do sujeito professor do campo na prática docente, na relação com a apropriação do espaço em que atua, e partimos da compreensão de que o norte oferecido pelas políticas da Educação do Campo (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, 2002, Diretrizes curriculares nacionais da educação básica, 2013) poderia trazer à tona, para os professores, a questão da relação entre prática educativa e espaço, por preconizar explicitamente tal ligação.

2. Referencial teórico-metodológico

A pesquisa se ancora na perspectiva da psicologia histórico-cultural, com ênfase para as teorizações de Vigotski. Tais teorizações orientam nossa visão para o fenômeno do desenvolvimento humano (e, por conseguinte, para os processos de constituição do sujeito) e também permeiam nossas considerações sobre a relação do sujeito com o espaço.

2.1. Psicologia histórico-cultural

A perspectiva teórico-metodológica que guia nosso entendimento sobre a constituição do sujeito professor do campo é a psicologia histórico-cultural, em especial a obra do bielorrusso Lev S. Vigotski (1896-1934), escrita nos anos 1920 e 1930. O autor se filia a uma tradição marxiana de pesquisa e compreensão do mundo, trazendo uma compreensão dialética, processual e dinâmica da subjetividade e do desenvolvimento humano, na busca por superar as compreensões reducionistas que imperavam até então na psicologia, na compreensão do autor, configurando uma crise na psicologia (Vygotski, 2013). Molon (2009) sublinha que, para ele, a superação desta crise só poderia se dar com uma metodologia científica com bases na história, denotando uma preocupação epistemológica com a disciplina.

A busca da superação desta crise culminou em uma perspectiva que visou integrar, de forma dialética, “numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (M. K. de Oliveira, 2010, p. 23–24). Ou seja, para Vigotski, o desenvolvimento da pessoa se dá na interação da pessoa, considerando seu suporte biológico – por exemplo, as próprias atividades cerebrais, conforme destacado por Oliveira (2010) –, com o meio social, que é marcado pelas produções realizadas pelo ser humano em sua história (Vigotski, 2001).

No estudo do desenvolvimento ontogenético, do sujeito, a teoria de Vigotski é marcada por essa articulação entre biológico e social. Segundo Wertsch (1985), Vigotski era crítico a perspectivas que buscassem um único fio explicativo, baseado em incrementos quantitativos de algum elemento psicológico, para todo o processo de desenvolvimento do ser humano. Suas críticas, segundo Wertsch (1985) se dirigiram sobretudo a estudos que se caracterizavam por um reducionismo biológico e por um comportamentalismo mecanicista que, por exemplo, não conseguia reconhecer que princípios biológicos não eram suficientes para explicar fenômenos psicológicos a partir de certo nível – assim, seria necessária uma reorganização dos padrões de

explicação⁵, o que, na teoria de Vigotski, se dá com a ênfase em aspectos culturais, sociais. Dessa forma, no estudo de bebês ainda predominam aspectos biológicos; a partir do momento em que o domínio da linguagem se estabelece, os fatores sociais prevalecem (Vygotski, 2012a).

Para elaborar sua noção sobre o desenvolvimento humano, Vigotski recorreu à análise e a estudos do desenvolvimento de funções naturais, biológicas, e culturais, referentes às funções psicológicas superiores, aquelas tipicamente humanas. Na análise do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vigotski (2012a) situa o *Homo sapiens* no fluxo da evolução das espécies, com influências da teoria de Charles Darwin⁶. Segundo Pino (2013), Vigotski trata das funções naturais, biológicas, como aquelas que surgem no processo evolutivo das espécies animais, como um resultado de sua necessidade de se adaptar e sobreviver no meio em que vivem – assim, há uma ligação vital entre estas funções e as características do meio, o que ocorre também com o ser humano, “cuja adaptação ao meio *natural* – expressão particular da Natureza que gera e abriga todos os organismos vivos – é a condição necessária para o aparecimento nele da outra ordem de funções, históricas ou culturais, que faz dele o criador e criatura da Natureza humanizada” (Pino, 2013, p. 93). No desenvolvimento dos animais, incluído aí o homem, tais funções vão se perpetuando e sendo transmitidas ao longo das gerações – o que Rego (1995, p. 48) chama de “experiência da espécie”, que é transmitida hereditariamente. O animal, segundo a autora, seria caracterizado por esta experiência da espécie e pela imediata, individual, que diz respeito a mecanismos de adaptação individual ao meio – e que é responsável pela variação comportamental dos animais.

O ser humano, por sua vez, tem como característica distintiva dos demais animais as funções históricas ou culturais, que correspondem às funções psicológicas superiores, enquanto as naturais às funções psicológicas elementares. Molon (2009) descreve as características das funções psicológicas superiores: “são operações psicológicas qualitativamente novas e mais elevadas, como, por exemplo: linguagem, memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, pensamento verbal, afetividade, etc.” (p. 90). A autora ressalta também que Vigotski recorre à noção de superação, advinda da dialética de Hegel, ao pensar a dinâmica da relação entre as funções psicológicas superiores e inferiores. Nessa perspectiva, superar quer dizer, ao

⁵ “A idéia principal (extraordinariamente simples) consiste em que durante o processo de desenvolvimento do comportamento, especialmente no processo de seu desenvolvimento histórico, o que muda não são tanto as funções, tal como tínhamos considerado anteriormente (era esse nosso erro), nem sua estrutura, nem sua parte de desenvolvimento, mas que o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexo das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior. É por isso que, quando se passa de um nível a outro, com frequência a diferença essencial não decorre da mudança intrafuncional, mas das mudanças interfuncionais, as mudanças nos nexos interfuncionais, da estrutura interfuncional” (Vigotski, 2004, p. 105).

⁶ Pino (2013) faz uma extensa discussão sobre a obra de Darwin em relação com o texto de Vigotski.

mesmo tempo, eliminar, negar, e também conservar – ou seja, as funções inferiores não deixam de existir, mas são transformadas e conservadas nas funções psicológicas superiores. “O nível inferior não acaba quando aparece o novo, mas é superado por este, é negado dialeticamente pelo novo, passando a existir no novo” (Molon, 2009, p. 90). Segundo Baquero (1998), no desenvolvimento da criança na civilização, há uma fusão entre processos culturais e de maturação orgânica.

Ao analisar a estrutura e gênese destas funções, Vigotski (2012a) ressalta, ao mesmo tempo, a diferenciação e as ligações existentes entre o natural e o cultural – as funções psicológicas superiores são inter-relacionadas, mas genética, estrutural e funcionalmente diferentes, e as funções psicológicas superiores não resultam naturalmente das inferiores (Molon, 2009). Com essas funções, o homem é capaz de compartilhar e transmitir o conhecimento acumulado na história da humanidade por meio de processos de aprendizagem (Baquero, 1998; Pino, 2013; Rego, 1995). Pino (2013, p. 94, *itálicos no original*) diz que

as funções culturais que as espécies *Homo* constroem na sua relação com o meio criado por elas, meio humano, também evoluem com as mudanças que ocorrem nesse meio e, ao agregar-se às *funções biológicas*, mudam a qualidade da evolução destas, podendo se dizer que as espécies *Homo* se constituem em criadoras de si mesmas.

A partir de uma extensa discussão de estudos realizados com macacos antropoides realizada por Köhler, Vigotski (2001) diz que, nos animais, as funções psicológicas (que são elementares), mesmo quando culminam em ações compartilhadas (como gestos ou uma ação conjunta visando um objetivo comum, como conseguir alimentos), estão diretamente ligadas à ação executada no momento, não existindo indícios de que, por exemplo, gestos e mímicas, exerçam a função de signo; por sua vez, nos seres humanos, há uma ligação entre pensamento e palavra (fala), que é tipicamente humana e possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O autor argumenta que, ontologicamente, pensamento e linguagem têm raízes genéticas diferentes e que o desenvolvimento delas transcorre por linhas diferentes e independentes umas das outras. Os estudos, para ele, mostram que o intelecto dos antropoides tem aspectos parecidos com o do homem em alguns sentidos, como no emprego rudimentar de instrumentos, e uma linguagem parecida com a do homem em aspectos diferentes. Ele conclui que “na filogênese do pensamento e da linguagem podemos constatar, sem dúvida, uma fase pré-fala no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala”

(Vigotski, 2001, p. 128). Na ontogênese, a relação do desenvolvimento entre pensamento e linguagem, para o autor, é mais confusa, havendo também diferentes raízes genéticas e linhas de desenvolvimento. O autor discute a realização, por exemplo, por Köhler e Bühler, de estudos como os de Köhler com macacos, realizados com crianças que ainda não falavam, e que apresentaram ações semelhantes às dos chimpanzés. A partir desses resultados, discute a independência das ações intelectuais rudimentares com relação à fala. Ao mesmo tempo, Vigotski coloca que, já à sua época, as raízes pré-intelectuais da fala no desenvolvimento da criança eram algo aceito – por exemplo, o grito e o balbúcio são estágios do desenvolvimento da fala, embora em estádios pré-intelectuais, não tendo relação com o desenvolvimento do pensamento (o autor diz que se aceitava uma concepção de que essa fala era uma forma de comportamento sobretudo emocional).

Contudo, a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança é a de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem (Vigotski, 2001, p. 130).

Nesse momento, crucial para o desenvolvimento, “a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado” (Vigotski, 2001, p. 131). Nesse momento a criança passa a buscar ativamente expandir seu vocabulário, questionando sobre os nomes das coisas à sua volta – o que se distingue do comportamento do animal, que pode associar palavras a objetos ou eventos, pessoas, mas sem que a palavra tenha a função de signo, algo que lhe permite nomear e comunicar. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 131), “é como se a criança descobrisse a função simbólica da linguagem”. Nesse momento em que as linhas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se cruzam, o pensamento se torna verbal e a fala se torna intelectual.

Para Vigotski, o processo de desenvolvimento psicológico da humanidade, marcado pelo cultural, é *sui generis*, uma vez que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá sem que ocorram alterações no tipo biológico do homem (o que se dá no desenvolvimento biológico, natural). No desenvolvimento psicológico, o que se altera são os “órgãos artificiais – os instrumentos” (Vygotski, 2012a, p. 31). A partir dessa compreensão, Molon (2009) destaca que o que determina o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não são as mudanças biológicas, mas a utilização de instrumentos.

No processo de desenvolvimento, o homem altera os modos de funcionamento que seriam dados pelo biológico, criando formas de comportamento culturais (Vygotski, 2012a) em uma lógica dialética em que homem e cultura se constituem reciprocamente – tanto com a capacidade humana (biológica) de conservação e reprodução de experiências anteriores, quanto de criatividade, combinação de novas situações, o que integra, na atividade do homem, presente e passado, transformando o presente (Molon, 2009).

O fio explicativo desse processo, tanto no nível filogenético, quanto no ontogenético, é o conceito de mediação⁷, que é central na teoria de Vigotski⁸ (Molon, 2009; M. K. de Oliveira, 2010; Vigotski, 2004; Wertsch, 1985) e explica a visão do autor sobre a primazia da cultura no desenvolvimento humano. Para o autor, a relação do homem com o mundo não é direta, de estímulo-resposta linear, mas mediada por elementos dirigidos tanto externa quanto internamente. Os elementos dirigidos externamente correspondem aos instrumentos (ou ferramentas, de acordo com a tradução), e proporcionam uma forma de atuação no mundo que supera o puramente biologicamente dado (por exemplo, uma faca permite o corte de carnes de forma mais eficiente do que sem instrumento algum). Já os signos⁹ são orientados internamente, conforme a definição do autor:

Chamamos de signo os estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica que cumprem a função de autoestimulação; adjudicando a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá habitualmente a essa palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo (Vygotski, 2012a, p. 82).

As operações mediadas por signos e instrumentos trazem uma característica marcadamente diferente das imediatas, características dos outros animais: são culturais, compartilhadas no decorrer do tempo e, portanto, podem ser transmitidas socialmente, sobretudo através da linguagem, que constitui o principal mediador para Vigotski (Molon, 2009).

Molon (2009) coloca que o instrumento psicológico modifica a atividade das funções psicológicas, exigindo novas funções relacionadas ao signo – os signos reconstróem as

⁷ Nascimento (2014) faz uma revisão do uso do termo em diversos contextos, como a educação, a psicologia, a neurociência e a filosofia.

⁸ “O fato central de nossa psicologia é o fato da ação mediada” (Vigotski, 2004, p. 188).

⁹ Os signos também são chamados de instrumentos psicológicos, como em Vigotski (2004)

conexões interfuncionais das funções psicológicas, influenciando, dessa forma, o comportamento. Segundo Vigotski (2004), o signo não altera o objeto da ação psicológica, mas as conexões das funções psicológicas – a alteração se dá no sujeito e no processo de relação entre sujeito e objeto, que passa a ser mediatizado.

O signo atua como um intermediário entre o sujeito e o objeto, entre dois pontos (A e B, nos exemplos de Vigotski). Enquanto em algumas perspectivas a relação é linear, direta (A-B), o signo atua como um estímulo auxiliar:

Imagem 1: Estrutura da relação mediada – adaptado de Vigotski (2004)

Nessa compreensão, o signo não altera os pontos A ou B, mas a estrutura do processo de relação entre eles, com novas conexões (A-X, B-X). Os signos se orientam para o domínio sobre a própria conduta, e sua internalização segue a lei genética do desenvolvimento cultural, aparecendo primeiramente em uma dimensão interpsicológica e, posteriormente, intrapsicológica, chegando o sujeito a controlar sua conduta pela linguagem, que corresponde a signos submetidos a normas sociais (Molon, 2009). Oliveira (2010) coloca que o ser humano, enquanto sujeito de conhecimento, não tem acesso direto aos objetos, mas mediado – o contato do homem com o mundo ocorre por meio de recortes do real decorrentes dos sistemas simbólicos de que o sujeito dispõe. Por exemplo, na figura acima, a forma que vemos é nomeada como um triângulo, o que já traz, em si, valores culturais – essa mediação altera a forma como compreendemos o mundo.

Baquero (1998) discute que as pessoas não apenas possuem as ferramentas mentais, mas são também possuídas por elas; os meios culturais crescem na mente da pessoa, criando uma “segunda natureza” – uma criança que domina a linguagem não é mais a mesma criança (daí a necessidade, para Vigotski, de uma metodologia de estudo e análise voltada para o cultural, conforme o apresentado no início desta seção). Dessa forma, segundo van der Veer e Valsiner (1991), pessoas de diferentes culturas pensariam de formas diferentes, não só no que diz respeito ao conteúdo do pensamento, mas também à maneira de se pensar (mesmo porque os diferentes idiomas, como sistemas semióticos de mediação, têm diferentes estruturas e lógicas).

Nessa lógica, os próprios sentimentos, no ser humano, não são encarados de forma pura, uma vez que são pautados pelos sistemas de conceitos desenvolvidos na história da humanidade. De acordo com Vigotski (2004), quando se nomeia um sentimento, ele já sofre alteração, uma vez que tem uma relação com os pensamentos. Com isso, um sentimento não é simplesmente sentido, mas percebido como ciúme cólera, raiva. Com base em Spinoza, o autor defende que as emoções humanas têm relação com as normas gerais referentes à autoconsciência e à consciência da realidade (dessa forma, o que se sente sobre uma pessoa tem relação com a valoração que se tem dela). “O desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em que se alteram as conexões iniciais em que se produziram e surgem uma nova ordem e novas conexões” (Vigotski, 2004, p. 127). Molon (2009) destaca que, nessa relação bidirecional e de imbricação entre pensamentos e sentimentos, a vontade é a função psicológica que potencializa as outras. Dentro da perspectiva vigotskiana, a personalidade é definida como um conceito social que considera, de forma imbricada, social e natural.

A essência do desenvolvimento cultural consiste [...] em que o homem domina os processos de seu próprio comportamento. Mas a premissa imprescindível para esse domínio é a formação da personalidade, de modo que o desenvolvimento de uma ou outra função depende, e está sempre condicionada pelo desenvolvimento global da personalidade (Vygotski, 2012a, p. 329, tradução nossa)

Portanto, para Vigotski (2001), o desenvolvimento do ser humano se dá por meio de seu contato com a cultura, o meio social em que vive, que é marcado por construções realizadas na história do ser humano e que transformam o mundo. A criança já nasce em um mundo repleto de significados, de signos, de construções históricas e sociais, e é nesse meio que se desenvolve, através de trocas dinâmicas com seu entorno. Para o autor, o processo de desenvolvimento se dá em uma lógica que vai do externo, social, para o interno, intrapsicológico; a criança se apropria de algo que inicialmente está no social (Vygotski, 2012a).

Esse desenvolvimento se dá de acordo com o que o autor denomina de lei genética geral do desenvolvimento cultural:

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes; primeiro no plano social e depois no psicológico, no princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. O dito se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e

ao desenvolvimento da vontade. Temos pleno direito a considerar a tese exposta como uma lei, mas a passagem, naturalmente, do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Atrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas (Vygotski, 2012a, p. 150).

Molon (2009, p. 92) comenta: “Dessa forma, tudo que é intrapsicológico no sujeito, as funções psicológicas superiores, foi antes interpsicológico, e o signo é o exemplo mais evidente desta lei, pois o signo é, inicialmente, um meio de comunicação, depois se transforma em meio do comportamento”. O exemplo dado por Vigotski (2001) para ilustrar esse processo é o do desenvolvimento do gesto de apontar. Inicialmente, a criança estica o braço em busca de alcançar um objeto distante. O outro, mais experiente culturalmente, nota essas tentativas fracassadas, que são dirigidas ao objeto, e as interpreta – o gesto, inicialmente, tem o sentido indicativo para o outro, não para a criança. Nesse momento, para o autor, o movimento sofre uma alteração em sua função, deixando de ser dirigido para o objeto, passando a dirigir-se ao outro. Posteriormente, com a realização do gesto e sua interpretação pelo outro, que oferece o objeto à criança, o gesto passa a ser significado como de apontar pela criança. Com isso, o gesto passa a ter um significado para a própria criança (intrapsicológico) – significado este que, inicialmente, estava dado no social (interpsicológico).

Dessa forma, a compreensão do autor sobre o ser humano é, antes de tudo, social, uma vez que a pessoa se desenvolve e se constitui como ser humano em contextos sociais que são resultado de formas de organização social, política, econômica etc. construídas na própria história do ser humano.

A partir do contato com esse meio social, a pessoa é apresentada *a* e interage *com* elementos culturais, dos quais se apropria, processo pelo qual ocorre a transição de práticas e conceitos do plano social para o individual. Pino (2005) descreve que a constituição da criança como ser humano é

algo que depende duplamente do Outro: primeiro, porque a herança genética da espécie lhe vem por meio dele; segundo, porque a internalização das características culturais da espécie passa, necessariamente, por ele, como o deixa claro a análise de Vigotski. Isso não significa que a criança seja um agente passivo no processo que a *converte* num ser *humano*. Muito pelo contrário, ela participa ativamente desse processo, de maneiras e em graus diferentes em função do próprio amadurecimento biológico. A mediação necessária do Outro não impede que seja ela o sujeito do processo de *internalização* das

funções culturais, as quais já fazem parte da história social dos homens (Vigotski, 1997¹⁰) (Pino, 2005, p. 154, *itálicos no original*).

Nesse processo, a pessoa não é passiva, mas ativa no que configura, segundo Pino (1993, p. 22), “uma operação complexa de re-constituição (reprodução-criação) [...] de algo já construído pelo gênero humano e que define a história dos homens”. E essa reconstituição ocorre dentro das possibilidades reais que o meio social oferece à pessoa, conforme apresentado por Pino (2005, p. 154), apoiado em dados recentes oriundos da neuropsicologia: “Pesquisas neurológicas apontam no sentido de que deva existir uma inter-relação entre a maneira como se organizam as complexas redes neuronais dos indivíduos e as condições culturais reais do seu meio”. Ao discorrer sobre o desenvolvimento da pessoa e as possibilidades que possui, considerando tanto os limites biológicos, quanto os circunscritores culturais, Toassa (2011, p. 238) fala sobre “o caráter biocultural do desenvolvimento humano”.

Com isso, o sujeito, ao agir no mundo, constitui sua subjetividade, que acaba por refletir em sua forma de atuar e estar no mundo – como aponta Baquero (1998, p. 32):

o sujeito parece se formar na apropriação gradual de instrumentos culturais e na interiorização progressiva de operações psicológicas constituídas inicialmente na vida social, isto é, no plano interpsicológico; mas, reciprocamente, a cultura se ‘apropria’ do sujeito na medida em que o forma.

Dentro de sua compreensão de que se deve compreender o desenvolvimento da pessoa a partir das características de determinado momento, Vigotski (2012c) coloca que o desenvolvimento se dá por uma alternância de períodos estáveis, nos quais há pequenas alterações quase imperceptíveis, e de crise, quando há alterações significativas em pouco tempo, modificando-se traços da personalidade da criança (Vygotski, 2012c). E tais alterações se dão dentro de contextos específicos, que circunscrevem as experiências vividas pelas crianças.

No início de cada período de idade a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobre o todo social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para esta idade. Denominamos essa relação como *situação social do desenvolvimento* em dada idade. A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as trocas dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade.

¹⁰ Não é possível identificar a que texto o autor se refere, porém, em seu texto, é citada a seguinte coletânea de obras de Vigotski: Vigotski, Lev S. (1987-1997) *The collected works*. New York/London: Plenum Press, 5 v.

Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é clarificar a situação social de desenvolvimento (Vygotski, 2012c, p. 264, tradução nossa, *itálicos no original*).

Vygotski discute que, no processo de desenvolvimento, surgem novas formações psíquicas que guiam as formas de ação da pessoa, quer dizer, as formas como ela vivencia e se relaciona com o meio social. Em sua compreensão, a criança é sempre parte de um meio social vivo e, assim, sua relação com o meio deve ser considerada a partir “do que é *certo meio* para uma *certa criança*. Então, *interessa a Vygotski o meio tal como ele é subjetivado, interiorizado pela criança*” (Toassa, 2011, p. 195–196, *itálicos no original*). Para o autor, quando essas novas formações surgem, modificam a personalidade consciente da criança e, por conseguinte, seu desenvolvimento posterior. Com isso, evidencia-se a presença de um pensamento dialético nas proposições do autor: em um momento, o foco recai sobre como o entorno social influencia nas novas estruturas da consciência (o social sendo internalizado) e, em outro, sobre o movimento inverso, como as estruturas modificadas de consciência influenciam no decorrer da vida da criança (Vygotski, 2012c).

O autor discute ainda que as alterações na consciência da criança não significam que a configuração do entorno tenha mudado substancialmente – por exemplo, as práticas escolares podem se manter, em essência, as mesmas, mas, em momentos de crise, passarem a se mostrar ineficazes. Com isso, a relação da pessoa com o entorno se modifica radicalmente. “Se dizemos que a relação da criança com o meio se modificou, significa que o próprio meio já é distinto e que, portanto, mudou o curso do desenvolvimento da criança, que chegamos a uma nova etapa no desenvolvimento” (Vygotski, 2012b, p. 380).

A unidade para o estudo da personalidade e do meio, na teoria de Vygotski (2012c), é a vivência que une a consciência da pessoa e aquilo com que tem contato do mundo exterior. E, para o autor, toda vivência é dotada de sentido, revelando o que cada momento significa para a personalidade. Nas palavras do autor:

Se tivéssemos que formular uma tese formal, um tanto generalizada, seria correto dizer que o meio determina o desenvolvimento da criança através da vivência do dito meio. [...] A criança é uma parte da situação social, sua relação com o entorno e a relação deste com ele se realiza através da vivência e da atividade da própria criança; as forças do

meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança (Vygotski, 2012c, p. 383, tradução nossa).

Segundo Toassa (2011), Vigotski, em lugar de realizar análises que oponham hereditariedade e ambiente, privilegiou uma análise estrutural, sistêmica, na qual a vivência é a unidade sistêmica da consciência, e também da relação entre personalidade e meio, uma “espécie de ‘campo psicológico’ que contém a criança e o meio; a relação interior entre ambos. Engloba o processo de tomada de consciência como uma das formas de relação com o mundo” (Toassa, 2011, p. 190).

O autor não desenvolveu profundamente essa noção de vivência, mas os caminhos indicados nos parecem interessantes ao considerar a relação intrínseca, dialética e dinâmica entre pessoa e espaço. As vivências seriam uma manifestação instantânea, marcada temporalmente, porém, ao mesmo tempo, inseridas nas tramas de conjunções mais amplas da subjetividade da pessoa – conjunções estas marcadas pela história de vida, pelas experiências, em acordo com a ideia de Marx e Engels de que “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (Marx & Engels, 2001, p. 20). Isto leva Toassa (2011) a descrever que o conceito de vivência considera que consciência e personalidade são relações com o meio e, dessa forma, não há consciência ou personalidade invariáveis. A fala seguinte, presente em “A questão do meio na pedologia”, elucida a compreensão de Vigotski sobre a relação entre pessoa e meio:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (Vigotski, 2010, p. 686, itálicos no original).

No caso de nossa pesquisa, em que buscamos compreender os processos de desenvolvimento dos professores que ocorrem no decorrer de sua própria prática docente, em relação com sua apropriação do espaço (marcada por suas vivências do/no espaço), essa

compreensão pode ser útil, sobretudo considerando que Vigotski trata, tal como coloca Toassa (2011), não do ambiente físico presente imediatamente, mas do meio fenomenal, significado pelo sujeito (no caso de seus escritos, a criança). Segundo a autora, tal meio imediato, nas etapas iniciais do desenvolvimento, constitui a única verdade psicológica para a criança, mas gradativamente o núcleo interno das vivências se desenvolve, com fantasias, lembranças e outros elementos ligados ao “eu” que, de alguma forma, “são provocados pelo meio, mas constituem expressões da experiência singular da criança” (Toassa, 2011, p. 197). Esse percurso está dentro da lógica vigotskiana de desenvolvimento humano, em cujo processo se considera que, atrás das funções psicológicas do humano estão, geneticamente, as relações sociais, em uma ideia de que as relações determinam, mais que aspectos internos, o desenvolvimento.

Nas palavras de Vigotski (2000, p. 27), “o princípio básico do trabalho das funções psíquicas superiores (da personalidade) é social do tipo interação das funções, que tomou o lugar da interação das pessoas”. E tais interações se desenvolvem, para o autor, na forma de drama.

Delari Junior (2011) discute a temática do drama na obra do bielorrusso, analisando que aparece, ao longo de seus textos, sobretudo em dois sentidos principais: um mais simples, descrito como quase coloquial, colocando o drama como sinônimo de peça teatral (ligado ao desenvolvimento ontogenético, segundo o autor, com o curso do desenvolvimento sendo comparado a um drama ou a uma peça, em que novas formações etárias figuram como novas personagens que entram em cena); e um segundo sentido mais específico, que aparece no Manuscrito de 1929 (Vigotski, 2000) e que envolve não só um sentido diacrônico (de sucessão de atos como no teatro), mas também sincrônico (com diferentes elementos presentes em um momento da vida da pessoa, havendo uma luta interior). Delari Junior (2011), ao discutir os conflitos presentes no drama subjetivo, coloca que “trata-se, na concepção de Vigotski, de algo que somente um ser humano concreto pode viver, por conta dos diferentes impasses que ele vivencia somente como ser social” (p. 185). Nas palavras de Vigotski (2000, p. 35, *itálicos no original*): “O drama sempre é a luta de *tais ligações* (dever e sentimento; paixão, etc.). Senão, não pode ser drama, isto é, *choque dos sistemas. A psicologia humaniza-se*”.

De acordo com essa concepção, para Delari Junior (2011) as duas vertentes do drama subjetivo não são excludentes, mas têm diferentes focos, destacando, em alguns momentos, a presença de diferentes personagens a cada novo ato e, em outros, que atores alternam entre papéis principais e secundários ou um conflito presente dentro de um mesmo ato (evoca a imagem de um herói da peça que se portaria de determinada forma, mas por amor agiria de forma oposta).

No Manuscrito de 1929 (Vigotski, 2000), conforme destacado por Delari Junior (2011), há dois sentidos principais de drama. O primeiro coloca o drama como uma encenação ou jogo de papéis em que as diferentes funções psíquicas (incluindo as emoções) são os atores, e “o ser humano é posto quase como ‘arena’ de seu próprio drama” (Delari Junior, 2011, p. 192) – o texto de Vigotski traz, nesse ponto, uma crítica às psicologias da época, que descreve como um “drama com papéis fixos” (Vigotski, 2000, p. 36), enquanto na nova há mudanças de papéis, crítica esta que, embora quase centenária, ainda se aplica a determinadas práticas da psicologia que concebem o ser humano como estável. O segundo sentido presente no Manuscrito, destacado por Delari Junior (2011), é do drama em que o próprio ser humano é o ator, assumindo determinados papéis sociais em suas relações com outras pessoas, e é nesse drama das relações interpessoais que vive o primeiro sentido de drama (o interpsíquico).

Nesse processo do drama subjetivo, Vigotski (2000) discute relações hierárquicas entre o pensamento e o desejo, colocando que, a depender da situação social específica, um se sobrepõe ao outro: “O papel social (juiz, médico) determina a hierarquia das funções: isto é, *as funções mudam a hierarquia nas diferentes esferas da vida social. Seu choque = o drama*” (Vigotski, 2000, p. 37, *itálicos no original*).

Dentro dessa ideia de drama, considera-se que não há uma estabilidade e coerência interna completas – a personalidade é marcada por contradições, há diferentes papéis que compõem seu drama, como o de professor, aluno, pai, filho, dentre outros. E, segundo Vigotski (2000), a hierarquia das funções psicológicas (calcadas por diferentes papéis, dramas), não é fixa, muda de acordo com o papel social assumido, fazendo com que a constituição do psiquismo seja intimamente ligada às condições concretas de vida do sujeito em determinada organização social (Magiolino, 2014) – no caso dos professores, há diversos papéis que são ocupados, a depender das relações estabelecidas com alunos, professores, funcionários da escola, e também com o próprio sistema educacional.

Nessa personalidade organizada como drama, a dinâmica dos processos de pensamento (e seu desenvolvimento) não se esgota no intelectual, mas advém de forma afetiva, para Vigotski, fundamentada na unidade pessoa/mundo, nas fontes psicossociais dos problemas a resolver (Toassa, 2011) e em como fazê-lo. Ou seja, há que se considerar os motivos, interesses, as circunstâncias presentes em determinada situação social. Toassa (2011, p. 220) fala do “papel orientador dos afetos na atividade consciente. Eles não se interrompem quando o pensamento inicia-se: em toda ideia existe uma relação afetiva do homem com a realidade nela representada”. Ressaltamos, de acordo com a autora, também que as circunstâncias pautam as situações, as reações não são apenas decorrentes do afeto.

Essas noções do drama como dinâmica da personalidade e dos afetos nas vivências são muito caras para nosso estudo, uma vez que os professores vivenciam diversas situações e ocupam posições diversas ao longo de sua prática docente (e também de sua vida, o que reflete na prática), posições estas, por vezes, contraditórias. Além disso, no decorrer de seu desenvolvimento subjetivo, também vivenciaram diversas posições e papéis, o que se relaciona com como se colocam no contexto escolar no momento atual e com como o contexto os posiciona. Dessa forma, buscamos, em nossas análises, manter-nos atentos para a lógica dinâmica e concreta presente na prática docente e na relação dos professores com o espaço.

As ideias de Vigotski apresentadas mostram como a teoria, partindo do referencial do materialismo histórico e dialético, busca uma compreensão do ser humano como um ser histórica e culturalmente constituído, cuja personalidade se desenvolve por meio de sua participação e vivência em situações sociais, o que se dá a partir da ocupação de determinados papéis em cada momento. No caso de nossa pesquisa, interessa pensar como os participantes se constituem enquanto professores de escolas localizadas no campo, considerando os diversos determinantes que atuam sobre eles.

Consideramos que o espaço, compreendido não apenas como o local físico, mas carregado de significados e sentidos, constitui um importante determinante no desenvolvimento da prática docente e, por conseguinte, da subjetividade do professor.

2.2. Apropriação do espaço

O conceito de apropriação do espaço é aqui utilizado, em articulação com a psicologia histórico-cultural, como norte teórico e instrumental para analisarmos a relação dos professores com o lugar. Para que o leitor compreenda nossa compreensão sobre o fenômeno, neste tópico buscaremos apresentar o conceito e as articulações teóricas realizadas.

O conceito advém da psicologia ambiental, que tem como característica o estudo das relações entre o indivíduo e seu entorno, e em diferentes níveis, a partir de um olhar bidirecional, considerando sobre as múltiplas e recíprocas influências entre pessoa e meio (Kobarg, Kuhnen, & Vieira, 2008). De acordo com Uzzell e Moser (2009), uma característica da área é a importância dada ao contexto. Para Moser e Uzzell (2003), a psicologia ambiental enfoca tanto o efeito das condições ambientais no comportamento quanto como um indivíduo percebe e age em um ambiente. Segundo os autores, é característica da psicologia ambiental a atenção dada tanto ao ambiente quanto aos usuários do ambiente em alguma situação investigada. Os autores exemplificam refletindo sobre prédios religiosos – seria impossível

compreender o desenho espacial e arquitetônico de tais prédios sem considerar os preceitos litúrgicos que influenciaram sua composição. Os autores trazem outro exemplo mais claro e próximo a nossa pesquisa:

Pode-se bem imaginar, por exemplo, uma paisagem escolar que parece extremamente cuidada, bem mantida, com clara demarcação de espaços, produzindo um ambiente controlado e indiferenciado com fácil vigilância, e com atividades de aprendizado e outras tomando lugar em espaços predeterminados. Tal ambiente desenhado reflete uma visão tradicional do aprendiz passivo, vazio, esperando pelos insumos educacionais (*educational input*). Se agora se imagina uma paisagem escolar que parece na superfície ser mais casual e não tão bem ordenada, não mantida com grama alta, bordas suaves ou ausentes entre atividades, vigilância menos fácil, e sem lugares óbvios para o aprendizado de assuntos curriculares específicos, então isso pareceria antitético à aprendizagem e educação. No entanto, se volta-se para outro modelo de criança – a criança como um aprendiz que busca estímulos – então a paisagem estéril, formal e rígida descrita pareceria um espaço inapropriado para o aprendizado. Por outro lado, fornecer um conjunto diverso ambientalmente, desestruturado de paisagens pareceria um lugar ideal para o aprendizado, encorajando as crianças a buscar a estimulação de que precisam para o aprendizado e o desenvolvimento (Moser & Uzzell, 2003, p. 420, tradução nossa)

A interdisciplinaridade também é característica da área, tanto a partir de diálogos dentro da própria psicologia quanto com outras disciplinas (Elali, 1997; Moser & Uzzell, 2003; Pinheiro, Günther, & Guzzo, 2004; Valera, 1996).

Nessa área, são diversos os conceitos e modelos teóricos que buscam dar conta da relação entre pessoa e espaço – segundo Moser e Uzzell (2003) –, envolvendo não apenas relações com o ambiente que satisfaçam as necessidades de sobrevivência, mas também espaços onde se pode apreciar, compreender algo, ou preencher necessidades superiores.

Segundo Moser (2009), a psicologia ambiental se debruça sobre diferentes níveis de referência espacial, diferentes escalas que vão do privado ao global e que são imbricadas (o autor usa a imagem da boneca russa para ilustrar). O autor discute que, em cada um desses níveis, o sujeito se relaciona com o ambiente em suas dimensões físicas e sociais, e divide quatro níveis de análise socioespacial:

1. Nível do micro-ambiente, correspondente aos ambientes físicos de espaços privados, como casa, habitação e espaço de trabalho, e aos ambientes sociais de nível individual e familiar.

Moser e Uzzell (2003) discutem que o espaço pessoal e a privacidade são importantes para o bem-estar e a qualidade de vida do indivíduo ou comunidade nesse nível.

2. Meso-ambiente (ambientes de proximidade), que tem como ambientes físicos espaços compartilhados tais como espaços semi-públicos, de habitação coletiva, bairro, local de trabalho, parques, espaços verdes, e como ambiente social o nível interindividual e de coletividades próximas. Segundo Moser e Uzzell (2003), o controle sobre estes ambientes se dá de forma compartilhada com uma coletividade ou comunidade e, nesse nível, aparecem como importantes conceitos como apego ao lugar e senso de comunidade, que visam compreender como indivíduos e grupos criam laços com determinado lugar.

3. Macro-ambiente, que tem como ambiente físico ambientes coletivos públicos como cidades, aglomerações, vilarejos, paisagens, o campo, e como ambiente social a comunidade, habitantes, agregados de indivíduos. Nesse nível, Moser e Uzzell (2003) apresentam a realização de pesquisas, por exemplo, sobre os efeitos da cidade, com temas como sobrecarga ambiental, estresse ambiental, crowding ou o papel restaurador da natureza.

4. Ambiente global, que tem como ambiente físico o ambiente em sua totalidade (ambiente construído e natural, recursos naturais) e como ambiente social o nível societal (sociedade, população). Os autores sublinham, baseados em Lechner e Boli¹¹ (1999 apud Moser & Uzzell, 2003) que aspectos locais são cada vez mais influenciados por perspectivas e processos globais e apontam que, tradicionalmente, a psicologia ambiental não tem abordado muito os efeitos psicológicos de fatos ocorridos em escala global.

Moser (2009) levanta duas questões relativas a estas escalas: quanto maior o nível, maior o número e a variedade de pessoas (o que implica em diferentes posturas, aspirações) e o anonimato e distância das relações; também reforça que estas escalas permitem levar em consideração a questão do controle sobre o ambiente, que é importante e direto no ambiente imediato, possível no meso-ambiente, mediatizado por representantes institucionalizados em nível dos ambientes coletivos públicos e dificilmente palpável em níveis globais (ressaltamos aqui a ideia da imbricação entre os diferentes níveis, que podem fazer com que, por exemplo, políticas públicas limitem consideravelmente a sensação de controle sobre o ambiente privado ou de trabalho). Moser e Uzzell (2003) discutem que, embora questões ambientais estejam sendo mais vistas como globalmente interligadas, os estudos da psicologia social tradicionalmente enfocam problemas ambientais como localmente centrados, denotando uma

¹¹ Lechner, F., & Boli, J. (1999). *The globalization reader*. Oxford, UK: Blackwell.

descontextualização com relação ao ambiente global e aos efeitos psicológicos referentes ao local-global.

Vidal (2002) delinea alguns conceitos que buscam dar conta da relação entre pessoa e espaço. O autor enumera os seguintes: topofilia (desenvolvido por Yi-Fu-Tuan); dependência do lugar (*place dependence*), de Stokols; identidade de lugar (*place identity*) de Proshansky, Fabian e Kaminoff; sentido de lugar (*sense of place*) (Hay, 1988), satisfação residencial (Amérigo, 1990, 1995), satisfação e sentido de comunidade (*sense of community*) (Hummon, 1992), identidade urbana (*urban identity*) (Lalli, 1992), identidade social urbana (Valera, 1993, 1996a, 1997, Valera e Pol, 1994), espaço simbólico urbano (Valera, Guàrdia e Pol, 1998), apego ao lugar (*place attachment*) (Altman e Low, 1992, Hidalgo, 1998), e apropriação do espaço (Korosec-Serfaty, 1976; Pol, 1987, 1994/1996, 1998). Nesses conceitos, é comum uma compreensão de que ocorrem trocas entre o meio e o indivíduo, o que acaba por influenciar como este se relaciona com os espaços.

Valera (1996), ao tratar sobre definições de psicologia ambiental, traz alguns pontos que julga centrais para uma síntese: uma ênfase em processos psicossociais como objeto de estudo, o que mostra uma relação próxima entre psicologia ambiental e psicologia social; a presença de diversas formas de compreender as relações entre pessoa e entorno físico (por exemplo, como uma unidade indissolúvel ou como elementos separados que se influenciam uni ou bidirecionalmente); uma necessidade de considerar diferentes níveis de análise, que vão do individual, grupal, chegando a grandes grupos de pessoas e comunidades; a necessária localização da psicologia ambiental em um âmbito interdisciplinar, considerando seu lugar específico.

Segundo Pol (1996), as diversas definições e conceitos sobre a relação sujeito/espaço são insuficientes, isoladamente, para explicar tal relação. Partindo desta compreensão, propõe o conceito de apropriação do espaço com vistas a dar conta deste aspecto a partir de uma análise das interações entre diversas compreensões sobre apropriação. Dessa forma, trata-se de uma tentativa de incorporar as diferentes discussões em um conceito que integrasse as várias vertentes presentes na relação pessoa/espaço e como o sujeito a compreende e vivencia.

Segundo Pol (1996), o conceito de apropriação surge, na psicologia social e na psicologia ambiental, a partir de uma diferenciação e matização crítica de outros conceitos próximos, tais como conduta territorial, privacidade, intimidade, apego, personalização, dentre outros. O autor delinea duas linhas de origem na psicologia ambiental que, na Europa, são pautadas por arranjos conceituais distintos e que compõem escolas de pensamento “invisíveis”. A primeira é marcadamente anglo-americana, sendo a psicologia ambiental decorrente,

basicamente, de demandas institucionais, a partir da consideração de que o espaço pode influenciar negativamente em nível individual e social. Nesta vertente, segundo o autor, predominaria uma compreensão positivista da relação sujeito – espaço. A outra vertente, mais presente na Europa continental, sobretudo na França e na Alemanha (mas não restrita a estes locais), é marcadamente influenciada por um viés fenomenológico e de raízes marxistas e culturalistas. É nesta seara que se desenvolve a noção de apropriação do espaço, que, para o autor, concretiza-se na 3ª Conferência da IAPS (International Association for The Study of People and their Physical Surroundings¹²), ocorrida em 1976 e organizada pela professora Perla Korosec-Serfaty¹³.

Segundo Serfaty-Garzon (s/da), o conceito de apropriação do espaço aparece como central em trabalhos sociológicos e de psicologia ambiental na França, Alemanha e, de forma mais geral, na Europa do Sul, desde os anos 1950/60, enquanto, nesse mesmo período, o conceito era pouco utilizado em trabalhos ingleses e dos Estados Unidos. A autora organiza o evento citado por Pol que se tornaria central para a sistematização e divulgação do conceito em 1976 em Estrasburgo, na França, com co-organização de Gilles Barbey, Carl Graumann e Lenelis Kruse (Serfaty-Garzon, s/da), cujas atas se intitulam “Appropriation de l’Espace : Actes de la Conférence de Strasbourg¹⁴”. Este evento, segundo Serfaty-Garzon (s/da), constituiu uma primeira oportunidade para que a comunidade científica internacional preocupada com as relações homem/meio pudessem refletir sobre a noção de apropriação do espaço, possibilitando tentativas de defini-la, explorar suas dimensões e possibilidades e delinear suas proximidades e diferenças com relação a conceitos tais como territorialidade e espaço pessoal. Os pesquisadores presentes na conferência eram psicólogos, sociólogos, filósofos, geógrafos, arquitetos e urbanistas, e a conferência contou com a participação de figuras como Harold M. Proshansky (pioneiro da psicologia ambiental nos Estados Unidos) e Paul-Henry Chombart de Lauwe (eminente figura da sociologia urbana francesa). Segundo Pol (1996), esta conferência foi marcada pela influência de Marx e Heidegger em sua origem e também pela sociologia urbana de Henry Lefebvre (segundo o autor, o primeiro a forjar uma concepção próxima à utilizada atualmente).

Para Serfaty-Garzon (2003), a noção de apropriação traz duas ideias principais: a de adaptação de alguma coisa a um uso ou destinação definida e a de tornar alguma coisa própria

¹² Associação Internacional para o Estudo da Pessoa e seus Entornos Físicos, em tradução nossa.

¹³ A partir de 1996, a autora começa a publicar sob o nome Perla Serfaty-Garzon (Serfaty-Garzon, s/db). Portanto, neste trabalho serão encontradas as duas terminologias

¹⁴ Apropriação do Espaço: Atas da Conferência de Estrasburgo.

(ideia que, segundo a autora, decorre da primeira). Para a autora, este tornar algo seu quer dizer adaptá-lo a si, transformá-lo em uma expressão de si, o que faz com que a apropriação seja, ao mesmo tempo, uma apreensão do objeto e uma dinâmica de ação sobre o mundo material e social em uma intenção de constituição do sujeito. E isto se dá apenas com relação a elementos que possam servir de suporte a intervenções humanas. Segundo Vidal (2002), Korosec-Serfaty (1976) coloca que a apropriação do espaço pode ser compreendida como o sentimento de possuir e gerir um espaço, independentemente da posse legal, por meio do uso habitual ou da identificação – da intervenção do sujeito sobre o objeto (Serfaty-Garzon, 2003).

Os autores ligados à área (Pol, 1996; Serfaty-Garzon, 2003; Vidal, 2002; Vidal & Pol, 2005) apontam em Marx a origem das discussões sobre apropriação no contexto sociológico. Na Conferência de 1976, o alemão Carl Graumann (Graumann, 1976) discute esta relação de forma detalhada, traçando um paralelo com o termo alemão “*aneignung*”, que seria próximo à “educação”. O autor destaca que a utilização da apropriação como termo psicológico se deu, em primeiro lugar, pelos aportes de Vigotski, descrito como um dos primeiros psicólogos a adotar a abordagem materialista histórica em psicologia, principalmente com sua análise das relações entre pensamento e linguagem, na lógica segundo a qual o homem se apropria da experiência das gerações passadas. Graumann destaca também que, após a morte prematura de Vigotski, Leontiev elabora e concretiza o conceito de apropriação:

‘O mecanismo de base do desenvolvimento mental do homem é o mecanismo da apropriação de formas e de tipos de atividades sociais e desenvolvidas pela sociedade (1973¹⁵, 270)’. Em outras palavras: no processo de apropriação e através dele, o indivíduo ‘reproduz’ capacidades e funções humanas formadas historicamente, e assim, ele produz e engendra a si mesmo (Graumann, 1976, p. 130).

Assim, para o autor, há dois processos ou atividades complementares (destacadas inicialmente por Marx): o que o homem exterioriza graças à objetificação, ele deve interiorizar por meio da apropriação dos produtos das realizações sociais – dessa forma, a realidade social jamais é algo “dado”, mas algo sobre o qual se deve agir¹⁶.

¹⁵ Leontjew, A. N. (1973). *Probleme der entwicklung des psychischen*, trsl. Elske Däbritz. Frankfurt.

¹⁶ Nos termos literais do autor: A realidade objetiva não é jamais alguma coisa ‘dada’ (gegeben), mas uma coisa sobre a qual deve-se agir (auf gegeben) (cf. a concepção pragmática e fenomenológica de coisas enquanto agenda; Graumann, 1974) (Graumann, 1976, p. 130, tradução nossa, grifos no original). Original em francês: “La réalité objective n’est jamais quelque chose de “donné » (gegeben), mais une chose sur laquelle il faut agir (auf gegeben) (cf. la conception pragmatique et phénoménologique des choses en tant qu’agenda, Graumann, 1974)”.

Assim, o autor coloca que o caráter de apropriação da atividade humana se reflete em todas as atividades, na percepção, orientação e ação, e define o processo de apropriação como equivalente ao de humanização, destacando que toda apropriação, sendo de natureza social, reflete a estrutura específica da sociedade em um momento histórico.

Ao falar sobre a apropriação do espaço propriamente dita, o autor continua partindo do viés marxista. Coloca que, se a apropriação, tal como utilizada na psicologia, diz respeito à aquisição individual de algo historicamente acumulado e mediado socialmente, é necessário definir a expressão apropriação do espaço.

Em primeiro lugar, não são objetos (como lugares), mas significações objetivas, não são coisas, mas modos de relação a elas que são aproximadas. Segundo, pois cada apropriação de alguma coisa implica dialeticamente uma realização de si e um desenvolvimento de si, o simples fato de ter qualquer coisa em sua posse ou de ser seu proprietário não realizaria qualquer potencial e, assim, pode ser considerado como um tipo de apropriação zero (ou ‘vazia’) (Graumann, 1976, p. 131, tradução nossa).

O autor coloca também que o tipo de apropriação se deve, em larga escala, ao nível de realização já atingido pelos potenciais individuais (a partir de processos educativos, ele se refere ao termo “bildung”) – não é o espaço em si que é apropriado, mas a significação objetiva que ele pode ter “dentro da educação ou da formação do indivíduo que se presta à apropriação” (Graumann, 1976, p. 131).

Ele traça algumas conclusões sobre a apropriação do espaço: 1. Para qualquer apropriação significativa do espaço, a concepção e a construção são condições necessárias, mas não suficientes – as pessoas se apropriam de lugares apenas na medida de suas capacidades individuais (de como foram educadas a se apropriar – uma construção pode não fazer sentido ou estar dentro do repertório de uma pessoa); 2. As diferentes capacidades de uma pessoa estão em níveis diferentes de desenvolvimento (ele fala que os olhos podem estar prontos a se apropriar de algo, mas os ouvidos não, ou a capacidade de manipulação ser capaz, mas não a reflexão consciente) – com isso, seria necessária uma compreensão diferencial da apropriação, falando de diferentes apropriações; 3. A partir do ponto de vista marxista, a apropriação (compreendida como uma realização pessoal – *réalisation de soi*), depende do grau de alienação referente aos produtos com relação a seu trabalho, aos outros e a si (que é grande na sociedade capitalista) – então, se a alienação é caráter distintivo das sociedades industrializadas, então qualquer análise da apropriação do espaço deve ser também análise da alienação do espaço; 4. Ele termina com uma consideração metodológica, diz que, se a apropriação é a interação entre

a confrontação com as coisas e a realização de capacidades individuais, uma análise empírica da apropriação do espaço deve seguir duas vias – medir as mudanças do ambiente e as mudanças da pessoa (de suas técnicas ou estilos de confrontação com o espaço) e, só assim, se poderia ver se a apropriação do espaço, em seu sentido estrito, ocorreu realmente.

Também na conferência de 1976, Paul-Henry Chombart de Lauwe (P.-H. C. De Lauwe, 1976) traça uma relação entre condições socioeconômicas e apropriação do espaço construído, a partir da compreensão de que o sujeito estabelece relações dialéticas com o espaço. O autor descreve o momento histórico de então, a década de 1970, como de grandes e rápidas transformações, seja nas formas de relação social dentro de casa (com o exemplo da televisão, cada vez mais popular, e que possibilitava uma relação maior com o exterior – um exterior mediado por quem domina os meios de produção – e também na distribuição das cidades, com trabalhadores sendo movidos para periferias). Para o autor, é importante, na análise da apropriação do espaço, destacar a importância das contradições inerentes à civilização industrial, bem como a perda de pontos de reparo (de marcos para tanto) e a rapidez das transformações.

O autor situa suas discussões abordando tanto a apropriação quanto a “desapropriação” do espaço. Sua argumentação se sustenta em uma análise segundo a qual as pessoas não têm condições iguais de apropriação do espaço – por exemplo, a partir de uma pesquisa feita por operários, que mostram os procedimentos de desapropriação, tais como o distanciamento com relação ao controle dos meios de produção, a existência de uma lógica de vigilância para que os trabalhadores utilizem o espaço apenas para trabalhar, e não para a satisfação de necessidades pessoais. Dessa forma, é sublinhada a desigualdade de possibilidades de apropriação do espaço a depender da posição social ocupada, das ocupações, das condições financeiras. O autor questiona mesmo se a apropriação do espaço por todos é possível, apontando que “colocar essa questão equivale a se interrogar sobre a instauração de uma verdadeira democracia” (P.-H. C. De Lauwe, 1976, p. 25, tradução nossa). Destacamos a reflexão do autor de que o direito de propriedade não coincide com os processos psicológicos de apropriação, mas que este elemento é importante para as formas de apropriação possíveis.

A partir das análises dos anos 1970, refletidas nos trabalhos da Conferência de Estrasburgo, e de outros textos, Enric Pol sistematizou e desenvolveu o modelo de compreensão da apropriação do espaço que se consolidou e nos inspira (Pol, 1996; Vidal & Pol, 2005). Para Pol (1996), o ser humano, assim como a maioria dos animais, necessita marcar seu território (e o faz de forma mais sofisticada). Dessa forma, precisa de referenciais estáveis para se orientar, preservar sua identidade – tanto que o autor coloca que, quando alguém se muda de casa, por

mais que isto signifique uma melhora objetiva (por exemplo, na qualidade da casa, na valorização social), é inevitável passar um tempo com certa sensação de estranheza, de incômodo, até que as coisas se assentem. Segundo o autor, o movimento do sujeito transformar o espaço por meio de suas ações e, ao mesmo tempo, deixar-se levar pelos referentes do lugar, é chave para o processo de apropriação do espaço, através do qual, com o passar do tempo, um espaço “vazio” se torna um “lugar” com sentido¹⁷. De acordo com Pol (1996), o espaço não tem sentido meramente funcional, mas traz um resumo das experiências do sujeito, dando a este uma projeção no tempo, uma estabilidade de identidade.

Pol (1996) enumera as discussões conceituais que deram origem ao modelo de apropriação do espaço proposto. Sobre as origens do conceito na obra de Marx, além daquelas presentes no texto de Graumann (1976), já discutido acima, o autor coloca que, para Marx, o termo “apropriação” tem dois sentidos: 1. Posse da natureza, do produto, pelo ser humano; 2. Como processo histórico em três níveis: coletivo, considerando o quanto a cultura integra tudo o que foi desenvolvido pelos antepassados; histórico-individual, considerando o quanto o indivíduo integra, ele próprio, o desenvolvimento dos antepassados; histórico do sujeito, considerando que o indivíduo, após se apropriar, não é o mesmo de antes. O autor cita Henri Lefebvre (1971), descrito como um revisionista heterodoxo de Marx, para quem a apropriação configura importante processo contra a alienação na vida cotidiana (compreendida como o centro real da práxis).

Para Korosec-Serfaty (1986 apud Pol, 1996), a apropriação se constitui como um processo complexo definido a partir de algumas considerações: é um processo no qual o sujeito faz a si mesmo por suas ações; não é meramente o domínio legal, mas o domínio das significações do objeto; trata-se de um saber histórico mediatizado socialmente (envolvendo processos de socialização e as potencialidades do indivíduo); a apropriação como “saber fazer”, modo ou estilo de ação, não se vincula necessariamente à posse material; a apropriação deve sempre ser considerada com respeito a seu contexto sociocultural concreto; não se trata de uma adaptação, mas do domínio de uma aptidão (daí a importância da socialização e da educação); a cultura de cada sujeito implica em uma apropriação diferente; toda apropriação é um processo temporal, então devem-se considerar as mudanças do sujeito, do objeto e do espaço no tempo; a apropriação é um processo dinâmico de interação do indivíduo (com suas vivências) com o meio externo).

¹⁷ Esta compreensão é influenciada pela perspectiva de Yi-Fu Tuan (1983). Vidal (2002) retoma as discussões de Tuan com frequência para discutir a apropriação do espaço.

Com relação a outros referenciais teóricos, Pol (1996) estabelece outros diálogos buscando a síntese que culmina no modelo proposto – ressaltamos que, nestes diálogos, há forte presença de textos da Conferência de Estrasburgo de 1976 (Korosec-Serfaty, 1976). Pol (1996) apresenta o texto de Sansot (1976), que tem o objetivo de situar o conceito de apropriação e conclui que esta se dá graças a diferentes processos de significação que podem ou não estar ligados a uma prática. Assim, a apropriação seria todo tipo de prática através da qual deixamos nossas marcas em algo ou alguém e isto, dessa forma, se torna nosso. O autor dá ênfase ao aspecto afetivo para a apropriação: nós nos apropriamos de algo (como a cidade) se nos identificamos com ele, em termos de aceitação ou recusa. Sansot também destaca o caráter de mudança na apropriação ao longo do texto.

Pol (1996) também dialoga com Paul-Henry Chombart de Lauwe (1976), cujo texto se dedica a discutir a apropriação do espaço e mudança social. Pol destaca que, para de Lauwe, a apropriação implica um duplo processo de ajuste: por um lado, entre o espaço-objeto¹⁸ e o espaço representado (o que dá uma impressão de familiaridade cognitiva); por outro lado, na capacidade de associar o desejo às representações e ao uso dos objetos no espaço (o que dá impressão de familiaridade afetiva). De Lauwe destaca as relações entre as condições socioeconômicas e a apropriação do espaço construído a partir de uma visão pautada em seu momento histórico - o autor encara o momento histórico (década de 1970) como de grandes (e rápidas) transformações, seja nas formas de relação social dentro de casa (com o exemplo da televisão, cada vez mais popular, e que possibilitava uma relação maior com o exterior – um exterior mediado por quem domina os meios de produção – e também na distribuição das cidades, com trabalhadores sendo movidos para periferias). O autor situa suas discussões abordando tanto a apropriação quanto a “desapropriação” do espaço, que são processos que fazem com que alguém sinta que algo é alheio a si, não lhe pertence (por exemplo, em uma pesquisa feita por operários, que mostram os procedimentos de desapropriação – distanciamento com relação aos meios de produção, lógica de vigia para que usem o espaço apenas para o trabalho, pouca autonomia decisória nos espaços e práticas etc.). Também é sublinhada a desigualdade de possibilidades de apropriação do espaço (a depender da posição social ocupada, das ocupações e condições financeiras). Assim, ele destaca as contradições inerentes ao espaço na civilização industrial, com suas rápidas transformações e a perda de pontos de apoio. São estabelecidas, no processo de apropriação, complexas relações dialéticas entre o sujeito e os objetos presentes no espaço. Pol (1996) destaca que, nessa compreensão, os

¹⁸ Pol (1996) traduz como “espaço objetual”, mas consideramos que esta terminologia pode trazer confusão com relação ao que de Lauwe propõe, sobretudo devido às significações de “objetual” na psicanálise.

processos de apropriação envolvem, simultaneamente, elementos cognitivos, afetivos, simbólicos e estéticos.

Outro autor com quem Pol (1996) dialoga é Gilles Barbey, que busca uma tentativa de enquadre teórico para espaços domésticos (Barbey, 1976). A partir de uma análise da forma de apropriação da habitação com relação a classes sociais e períodos históricos (havendo uma diminuição dos contatos comunitários e de vizinhança na década de 1970), o autor enumera cinco parâmetros de significação de apropriação que são vinculados por critérios de temporalidade: 1. Capacidade de identificação pessoal com o lugar; 2. Impressão ou certeza de controle sobre um espaço; 3. Acordo e adesão com uma realidade social ou espacial; 4. Acostumar-se por adaptação e familiaridade com um lugar (considerando o tempo para que isto ocorra); 5. A faculdade de privatizar um lugar, o que implica a liberdade de organizá-lo à vontade (Pol ressalta que isto implica a propriedade jurídica).

Ainda outro texto discutido pelo autor é o de Villela-Petit et al. (1976) que, a partir da psicanálise, traz o aspecto da projeção para a apropriação: quando se chega a um local de residência novo, ele é vazio, neutro, cabendo ao habitante equipá-lo, colocar seus pertences, o que implica uma projeção no espaço. Mas, para a autora, esta projeção não se dá apenas no sentido sujeito > espaço; o espaço também se apropria da pessoa. Dessa forma, ela fala de espaço apropriado e espaço apropriante.

Outro autor presente no diálogo é Rubert de Ventós¹⁹ (1980 apud Pol, 1996), segundo o qual, em nossos tempos, há a busca por uma imagem ou significação pré-fabricada através do consumo de objetos com significado aprioristicamente definido (isto se daria na busca por virtudes e reconhecimentos sociais vinculados ao objeto).

De David Canter²⁰ (1976, 1977 apud Pol, 1996) Pol toma a ideia de que as características do espaço, sua rigidez ou flexibilidade, podem ser facilitadores ou dificultadores da apropriação (vista como um processo espontâneo, natural, mesmo que intencional em certa medida). Canter traça uma relação conceitual entre apropriação e criação de sentido de lugar, sendo este compreendido como o resultado das ações, concepções e atributos físicos do espaço. Com base nessa lógica, propõe uma exploração do processo de apropriação do espaço baseada em análises da organização e utilização do espaço pelo grupo, com os lugares ocupados.

¹⁹ Rubert de Ventós, X. (1980) El pudor i els signes: de la psicologia a la pornografia. *Saber*, nº 1, pp.21-23

²⁰ Canter, D. (1976) Une procedure pour l'exploration de l'appropriation de l'espace. En Korosec-Serfaty (1976); Canter, D. (1977) *Psicología del lugar*. México, Concepto.

De Brower²¹ (1980 apud Pol, 1996), Pol empresta a ideia de que a conduta territorial humana é muito mais complexa e menos consistente que a animal, devido a elementos culturais, que permitem sua utilização para fins simbólicos. Assim, Brower define a apropriação como o ato de exercer controle sobre um entorno particular, o que tem relação com a ocupação, defesa e o sentido de pertencimento a um espaço. Suas discussões incluem as ideias de apego ao lugar a partir do sentido de posse, que é associada à autoimagem ou identidade social, recorrendo às ideias de Proshansky de que a identidade de si é composta por várias subidentidades, sendo uma delas derivada do entorno físico, que foi parte da experiência de socialização do indivíduo.

A partir destas definições, Pol (1996) fala da personalização do espaço amalgamando as ideias de Villela-Petit et al. (1976), Brower (1980 apud Pol, 1996) e Korosec-Serfaty (1976), considerando a apropriação que o espaço exerce sobre o indivíduo, a personalização como resultante da conduta territorial de um sujeito, que defende, ocupa e se identifica com um espaço, e as configurações que resultam, no espaço apropriado, deste processo. Pol também se apoia em Muntañola²² (1979a, 1979b, 1979c, 1981 apud Pol, 1996) para defender que a apropriação é sempre contingente, conjuntural – quando o espaço é recriado, transformado em lugar, o que se dá no cruzamento, no tempo e no espaço, da psicogênese (aspectos pessoais ou de grupo) com a sociogênese (aspectos sociais, culturais). Dessa forma, na apropriação do espaço há elementos de temporalidade e instabilidade, o que ressalta a interdependência entre social, individual e as construções decorrentes.

Com base nas discussões acima apresentadas, Pol (1996) argumenta que a apropriação faz com que espaços se tornem lugares significativos, e que este significado não se encontra na mente nem nos objetos, mas como resultado do conjunto do processo de interação. Assim, a apropriação é um processo de identificação no espaço e no tempo, com influência mútua entre espaço e sujeito (que se projeta no espaço e o introjeta). O autor também bebe na fonte do interacionismo simbólico, que considera que os seres humanos constroem sua realidade a partir da significação que dão à experiência social, sendo as ações individuais, assim, dotadas de sentido apenas quando compreendidas com relação com a realidade social.

Pol (1996) coloca também que, com o passar do tempo, a lógica dinâmica e de mudança da apropriação tende a se tornar mais rígida. Se, na ocupação inicial de um lugar, são feitas

²¹ Brower, S. (1980) Territory in Urban Settings. In Altman & col. (Eds). *Human Behavior and Environment*, Plenum Press, N.Y.-London.

²² Muntañola, J. (1979a) *Topogénesis uno: Ensayo sobre el cuerpo y la arquitectura*. Barcelona, Oikos-Tau; Muntañola, J. (1979b) *Topogénesis dos: Ensayo sobre la naturaleza social del lugar*. Barcelona, Oikos-Tau; Muntañola, J. (1979c) *Topogénesis tres: Ensayo sobre la significación de la arquitectura*. Barcelona, Oikos-Tau; Muntañola, J (1981) Psicología del entorno (o ambiental) y educación. Prólogo a Pol (1991).

mudanças, quando o espaço já está organizado é mais difícil realizar mudanças, havendo mais resistência. O autor diz que residências de idosos são bons exemplos dessa lógica.

Buscando sintetizar suas reflexões, o autor recorre a Maria José Chombart de Lauwe (1976), que, em texto sobre a apropriação do espaço por crianças, traz uma definição que, para ele, abarca a maioria dos traços revisados. Para a autora, se apropriar não significa apenas ter uma ação reconhecida de um lugar, mas estabelecer uma relação com este, integrá-lo na vida, deixando raízes e marcas, organizando-o, com o sujeito sendo ator de sua transformação, ou tomando medidas para limitar o acesso ao espaço (levando a uma diferenciação com relação a outros). Dessa forma, o sujeito, progressivamente, integra elementos e configurações espaciais em seus esquemas cognitivos, deixa suas marcas, transforma o entorno, que faz uma devolução e afirmação do seu próprio eu. O autor destaca que, nessa definição, estão presentes elementos de ação, imagem, identificação, interação, projeção e personalização, territorialidade e privacidade com relação a um espaço em um tempo determinado.

Pol (1996) enumera reflexões de Korosec-Serfaty²³ (1986 apud Pol, 1996) sobre o conceito de apropriação e que estão dispersas nos textos acima apresentados: a apropriação é um processo pelo qual o sujeito constrói a si mesmo por meio de suas próprias ações; a apropriação não é apenas o domínio legal do objeto, mas o domínio das significações sobre este; a apropriação é um saber-fazer histórico e mediado socialmente, envolvendo um processo de socialização e as potencialidades do sujeito; a apropriação, enquanto “saber fazer” relacionado a modos ou estilos de ação, não se vincula necessariamente à posse material; deve-se sempre considerar a apropriação, em sua dimensão social, dentro do contexto sociocultural concreto; a apropriação não diz respeito a uma adaptação, mas ao domínio de uma aptidão, sendo, assim, importantes a socialização e a educação; a cultura de cada indivíduo implica uma apropriação diferente; toda apropriação é processual, temporal, o que torna necessário considerar a mudança do indivíduo no tempo, não apenas as mudanças nos objetos e espaços; a apropriação é um processo dinâmico de interação do indivíduo (uma vivência subjetiva, interiorizada) com o meio externo.

A partir de todos esses diálogos, o conceito de apropriação do espaço é definido a partir de um modelo *dual* que envolve a ação-transformação do sujeito sobre o meio, enfatizando a atividade da pessoa sobre o ambiente, e a identificação simbólica, relacionada a aspectos afetivos, interativos e cognitivos da relação da pessoa com o meio (Pol, 1996; Vidal, 2002; Vidal & Pol, 2005). Para os autores, as pessoas, ao agirem sobre o meio, deixam ali suas marcas,

²³ Korosec-Serfaty, P. (Ed) (1986) *L'appropriation de l'espace*. IAPC-3. Strasbourg-Louvain la Neuve, CIACO.

transformam o espaço e, ao mesmo tempo, incorporam o meio em seus processos cognitivos e afetivos, de forma sempre ativa, atualizada, conferindo ao espaço significados. Nessa lógica, através da identificação simbólica a pessoa se reconhece no meio, atribuindo qualidades do entorno como definidoras de sua identidade e de suas atividades. Pol (1996) relata que há certa sequencialização e um movimento cíclico nos processos de apropriação do espaço, sendo a apropriação por ação-transformação mais primária e aquela por ação-transformação mais elaborada, mas esta última, por sua vez, em seus aspectos interativos, se transforma em uso do espaço, conduta territorial e, assim, ação-transformação. Este processo é mutável, instável, mas, segundo o autor, paradoxalmente, na medida em que afeta a identidade, a auto-imagem do sujeito, é resistente a mudanças (quanto maior a identificação com o lugar, maior a resistência).

Imagem 2: apropriação como processo circular. Fonte: Pol (1996, 2002)

Vidal (2002) divide a dimensão da ação em três componentes: ações cotidianas no lugar (caracterizadas pela proximidade, como relações com vizinhos, comerciais), ações orientadas ao lugar (ambientes de interação coletiva como festas de bairro, reuniões) e ações voltadas para projetos de futuro do lugar (envolvem a participação, como, no caso de sua pesquisa, sobre a reforma urbanística do bairro estudado).

Vidal (2002) compreende o processo de apropriação como fruto de uma interação constante entre espaços e pessoas, como uma construção social por meio da qual se adquirem e constroem os significados atribuídos ao espaço, o que envolve aspectos tanto exteriores (no sentido de visíveis, de ação-transformação, exteriorização, produção externa que deixa marcas no espaço) quanto interiores (assimilação, incorporação, interpretação de uma configuração física) ao sujeito, que atuam de forma complementar no processo.

Vidal (2002) coloca que, para ele, a apropriação também implica a criação ou construção do significado do espaço que é considerado próprio, de onde decorre a implicação pessoal ou grupal com o local. Nesse processo estão presentes elementos de interações passadas (tanto as vividas diretamente pelo sujeito quanto as interiorizadas indiretamente por outras vias, como a história, com as expectativas levantadas por certa organização cultural) e também futuras, potenciais. Segundo Vidal (2002), autores relacionam a apropriação ao simbolismo do espaço, à criação do sentido de lugar (Canter; Stefanou e Hatzopolou), a processos de identidade e ligação com o lugar (Devine-Wright e Lyons, 1997; Green, 1999; Gustafson, 2001a, Hull, 1992; Low, 1997; Mazumdar, Docuynanan e McLaughlin, 2000; Pellow, 1992; Pol, 2002; Rivlin, 1990; Saunders, 1989; Swenson, 1998; Thompson e Bertaux-Wiame, 1994; Twigger-Ross e Uzzell, 1996; Valera, 1996a, 1997; Valera e Pol, 1994; Valera, Guàrdia e Pol, 1998; Wiesenfeld, 1997a, 1997b). Em sua tese, discute que, para ele, o significado e o espaço são vinculados, que o espaço incorpora sentidos construídos pelas pessoas e grupos, processo no qual intervém a apropriação. Então questiona como é construído o significado do espaço por meio dos processos de apropriação – o faz a partir de uma perspectiva social, com influência da tradição histórico-cultural e também do construcionismo social.

O autor argumenta que um significado é compreendido de certa maneira graças a um contexto (ele cita, nesse ponto, a compreensão de jogos de linguagem de Wittgenstein, para quem uma expressão vai adquirir sentido no jogo relacional entre os interlocutores e o contexto de comunicação). Os usos no espaço, assim, diriam respeito aos grupos e atores e às ações desenvolvidas, que configuram o domínio sobre o espaço. A partir disso, ele diz inferir a indeterminação do significado dos signos e palavras – e com isso, fala que o significado do espaço é também dialético, cambiante e, por isso, é incompreensível sem estar atento às práticas que o acompanham.

Segundo Vidal (2002), com o processo de dotar o espaço de significado (social e individual) através da ação e, ao mesmo tempo, de reconhecimento de si no entorno, através da identificação simbólica, o espaço apropriado passa a ser um fator de continuidade e de estabilidade de si (ele fala do *self*), bem como fator de estabilidade da identidade e coesão grupal, além de gerar uma ligação com o local, o que facilitaria condutas responsáveis e a participação no entorno – uma obra de Pol que discute participação, comunicação ambiental e impacto social é exemplo dessa relação (Pol, 2000).

Dessa forma, o entorno apropriado tem papel fundamental de referência nos processos cognitivos, afetivos, de identidade pessoal, grupal e relacional, trazendo dimensões de explicação do comportamento que vão além do meramente funcional ou imediato.

Para o autor, a apropriação do espaço constitui um processo pelo qual as pessoas vivem o espaço de forma própria, quer dizer, não alienada. O carácter processual e dialético do conceito se mostra na inter-relação entre sua dimensão externa, as ações no entorno, e a interna, relativa à identificação, aos significados e sentidos atribuídos ao espaço. Portanto, o que é foco de análise é a interpretação do espaço, com sua carga simbólica.

Imagem 3: Modelo teórico de análise da apropriação. Fonte: Vidal (2002)

Os aspectos da ação e da identificação simbólica se entrelaçam nos processos de apropriação do espaço. Valera (1997) discute os aspectos simbólicos da relação com o espaço e define o que chama de espaço simbólico urbano, que é o elemento de determinada estrutura urbana, compreendida como categoria social, que identifica um grupo ao entorno, sendo capaz de simbolizar dimensões relevantes para a categoria. Isto permite que os indivíduos do grupo se identifiquem como iguais entre si, identificando-se com o espaço, e se diferenciem de outros grupos com base no próprio espaço ou em dimensões categoriais simbolizadas pelo espaço. Dessa forma, determinados espaços podem ter a característica de facilitar ou dificultar processos de identificação social urbana, podendo chegar a se configurar como símbolos de identidade para grupos associados a determinados locais. Para que um espaço seja considerado simbólico é necessário que seja percebido pelos indivíduos do grupo como prototípico, ou seja, paradigmático ou representativo da categoria urbana sobre a qual se fundamenta a identidade social urbana do grupo – tal característica é dada sobretudo pelos significados socialmente elaborados e compartilhados que são atribuídos a um espaço. Segundo Vidal (2002), é dessa

forma que um espaço simbólico se torna expressão da identidade, havendo um protótipo ao qual as pessoas podem se vincular.

Pol (1997), em texto dedicado à questão do simbolismo na relação das pessoas com o espaço, discute um duplo simbolismo, *a priori* e *a posteriori*, cujas origens são, respectivamente, decorrentes de planejamento e ações intencionais dos detentores de poder para mudar os ambientes e da criação espontânea de novos lugares pelos usuários. Para o autor, com intervenções dos detentores do poder (por exemplo, a construção de monumentos ou nomeação de lugares públicos), há a busca de atribuir ao espaço valores, formas, estruturas, estéticas e fatos desejados ou remover fatos, memórias e experiências consideradas não desejáveis. Assim, há a busca da criação de um valor simbólico predeterminado, que pode ou não ser assimilado pela população como referência, tornando-se ou não um elemento simbólico compartilhado. Valera, Guàrdia e Pol (1998) dizem que a simbolização *a posteriori* pode mesmo ser diametralmente oposta ao significado inicialmente buscado. Quando a intervenção vai ao encontro dos valores locais, pode ser integrada aos referentes locais, reforçando sua identidade; quando não, promove uma quebra na lógica dos valores locais, podendo levar a ações como uma rejeição ativa da população ou uma sensação de que a construção não reforça a identidade, não é um referente coletivo (mesmo que não possa ser demolida, por exemplo), ou, mesmo quando não se coloca na lógica da cultura local, pode trazer novos valores e símbolos que são avaliados como positivos pelo grupo, sendo a intervenção facilmente assimilada como referente de identificação do grupo (o autor dá o exemplo da construção da Marina Olímpica em Barcelona). O simbolismo *a posteriori* se refere a objetos e locais que obtêm significado por meio do tempo e do uso. Eles têm papel ativo no mundo referencial do coletivo, representando elementos conjuntos da comunidade. Tais elementos não requerem uma estrutura formal forte ou notável, podendo ser estruturalmente insignificantes, mas muito relevantes para determinado grupo.

As obras de Manuel Castells (2011) e Milton Santos (2004, 2006) contribuem para pensar a questão do espaço, como concebê-lo e considerar a relação entre o sujeito, compreendido como histórica e socialmente constituído, e o espaço, marcado pelas construções realizadas na história da humanidade.

Nossa compreensão de espaço, com inspiração em Milton Santos (2006), não se limita ao espaço físico, mas a um espaço marcado pelas relações sociais, econômicas e históricas ali ocorridas, seja em âmbito imediato, microssocial, seja macrossocial (como, por exemplo, por meio das políticas públicas a ele direcionadas). O autor discute que a definição de espaço é complexa, tendo sido foco de reflexões de filósofos desde Platão e Aristóteles, e trazendo

grande amplitude de objetos e significações em seu bojo – como utensílios cotidianos como talheres, uma casa, uma nação, o espaço sideral (M. Santos, 2004). Nosso foco é no que o autor chama de “espaço humano ou espaço social, que contém ou é contido por todos esses múltiplos de espaço” (M. Santos, 2004, p. 151). Em tal definição, presente na obra supracitada, se encontra um caráter histórico, considerando-se o espaço de um tempo e de um sistema social, considerando-se o espaço como um conjunto de relações que trazem, em seu bojo, marcas da história, com elementos do passado e do presente.

Nesse sentido, Santos (2006) ressalta que seu objeto de estudo, ao considerar o espaço, são os objetos e ações tomados em conjunto – compreendendo o espaço como um sistema de objetos e ações indissociáveis. Os sistemas de objetos condicionam as formas como as ações se desenrolam e, por outro lado, os sistemas de ações conduzem à criação de novos objetos ou se fazem sobre os objetos já existentes. O espaço se transforma e encontra sua dinâmica nesse processo. O autor destaca que a ação é mais eficaz quando os objetos são mais adequados, fazendo com que a intencionalidade da ação se combine com a intencionalidade do objeto. Ele cita Marx, colocando que, se considerarmos de forma simplória, o sistema de objetos seria sinônimo do conjunto de forças produtivas e o sistema de ações corresponderia ao conjunto das relações sociais de produção. No entanto, o próprio autor traz ressalvas a esta simplificação, argumentando que as forças produtivas são, também, relações de produção e vice-versa, havendo uma relação de interdependência entre ambas:

A interdependência entre forças produtivas e relações de produção se amplia, suas influências são cada vez mais recíprocas, uma define a outra cada vez mais, uma é cada vez mais a outra. As forças produtivas são relações de produção, as relações de produção são forças produtivas (M. Santos, 2006, p. 40).

Destacamos que, para o autor, os objetos aos quais a geografia dedica atenção não são apenas aqueles móveis, mas também os imóveis, como uma cidade, um porto, uma floresta – estes são também objetos geográficos. Os objetos são tudo o que existe na Terra, toda a herança da história natural e o resultado das ações humanas perpetradas.

Por sua vez, as ações são consideradas como processos dotados de propósito, de intencionalidade, comportamentos orientados (e, portanto, exclusivas aos homens) – Santos (2006) fala inspirado em Rogers (1962²⁴), Hindess (1987²⁵), Schutz (1967²⁶).

O autor destaca também que as ações são subordinadas a normas, sejam estas escritas ou implícitas, formais ou informais. Falando a partir do início do século XXI, o autor discute que as ações estavam se tornando “cada vez mais estranhas aos fins próprios do homem e do lugar” (p. 51), sendo necessário traçar uma distinção entre as escalas de realização das ações e de seu comando, uma vez que muitas das ações executadas em um lugar são para a satisfação de necessidades alheias, fruto de demandas de algures (geralmente, definidas por sujeitos que podem decidir o que vai ser difundido, como instâncias governamentais, grandes agências de notícias, líderes religiosos etc., sendo as ações do homem comum limitadas²⁷) – o que o autor chama de alienação local ou regional.

Em sua compreensão, o espaço é permeado pelas relações sociais e das relações de trabalho. Isto traz marcas tanto morfológicas, quanto relativas a funções e processos do espaço. Cada período histórico traz uma gama de técnicas que o caracterizam, bem como um grupo correspondente de objetos – isto se altera no passar do tempo, dando surgimento a novos grupos de objetos, técnica e, conseqüentemente, formas de ação (M. Santos, 2006). O autor destaca que “no começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como máquina” (M. Santos, 2006, p. 39). Continuando sua argumentação, o autor coloca que o espaço, atualmente, é um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de ações permeados pela artificialidade, tendendo a fins alheios ao lugar e a seus habitantes. Dessa forma, o ator funciona como veículo da ação, mas não como seu motor. Segundo o autor, Giddens (1978²⁸) aponta duas limitações nas escolhas: a primeira é da consciência (qual a possibilidade real de distinguir claramente bom e mau?); a segunda, da própria ação (quando há determinado nível de consciência, sabe-se que as formas de ação realmente palpáveis são limitadas).

²⁴ Rogers, Everitt. M. *Diffusion of innovation*. New York, Free Press, 1962.

²⁵ Hindess, Barry. Rationality and the Characterization of Modern Society. In: Lash, Scott & Whimster, Sam (eds.), *Max Weber, Rationality and Modernity*. London, Allen & Unwin, 1987, pp. 137-153.

²⁶ Schutz, Alfred. *The Phenomenology of the Social World*. Evanston, III, Northwestern University Press, 1967.

²⁷ Para delinear essa ideia o autor se baseia na seguinte obra: Masini, Jean. Prospective méthodologique pour une étude prospective de l’avenir du Tiers-monde. *Cahier du GEMDEV*, 8, 1988, p. 101-117.

²⁸ Giddens, Anthony. *Novas Regras do Método Sociológico: uma crítica positiva dos sociólogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Por fim, destacamos que Santos (2006) distingue paisagem e espaço, sendo a primeira o conjunto de formas que retratam as relações entre homem e natureza em determinado momento, enquanto o espaço traz as formas e, também, a vida que as anima, com as práticas sociais ali realizadas, que são ao lugar significados e funções. Em suas palavras: “paisagem e sociedade são variáveis complementares cuja síntese, sempre por refazer, é dada pelo espaço humano” (p. 69). No processo de configuração do espaço, os movimentos da sociedade, ao atribuir novas funções às paisagens, transformam sua organização, abrindo caminho para novas formas de ocupação e movimento – com isso, as formas (que se tornam formas-conteúdo) participam de uma dialética com a sociedade, fazendo parte da evolução do espaço (M. Santos, 2006).

Para Milton Santos, todo esse movimento de transformações e de ocupações do espaço se materializa no que ele denomina de meio técnico-científico-informacional, marcadamente artificializado, instrumentalizado pela sociedade (M. Santos, 2006). Na compreensão do autor, a técnica deve ser incorporada ao meio nas análises, e não compreendida como algo isolado, aplicado ao meio – assim, o meio é técnico e geográfico ao mesmo tempo. O autor distingue, no histórico do desenvolvimento do meio geográfico, três grandes momentos: 1. Meio natural, em que o homem escolhia da natureza aspectos imprescindíveis para sua vida, sendo, assim, a base material da existência decorrente diretamente das condições naturais, sendo a natureza utilizada sem grandes transformações. O autor destaca que, aí, já havia técnica na relação com a natureza, como na domesticação de animais e plantas, e a relação entre sistemas técnicos e natureza era totalmente simbiótica; 2. Meio técnico, em que há a emergência do espaço mecanizado, sendo os objetos simultaneamente culturais e técnicos e o espaço cada vez mais marcado pelo artificial (em diferente extensão em distintos lugares). Nessa lógica, os objetos técnicos trazem em seu bojo sua própria razão, que é instrumental e desafia a lógica natural e considerada “superior” por suplantando as forças naturais. Esse tempo também levou a um tempo novo pautado não pelos tempos naturais, mas pelos tempos sociais. O autor destaca também a crescente internacionalização da divisão do trabalho nessa lógica; 3. Finalmente, o último meio é o técnico-científico-informacional, que emerge após a segunda guerra mundial e se afirma nos anos 1970 e é marcado por uma profunda interação entre técnica e ciência dada sob a égide do mercado global. Nessa lógica, a técnica, a ciência, a tecnologia e a informação estão no bojo da criação de novos processos vitais, da produção, utilização e funcionamento do espaço. Nesse período, não são apenas as grandes cidades que são marcadas pelo império da técnica, mas também o mundo rural, com a utilização de materiais plásticos, defensivos, fertilizantes etc., que não pertencem ao mundo natural. Esse movimento leva ao que, segundo J. Frades (apud

M. Santos, 2006), pode-se denominar de tecnocosmo, uma situação em que a natureza natural tende a recuar. Há uma cientifização e tecnicização da paisagem, e a informação é necessária às ações realizadas no espaço. Com isso e a globalização, abre-se espaço para que os meios atendam principalmente aos interesses dos atores hegemônicos da economia, cultura e política, que impõem ao restante sua lógica. Isso não se dá de forma igual em todos os lugares, mas certamente com difusão mais forte que nas outras épocas.

Santos (2006), ao discutir a questão da divisão social e territorial do trabalho, coloca que as formas espaciais vigentes em um lugar trazem marcas de sua história, marcas estas que influenciam na divisão do trabalho – ou seja, as formas trazem influências para o processo social de trabalho, uma vez que os processos sociais deixam heranças que são condições para as etapas subsequentes da história. Nos termos do autor:

Em cada qual dos seus momentos, o processo social envolve uma redistribuição dos seus fatores. E essa redistribuição não é indiferente às condições preexistentes, isto é, às formas herdadas, provenientes de momentos anteriores. As formas naturais e o meio ambiente construído incluem-se entre essas formas herdadas (M. Santos, 2006, p. 91).

Dentro dessa compreensão, o autor discute que, na paisagem atual, há elementos do passado, que nem sempre são visíveis com o tempo, redutíveis aos sentidos, mas apenas ao conhecimento. O autor denomina de rugosidade o “que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares” (M. Santos, 2006, p. 92). Na compreensão do autor, tais rugosidades, que se apresentam isoladamente ou como arranjos, fazem parte do espaço, trazendo restos de divisões do trabalho já passadas, dos tipos de capital utilizado e suas combinações (técnicas e sociais) com o trabalho. Assim, no tempo atual há elementos do passado cristalizado em formas. Para o autor, as configurações atuais de trabalho repousam sobre divisões territoriais do trabalho anteriores, que dependem das formas geográficas herdadas (como as divisões de ruas, salas, organizações espaciais escolares, podemos exemplificar).

Castells (2011) também traz reflexões sobre uma construção do espaço que enfoca a interação entre tecnologia, sociedade e espaço (Sá, 2016), com forte influência das redes de conhecimento, que são comandadas pelos detentores do poder. Para o autor, a sociedade vem sendo caracterizada pelo que ele chama de “espaço de fluxos”, que têm como principal função atender às necessidades do funcionamento da economia global, da economia organizada em rede.

Segundo Castells (2011), a organização por espaços de fluxos é sustentada pela tecnologia da informação e a consequente circulação de informações, sendo três os suportes materiais que a possibilitam: 1. O circuito de impulsos eletrônicos dos equipamentos de tecnologia de informação, que, interconectados, constituem redes; 2. Os nós e centros de comunicação das redes; 3. A localização espacial daqueles que dirigem tais redes. Nessa compreensão, destaca-se o forte papel exercido pelas elites dominantes – o que dialoga com a perspectiva do duplo simbolismo de Pol (1997) – para a conformação de um capitalismo global e, por consequência da origem unívoca, tendente à homogeneização – poder político que, nas palavras de Sá (2016, p. 11), “tende cada vez mais a apresentar-se e dissimular-se como ‘necessidade económica’ naturalizada”. Segundo o autor, há uma tendência, na sociedade informacional, da busca pela unificação do ambiente simbólico da elite no mundo todo, substituindo, consequentemente, a especificidade histórica de cada local, o que leva a ambientes, em todos os lugares, semelhantes, tais como quartos de hotéis, salas VIP de aeroportos, dentre outros – “tudo isso são símbolos de uma cultura internacional cuja identidade não está ligada a nenhuma sociedade específica, mas aos membros dos círculos empresariais da economia informacional em âmbito global” (Castells, 2011, p. 506). Em sua análise, tal lógica é vista como um ideal a se seguir

O autor faz uma analogia entre a estrutura das redes de informação e as vias férreas que organizavam os fluxos econômicos e mercadológicos na era industrial. No entanto, a lógica da sociedade de fluxos traz uma considerável diferença: sua versatilidade, decorrente da falta de suporte físico, que permite alterações sem grandes transtornos visíveis no nível local.

Outra consideração do autor sobre a sociedade em rede é que o espaço de fluxos não está presente em todas as esferas da vida humana. Exemplifica dizendo não ter dúvidas de que a maior parte das pessoas de sociedades tradicionais, bem como as das desenvolvidas, vive em lugares, percebendo seu espaço com base no lugar. Assim, diz que as relações entre fluxo e lugar (entre globalização e localização, ressalta ele) não têm um resultado predeterminado. No entanto, deixa a reflexão de que, mesmo as pessoas ainda vivendo em lugares (mesmo em cidades hipermodernas como Tóquio²⁹), o poder está organizado no espaço dos fluxos, e “a dominação estrutural de sua lógica altera de forma fundamental o significado e a dinâmica dos lugares” (p. 517). Essa dinâmica leva ao que ele chama de uma “esquizofrenia estrutural” entre as lógicas espaciais do local e da rede global e, para o autor, a um horizonte provável de um

²⁹ O autor dá o exemplo da eleição de Aoshima para a prefeitura de Tóquio em 1995 a partir de uma campanha contrária a iniciativas de construção de centros comerciais em áreas da cidade.

espaço de fluxos em rede, a-histórico, que busca impor sua lógica em lugares espalhados e não relacionados uns aos outros.

Tais considerações a respeito do espaço preenchem nossa compreensão sobre o conceito e sua apropriação, a partir da compreensão do espaço não apenas como entorno físico, mas como um sistema de objetos e ações (M. Santos, 2006) – com sua intencionalidade, com regras sociais e processos históricos concretizados em um espaço físico – marcado pelas interações com a tecnologia, o fluxo de informações (Castells, 2011; M. Santos, 2006) e a presença de lógicas advindas dos detentores de poder (Castells, 2011; Pol, 1997) e diferentes possibilidades de acesso e uso de espaços (P.-H. C. De Lauwe, 1976).

Nessa compreensão, as possibilidades de ação sobre o espaço são permeadas por fatores de diferentes escalas, tanto macrossociais, decorrentes de políticas públicas, da organização sociocultural de cada região. E a partir do referencial da psicologia histórico-cultural, pode-se dizer que o sujeito que participa desses locais também é carregado de vivências pessoais, de visões de mundo e interesses particulares, significações partilhadas e sentidos pessoais. As conformações atuais do espaço são resultado das práticas desenvolvidas pela história da humanidade, articulando presente, passado (com as rugosidades, inclusive) e futuro (com projetos) e elas se atualizam no momento concreto da relação entre os sujeitos (no aqui-e-agora, por meio da vivência).

Lopes (2013) traz reflexões sobre a perspectiva histórico-cultural e a geografia, buscando discutir a ideia de que a teoria é, além de histórico-cultural, geográfica, tendo, além das questões (já apresentadas) da filogênese, da sociogênese, da ontogênese, a dimensão espacial. O autor faz o seguinte questionamento:

Interrogo-me se cada um de nós, em nosso desenvolvimento compartilhado com outros humanos, nesse momento histórico, construtos da história humana na própria história geológica da Terra, partilhando nossas culturas, não somos atravessados pelas condições geográficas de nossas paisagens, de nossos territórios e lugares? Não haveria em nós reminiscências dos locais que ocupamos? E que nos ocupam? Das paisagens em que transitamos? E que em nós transitam? Eis minha questão: uma topogênese seria possível? (Lopes, 2013, p. 127).

O autor trata do termo “vivência” (*perejivanie*) conforme a compreensão de Vigotski (2010) de que o meio não influencia o sujeito independentemente deste, mas a partir da interpretação dada pelo sujeito ao meio, sendo a vivência a unidade entre pessoa e meio, “confluências onde estaria o desenvolvimento” (Lopes, 2013, p. 129). Lopes defende a tradução

de *sredá* como “meio”, que é a que tem aparecido nas traduções que utilizamos (Márcia Pillegi Vinha, tradutora do texto “Quarta aula: a questão do meio na pedologia”, de Vigotski, discute que o termo, no russo, traz o caráter tanto do meio externo, físico, quanto psíquico, interno).

Lopes diz que, nessa compreensão de meio, o espaço geográfico deve ser considerado como um importante elemento da unidade “vivência”. Ele cita Moreira, segundo o qual o espaço geográfico surge, na história, com a organização territorial dada pelo homem na relação com o meio e que cada tempo se distingue do outro pela forma de seu espaço. Assim, o espaço seria um ente essencialmente social, dado que sua formação decorre de um encontro entre pessoas, sendo construídas diferentes paisagens e, no sentido de vivência de Vigotski, uma constituição mútua entre ambos, reflete Lopes.

Para o autor, se, na história, o homem produz o espaço geográfico (com paisagens, territórios, lugares), são estes lugares que possibilitam os processos humanos. Uma pessoa, ao nascer, encontra a história da humanidade por meio dos espaços erguidos na Terra – estes, para o autor, constituem um dos primeiros processos de mediação. O autor coloca que, dessa forma, os espaços não são vazios, existindo uma dimensão geo-histórica no desenvolvimento do sujeito. A partir dessa compreensão, evidencia o caráter semiótico do espaço, marcado por formas e organizações com carga material e simbólica. Pensando na compreensão de Santos (2006) do espaço como sistema de objetos e ações, dotado do caráter informacional, subscrevemos as ideias de Lopes (2013), adicionando a compreensão de que diferentes culturas, inscritas nos espaços, implicam em diferentes formas de pensar, conforme discutido por van der Veer e Valsiner (1991), o que implicaria em diferentes vivências, diferentes apropriações dos signos e, conseqüentemente, diferentes constituições subjetivas.

De forma coerente com a visão dialética e de uma posição ativa do sujeito, Lopes (2013) diz que, se existe uma conotação histórica em um espaço (uma oferta geo-histórica), com formas intencionalmente materializadas no espaço, estas formas nem sempre correspondem a sua utilização efetiva devido, por exemplo, à autoria infantil, que reconfigura processos historicamente pensados, possibilitando novidades, novas formas de apropriação do espaço físico³⁰.

³⁰ A partir das discussões de Pol (1997) sobre simbolismo a priori e a posteriori, consideramos possível expandir essa definição, considerando que a autoria é algo presente também em outros níveis de desenvolvimento do ser humano. Compreendemos que os níveis considerados por Pol e Lopes são diferentes – no caso de Pol, coletivo, da aceitação ou não de algo preestabelecido como integrante da identidade de um lugar; para Lopes, na utilização do espaço como seria o esperado –, mas em ambos os casos se coloca a possibilidade de uma relação ativa, de reconstrução ativa do mundo pelo homem no contato com algo dado historicamente.

A ideia de rugosidades de Milton Santos (2006) auxilia a pensar nessa questão, ao considerar que em cada espaço há marcas do passado que se apresentam no presente, denotando formas passadas de organização espacial e das lógicas de trabalho e do capital. Então, no momento histórico atual há elementos do passado constituído pelas ações do homem em sua história. Se pensamos o contexto como espaço (e, mais, como um sistema de objetos e ações, marcado também pelo componente informacional,), há elementos do espaço que marcam o desenvolvimento da subjetividade. O próprio espaço é marcado por culturas e organizações peculiares, que vão sendo internalizadas pelo sujeito.

A perspectiva da apropriação do espaço traz uma lógica bidirecional da relação sujeito/espaço, considerando as ações no espaço e a identificação com este. De acordo com essa perspectiva, em diferentes momentos e situações predomina mais um aspecto ou o outro (por exemplo, com muito tempo de residência em um lugar tende a prevalecer a identificação, havendo resistências a mudanças). A perspectiva histórico-cultural poderia trazer elementos para pensar nessa questão a partir da ideia da mediação semiótica e da internalização de signos. Um sujeito se apropria de signos a partir das vivências que teve em determinados espaços. Ao chegar em um novo espaço, depara-se, potencialmente, com outros, que já são significados socialmente naquele lugar – assim, seria necessário um processo de apropriação cultural (pensando na lógica de desenvolvimento inicialmente interpsicológica, social, e, posteriormente, intrapsicológica).

A partir de nossos estudos, elencamos o que chamamos de três vertentes sobre a apropriação do espaço: uma marxista, referente à origem do termo, tendo Graumann (1976) como principal texto de diálogo; uma advinda da psicologia ambiental (Pol, 1996, 2002; Vidal, 2002; Vidal & Pol, 2005); uma que incorpore as contribuições de Vigotski (Vigotski, 2010; Vygotski, 2012b, 2012a), o que constitui a articulação teórica que buscamos.

Na compreensão da apropriação em Marx, esta ocorre levando em conta, ao mesmo tempo, a desapropriação, a alienação com relação ao espaço, e as perspectivas de educação são consideradas importantes, no sentido de trazer as condições da pessoa de se apropriar em termos de capacidades individuais (Marx & Engels, 2001). A via da psicologia ambiental traz importantes contribuições para pensar como indissociáveis os processos de relação do sujeito com o mundo, o que inspira uma postura para pensar, por exemplo, processos de constituição do sujeito, mas em que o espaço parece ainda ser tomado como apenas físico e não carregado semioticamente (embora simbolicamente significado pelo sujeito em seus processos de identificação). A partir das contribuições de Vigotski, buscamos um olhar que supere a

separação entre sujeito e meio, considerando que o espaço é sempre significado, que sempre há algum modo de apropriação a partir do momento em que alguém vivencia um espaço.

Dessa forma, a pesquisa busca incorporar as contribuições de Vigotski com relação ao espaço, mas sem perder de vista a base marxista presente em sua compreensão teórica. Nosso método de pesquisa busca atender a isso, compreendendo o jogo das determinações presentes no processo de apropriação do espaço pelo professor, que podem levar a apropriações mais ou menos robustas, cambiantes a partir dos diferentes determinantes presentes na atividade do professor (como os formatos da escola, as atividades desenvolvidas, a incidência de diferentes políticas).

3. Método

3.1. Bases teóricas

A partir das contribuições de Vigotski e outros autores que ancoram a pesquisa, defendemos que nosso objeto de estudo, a constituição do sujeito professor do campo, em relação com sua apropriação do espaço, é complexo, multideterminado e atravessado por diversos elementos, tanto do meio (por exemplo, organização escolar, políticas públicas, características do local), quanto da pessoa (história de vida, expectativas).

Conforme discute Paulo Netto (2011), Marx não delineou claramente um método, dedicando textos a isso, porém oferece formas de encarar o objeto de estudo, que devem ser coerentes com a visão de mundo do pensador alemão. Também Vigotski acena para esta contribuição, quando diz, em sua famosa frase, que desejava construir a psicologia a partir do método de Marx e não por meio de um conjunto de citações.

Segundo Paulo Netto (2011), Marx não queria elaborar uma ciência sobre a lógica, mas desvelar a lógica de um objeto determinado (a sociedade burguesa), o que consistia em “*reproduzir* idealmente (teoricamente) a estrutura e a dinâmica *deste* objeto” (p. 27-28, itálicos no original). Como descreve Paulo Netto (2011), na pesquisa se começa pelo real, concreto, que constituem os dados e, através da análise, são abstraídos outros elementos até que, com o aprofundamento da análise, se chegue a conceitos, abstrações que remetam a determinações as mais simples. No processo de retirada de um elemento da totalidade do real, ele se torna “abstrato”, o que não ocorre em sua existência efetiva, pois é saturado de diversas determinações. Com a abstração e a análise, retiram-se do objeto suas determinações mais concretas, até chegar às mais simples.

Depois, é necessário realizar a trajetória de modo inverso, mas agora com uma representação da realidade como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (Paulo Netto, 2011, p. 43). Segundo o autor, esta “viagem de volta” caracteriza, para Marx, o método adequado para a construção de elaborações teóricas, buscando elucidar as múltiplas determinações cuja síntese compõe o concreto, que é descrito por Paulo Netto (2011, p. 43) como “unidade do diverso”. Então, o concreto, no pensamento, constitui o processo de síntese, de reprodução organizada das determinações.

As determinações, nessa lógica de pensamento, não seguem a mesma lógica do determinismo criticado em perspectivas positivistas em ciência, segundo o qual algumas condições determinariam o que ocorre posteriormente, mas são compreendidas como traços

relativos aos elementos que constituem uma realidade – trata-se de um objeto determinado, no tempo, no espaço, histórica e socialmente, pelo conjunto de circunstâncias e elementos que o compõem, tornando-o singular, único, uma unidade de diversidades. Assim, segundo Paulo Netto (2011), em Marx, o conhecimento concreto de um objeto remete ao conhecimento de suas múltiplas determinações; quanto mais um estudo favorece sua visualização, melhor reproduz a complexidade do real concreto. Tais determinações se dão de forma articulada e dinâmica na constituição de uma realidade, e ressaltamos que as categorias construídas a partir da abstração de um pesquisador são históricas, transitórias, tendo validade dentro da própria realidade em que se constituem, conforme reflexão apresentada por Paulo Netto (2009).

Em nossa pesquisa, a filiação a tal perspectiva implica em um olhar atento para as múltiplas determinações na constituição da subjetividade docente, em especial aquelas relativas à sua apropriação do espaço rural. Ao longo da pesquisa de campo, nosso contato primordial foi com os professores, suas práticas, formas de conceber o espaço em que atuam (tanto a escola quanto o seu entorno), o que poderia conduzir a uma análise na qual os aspectos individuais de cada professor ocupassem o foco privilegiado de explicação das significações levantadas. No entanto, compreendemos que suas práticas são a concretização de relações complexas e dinâmicas entre os professores, o contexto das escolas, do campo, das políticas públicas em educação, as peculiaridades de cada cidade etc. Conforme discutido por Pasqualini e Martins (2015), em uma compreensão dialética da realidade, o singular, o universal e o particular se entrelaçam. Há elementos universais (por exemplo, que nos unem enquanto espécie e seres sociais) e singulares (relativos ao indivíduo), e tais elementos são mediados pela particularidade (das condições vivenciadas) – dessa forma, o universal e o singular se interpenetram, havendo elementos do universal que se formatam, manifestando-se na singularidade, por meio das particularidades. A partir dessa compreensão, a dinâmica da singularidade é sempre compreendida como singular-particular, uma vez que a singularidade é condicionada pela particularidade. Esse olhar nos leva a estar atentos a como as múltiplas determinações presentes em nossa pesquisa se interpenetram e se relacionam, buscando ir além do concreto aparente para desvelar tramas inicialmente alheias a nosso olhar, chegando ao concreto pensado, para então ser feito o trajeto de volta ao objeto de pesquisa, compreendido como a síntese de múltiplas determinações (Pasqualini & Martins, 2015; Paulo Netto, 2009, 2011).

Dentro dessa compreensão, e buscando coerência com o método marxista (Paulo Netto, 2009, 2011) e com a teoria vigotskiana (Vigotski, 2000, 2004; Vygotski, 2012c), nosso olhar se volta para os processos de constituição da subjetividade docente não como algo acabado,

mas em constante construção e atravessado por múltiplas determinações, as quais buscamos desvelar.

A partir dessa base teórica, apresentamos abaixo o contexto, os participantes, instrumentos, procedimentos e forma de análise da pesquisa.

3.2. Contexto e participantes

Nossa pesquisa é desenvolvida em contextos rurais e, desde o início dos contatos com as escolas, ficou evidente a heterogeneidade de realidades, que fogem a qualquer estereótipo que se queira lançar. Tal constatação é coerente com o que se tem discutido na literatura atual sobre o rural, que crítica sua leitura reduzida à centralidade da atividade agrícola (ou do desenvolvimento da agricultura, uma vez que diversos estudiosos se debruçam sobre a questão agrícola na perspectiva de sua modernização) (Carneiro, 2012). Segundo a autora:

Partindo da definição do rural pela ótica da escassez, da falta e do atraso, constituiu-se uma sociologia baseada muito mais na imagem criada pelos sociólogos sobre como o rural (e seus habitantes) deveria ser do que na análise do modo de ser e de fazer das populações tidas como rurais (Martins, 2000) (Carneiro, 2012, p. 24).

Segundo Martins (2001, p. 32)³¹, “por muito tempo a sociologia rural foi mais uma sociologia da ocupação agrícola e da produtividade do que uma sociologia propriamente rural”, o que levou a uma ótica frequentemente negativa, descolada do “moderno”.

Essa visão é incongruente, de acordo com as discussões de Froehlich (2012), para o qual é impossível pensar o espaço rural sem admitir sua pluralidade, com diferentes formas de afiliação ou identificação com um território (que pode se dar pela via da produção, do emprego, do lazer, do turismo etc.).

Assim, Aued e Vendramini (2009) relatam um panorama heterogêneo, rico, que mostra como o campo é uma abstração se não for considerado o contexto em que se desenvolve, as relações que o compõem e, sobretudo, “se não for compreendido no âmbito das forças em luta que se expressam no campo e na cidade (p. 20).

Martins (2001) coloca que a desconsideração dessa heterogeneidade e uma lógica de estudar o rural visando a difusão de inovações contribuiu para uma demolição cultural nas

³¹ Trata-se do texto citado por Carneiro (2012) no trecho acima.

comunidades rurais, muitas vezes sem proporcionar sua substituição por valores sociais incluídos, libertadores ou emancipadores.

Sobre essa questão da identidade, Froehlich (2012) discute que, na contemporaneidade, é característica a mobilidade espacial e, também (e sobretudo) a simbólica, que faz com que a pessoa possa se mover por diversos universos culturais, lidando com uma ampla gama de material simbólico, o que constitui “matéria-prima para a construção ou redefinição de identidades sociais” (Froehlich, 2012, p. 202), com diferentes códigos culturais coexistindo, e indivíduos não pertencendo apenas a uma localidade ou grupo. O autor também destaca que, atualmente, com a tecnologia e as possibilidades de relações sociais, os indivíduos e grupos podem intervir em diversas escalas sociais e essa construção de identidade, muitas vezes, incorpora as contradições entre as diferentes escalas de pertencimento.

Consideradas essas questões acima descritas, passemos à apresentação dos locais de realização da pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida em três escolas de áreas rurais de municípios da mesorregião de Ribeirão Preto (SP), que é composta por 66 municípios. As escolas foram escolhidas a partir de pesquisas na plataforma Data Escola Brasil³², do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Na plataforma estão disponíveis dados sobre as escolas em todo o território brasileiro, incluindo sua localização (rural ou urbana), se está em funcionamento, e a quantidade de alunos.

Tendo em mãos a lista de municípios que fazem parte da mesorregião de Ribeirão Preto, realizamos, em 2014, buscas por todas as escolas destes municípios na plataforma Data Escola Brasil, do INEP, e registramos os dados de contato de todas as escolas que constavam como rurais. No total, constavam 34 escolas em 21 municípios, em níveis fundamental e médio, incluindo escolas regulares, escolas em penitenciárias, centros de detenção provisória, centros de atendimento socioeducativo a adolescentes, centros de apoio pedagógico e escolas técnicas. Optamos por entrar em contato com as escolas regulares e técnicas, excluindo aquelas ligadas ao sistema prisional e voltadas para apoio pedagógico.

No início de 2015, foi refeita a busca por escolas rurais na mesorregião e notamos diferenças na lista, com a exclusão e inclusão de escolas. Entramos em contato também com as escolas que haviam sido incluídas como rurais em 2015. No total, foram contatadas 27 escolas em 17 municípios. Todos os contatos foram realizados por telefone e, caso não conseguíssemos

³² <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>.

contato, buscávamos acessar as escolas por e-mail (utilizando os dados presentes na plataforma Data Escola Brasil) ou por meio da secretaria de educação do município.

Das 27 escolas, em 10 não houve possibilidade para a realização da pesquisa, pelas seguintes razões: em quatro escolas, conseguimos falar com o diretor ou coordenador, que solicitou que entrássemos em contato por e-mail, sem que recebêssemos resposta, mesmo realizando novos contatos telefônicos; duas escolas estavam desativadas; não conseguimos contato com o diretor em duas escolas a partir dos telefones indicados pelas secretarias de educação ou por funcionários das escolas; uma escola estava fechada, sendo todos os alunos atendidos em outra escola, também localizada em área rural no município (e com a qual conseguimos contato).

Portanto, em 17 escolas, haveria a possibilidade de realização da pesquisa. Foi realizada, por telefone, uma apresentação sucinta dos objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como de seus aspectos éticos, para todas as escolas com as quais conseguimos contato. Em duas cidades, havia escolas rurais sob a mesma coordenação (duas escolas em uma usina e, em outro município, em duas fazendas). Não havia professores novatos no contexto rural em sete das 17 escolas. Em dez, havia professores novatos e potenciais participantes da pesquisa – aos diretores ou coordenadores de cada uma dessas escolas foi realizada uma apresentação mais pormenorizada da pesquisa por telefone e encaminhada, por e-mail, uma carta de apresentação da pesquisa. Entramos em contato com as secretarias de educação para apresentação e solicitação da autorização da pesquisa quando indicado pelos diretores.

Nos contatos com as escolas, um elemento que chamou a atenção foi o fato de que sete diretores ou pessoas das secretarias de educação enfatizaram que não consideravam as escolas como do campo ou rurais, alegando que, para elas, os espaços (bairros, distritos) onde as escolas se localizavam eram urbanos. Os motivos apresentados para descrever as escolas como urbanas foram: a cidade ter crescido e englobado a escola, que antes ficava em área rural, e a presença de infraestrutura urbana, com ruas, asfalto, serviços como posto de saúde, mercado. Uma das escolas presentes na pesquisa se encaixava nesta situação, com a diretora dizendo que não a considerava rural devido à infraestrutura urbana do entorno.

Após todos os contatos por telefone, fui até as escolas em que havia professores que nunca haviam lecionado em escolas rurais e, logo nas primeiras, houve professores disponíveis para participar – havia escolas com mais de um professor novato, mas optamos pela realização em três escolas diferentes. Com isso, rapidamente os professores já estavam todos contatados e disponíveis para participar da pesquisa. No entanto, houve uma desistência antes do início da

construção do material empírico, forçando a retomada de contato com uma escola e indicação de outra professora.

Os municípios em que a pesquisa foi realizada são de pequeno e médio porte, com populações variando entre 7 e 110 mil habitantes. As escolas são todas públicas, sendo duas delas municipais e uma dividida em uma parte municipal (destinada ao ensino fundamental) e uma estadual (em que funciona o ensino médio), com ambas utilizando o mesmo espaço físico. Uma escola se localiza dentro de uma fazenda de cana de açúcar, uma em um distrito e uma em uma colônia fundada por imigrantes. A quantidade de alunos atendidos variava entre 100 e 160 alunos, aproximadamente. O quadro abaixo resume as características de cada escola:

Quadro 1. Características das escolas.

Escola	População aproximada do município	Localização	Níveis de ensino presentes na escola	Quantidade aproximada de alunos
Escola 1	15 mil	Fazenda	Primeiro ciclo do ensino fundamental (1º a 6º anos)	160
Escola 2	110 mil	Distrito	Ensino fundamental (escola municipal) e médio (escola estadual)	150
Escola 3	7 mil	Colônia fundada por imigrantes japoneses	Primeiro ciclo do ensino fundamental (1º a 6º anos)	100

Participaram da pesquisa três professores que assumiram turmas, pela primeira vez, em escolas localizadas em área rural na mesorregião de Ribeirão Preto. O critério de atuação pela primeira vez em escolas localizadas no campo foi estabelecido porque a pesquisa se interessa pelo processo de constituição do sujeito professor do campo através de sua prática docente e sua apropriação do espaço rural – assim, privilegiamos uma abordagem processual de nosso objeto de estudo a partir de um desenho metodológico longitudinal.

Todos os professores eram formados em universidades particulares, em cursos presenciais. André³³ e Gabriela já haviam trabalhado em escolas anteriormente, mas não como responsáveis por salas regulares. Bruna jamais havia trabalhado em escolas. Os três professores residiam na mesma cidade em que trabalhavam.

³³ Todos os nomes apresentados no texto são fictícios, tanto os dos professores, quanto os dos demais atores presentes.

Quadro 2. Características dos professores.

Nome	Idade	Formação	Tempo de experiência docente	Turmas com que trabalha
André	24	Pedagogia (recém-formado)	Novato (anteriormente, cinco anos como monitor)	Quarto ano do ensino fundamental
Bruna	44	Pedagogia (recém-formada)	Novata	Quarto ano do ensino fundamental
Gabriela	23	Pedagogia (dois anos)	Um ano como professora de reforço e um ano como educadora de creche	Segundo ano do ensino fundamental

Apresentamos abaixo um perfil mais detalhado de cada escola e professor. Na apresentação dos espaços, levamos em conta sua compreensão não apenas como espaços físicos no qual ocorrem interações, mas como espaços semióticos, carregados de significados sociais, com formas de organização que os exemplificam e favorecem o desenvolvimento de determinadas práticas, e também como espaços em constante transformação a partir da inserção e atuação de seus atores. Trata-se da interpretação de um pesquisador que passou grande parte de sua vida entre os bancos da escola e universidade, seja como aluno (desde a educação infantil até a pós-graduação), seja como professor universitário. Dessa forma, cada ida à escola era marcada por uma miríade de sentimentos, significações sobre a escola e, em cada momento dentro das escolas, por diversas ambiências (Thibaud, 2012; Thibaud & Siret, 2012), diversas atmosferas situadas.

Todos os deslocamentos foram realizados em veículo próprio, o que dava certa autonomia de horários e possibilidades de deslocamento e, ao mesmo tempo, causava certa insegurança com relação a como chegar às escolas, para as quais, em sua maioria, não havia indicação por placas, apenas orientações dadas pelos trabalhadores das escolas. Em quase todos os casos, as idas ocorriam às manhãs, o que demandava acordar cedo.

As escolas se localizavam em municípios distantes de cerca de 50 até 150km de Ribeirão Preto (SP); o tempo de trajeto, de carro, variava cerca de 40 minutos a 2 horas. Os trajetos se davam, em maioria, por meio de rodovias duplicadas (pedagiadas), com partes de pistas simples e estrada de terra (apenas para chegar em uma das escolas), em um trajeto de aproximadamente 3km, cruzando caminhões carregados, sobretudo, de cana de açúcar.

Já o contato nos locais revelou aspectos familiares, seja na organização e estrutura escolar, seja na hospitalidade das populações. Desde os primeiros contatos telefônicos, os responsáveis pelas escolas em que a pesquisa foi desenvolvida se mostraram abertos e amáveis;

nos professores, notei um misto de interesse em ser participante de pesquisa, receio de avaliações da prática, curiosidade sobre a USP, sobre a pós-graduação. Dentro disso, os contatos foram amistosos e permitiram o estabelecimento de um vínculo de confiança entre os professores e eu.

O contato com as escolas e professores foi um momento de relação com o conhecido e o novo, o familiar e o estranho. Familiaridade com a organização do espaço escolar, seus tempos, rotinas, sons, com a dureza das cadeiras, sua disposição; com aspectos das ruralidades visitadas, com vilarejos, casinhas, chiqueiros e galinheiros. E também abertura para o novo ao conhecer novas pessoas, que dão diferentes dinâmicas a cada instituição; contato com dinâmicas locais mais distantes das realidades vivenciadas, como em usinas, e com diferentes culturas, como no caso de uma das escolas, com intensa presença de imigrantes japoneses.

Estamos cientes, assim como destacado por Lima (2012), que nossas observações são circunscritas por diversos elementos, que permitem ou não o acesso a determinados espaços e contextos, como, por exemplo, os horários das idas às escolas, a presença de reuniões nos horários, a presença de outras pessoas na escola, a proximidade ou não de avaliações externas.

No decorrer das idas às escolas, foram se delineando elementos de heterogeneidade e também de semelhanças – elementos de singularidade dentro das particularidades (Pasqualini & Martins, 2015) – nas diferentes escolas, seja no que diz respeito à organização da prática docente, a elementos da cultura local, a significações dos professores sobre a prática e seus sujeitos.

3.2.1. Escola 1 – professor André (pedagogo)

André tinha 24 anos, era recém-formado em pedagogia e estava em seu primeiro ano como professor regular. Ele residia na cidade em que a escola se situava, desde que nasceu. Ele tinha uma ligação profunda com música, tendo atuado, anteriormente, como monitor de música, ministrando aulas de flauta doce e violão, por cinco anos, em escolas localizadas na cidade; ele também tocava em igrejas católicas.

O município onde André residia e lecionava tinha aproximadamente 15 mil habitantes e tinha como principais atividades econômicas a produção de cana de açúcar e café. André residia na área urbana do município.

A escola onde ele trabalhava se localizava dentro de uma fazenda de cana de açúcar e se localizava a cerca de 14km do centro da cidade. O espaço da escola era próximo à sede da fazenda, onde havia uma grande casa, piscina e outras estruturas de lazer. Para chegar até lá, o

trajeto era de estradas asfaltadas até a entrada para as fazendas, quando havia aproximadamente 3 km de estrada de terra. Nesse percurso, havia plantações de cana de açúcar e trafegavam bastantes caminhões para seu transporte. A imagem abaixo ilustra um trecho do trajeto:

Imagem 4: estrada de terra vista de dentro do ônibus

O contato inicial com a escola foi relativamente complicado, uma vez que os telefones que constavam na Plataforma Data Escola Brasil não funcionavam bem. Havia um número de celular na Plataforma, com o qual conseguimos contato uma vez. Este número era de uma funcionária da escola. Portanto, para conseguir contatar a diretora da escola, recorremos à secretaria de educação da cidade, quando foi passado o número do celular da escola. A diretora, Cristina, por telefone, informou que havia, na escola, um professor novato, com contrato temporário e que, para autorização da pesquisa, seria necessário enviar um e-mail para que ela repassasse à secretaria de educação consultando sobre a possibilidade de realização da pesquisa. Foram enviados para a diretora e para a secretaria da educação com uma carta de apresentação da pesquisa e rapidamente foi autorizada a realização da pesquisa. Após a autorização da secretaria de educação, fomos até a escola para apresentar a pesquisa com maior profundidade

e, no mesmo dia, foi possível conversar com o professor André, que aceitou prontamente participar, apesar de se mostrar receoso por ser a primeira vez que daria aulas. A entrevista inicial com André foi marcada para a semana seguinte a esta reunião. Todos os trabalhadores da escola foram solícitos e alguns professores demonstraram curiosidade sobre a pesquisa, perguntando sobre detalhes e sobre a USP. Os momentos na sala dos professores foram amistosos, com o oferecimento de alimentos, água e café.

Na chegada à escola, chamou a atenção o fato de ela não ser cercada por muros, mas apenas por telas, o que possibilitava a visualização das áreas do entorno (compostas, sobretudo, por plantações). A escola era bastante arborizada e o espaço parecia bem cuidado, o que se via, por exemplo, pela grama aparada. Na entrada, havia um espaço, entre árvores, que era utilizado como estacionamento para os carros e ônibus. De dentro da escola, era possível ver as casas da sede da fazenda e um posto de saúde em construção, que seria dedicado ao atendimento dos moradores de zona rural.

A escola, que atendia a aproximadamente 160 alunos, era composta por dois conjuntos de salas unidos por um galpão. À esquerda, havia quatro salas, e à direita a sala de aula em que atuava o professor André, a secretaria, na qual havia uma entrada para a diretoria, uma sala de música, uma de informática, a sala dos professores e banheiros. No pátio, havia torneiras para as crianças e, ao lado, localizava-se o refeitório. Na escola, também havia uma piscina, uma quadra, uma capela e um prédio que abrigava uma creche destinada à área rural da cidade, que, no segundo semestre, passou a abrigar também a biblioteca da escola. O material didático utilizado na escola era pertencente ao Programa Nacional do Livro Didático-Campo (PNLD-Campo) de 2013.

Imagem 5. Espaço da escola

A escola atendia ao primeiro ciclo do ensino fundamental, do primeiro ao quinto anos, e recebia alunos de toda a zona rural do município. No ano de 2015, havia duas turmas de quarto ano na escola (uma a cargo de André) e uma turma de cada uma das outras séries. Eram sete os professores da escola, um responsável por cada turma e o professor de educação física, que não trabalhava todos os dias. Também havia funcionários responsáveis pela secretaria, serviços gerais (também organizando as crianças) e monitores para o projeto de tempo integral. De acordo com André, todos os alunos da escola residiam em fazendas da região, com diversos pais trabalhando em colheitas, sobretudo como trabalhadores rurais assalariados.

A sala em que André lecionava era estreita, não comportando muitos alunos. Em duas de suas paredes havia quadros negros, ambos utilizados pelo professor em suas aulas.

3.2.2. Escola 2 – professora Bruna (pedagoga)

Bruna tinha 44 anos, era recém-formada em pedagogia e nunca havia trabalhado como professora. Anteriormente, ela trabalhava como telefonista em um hospital da cidade, onde

recebia, em seus termos, um salário baixo. Ela residia na cidade onde se localizava a escola há alguns anos, mas, anteriormente, morava em São Paulo.

O município onde Bruna residia e lecionava tinha aproximadamente 110 mil habitantes, com atividades econômicas centradas sobretudo na pecuária e agricultura (cítricos, grãos, cana de açúcar). Bruna residia na área urbana do município.

A escola onde Bruna lecionava ficava a cerca de 25km do centro da cidade, em um distrito, e o trajeto até lá se dava por rodovias asfaltadas, havendo terra apenas no quarteirão da escola e para além da escola, rumo ao interior do distrito. A escola ficava próxima à rodovia, sendo possível escutar, durante as aulas, carros e caminhões passando pela pista. A prefeitura não oferecia transporte para os funcionários da escola, eles recebiam auxílio transporte e se organizavam para ir ao trabalho. Bruna ia, normalmente, de ônibus (em um trajeto de mais de uma hora e meia) e voltava de ônibus (tendo que esperar, por vezes, por longos períodos até o ônibus passar) ou de carona com outra professora (levando cerca de 15 minutos até o local em que era deixada, na rodovia, a aproximadamente 15 minutos de caminhada de sua casa).

A escola onde Bruna lecionava foi incluída na Plataforma Data Escola Brasil em 2015 e, dessa forma, não constava na primeira busca realizada em 2014. No primeiro contato com a escola, foi informado que havia uma professora novata na escola, contratada temporariamente e que seria necessária a autorização da secretaria de educação para a realização da pesquisa – rapidamente obtida. Na secretaria de educação, fomos informados de que a escola funcionava tanto como escola municipal (ensino fundamental) quanto estadual (ensino médio), atendendo a aproximadamente 150 alunos. Foi marcada uma reunião para apresentação da pesquisa com Marina, a diretora da parte municipal da escola. Nessa reunião, Marina informou que havia duas professoras novatas na escola, apontando a professora Janete, que dava aulas para o primeiro ano da escola pela primeira vez, mas já lecionava há anos, para participação na pesquisa. Ela aceitou e, em conversas por telefone, foram agendados uma entrevista e um percurso com Janete, mas ela desistiu de participar da pesquisa antes da realização de qualquer atividade. Como havia outra professora novata na mesma escola e já tínhamos a aprovação da secretaria de educação e da diretora, optamos por contatar a outra professora, Bruna, que também aceitou participar da pesquisa.

Bruna trabalhava com um quarto ano, e começou a lecionar na escola após o início do ano letivo e houve uma divisão de uma sala que era multisseriada. Com a falta de salas para todas as turmas, sua sala se localizava em uma chácara em frente à escola. Bruna era admitida por contrato temporário válido por dois anos.

A escola era cercada por muros, ocupando todo um quarteirão, e nela havia secretarias separadas para o Estado e o Município, mas o restante dos espaços era compartilhado por estudantes das duas esferas.

A escola era composta por três blocos principais, sendo um voltado para a direção, secretarias e salas de professores, um para a biblioteca, salas de aula e refeitório, e outro para salas de aula (imagem 6). Também havia uma quadra na escola e espaços verdes – em um deles foi plantada uma horta. Como pode ser visto na imagem, a sala em que a professora Bruna lecionava ficava fora da escola, em uma casa localizada em uma pequena chácara. Isso ocorreu, segundo Bruna, porque, com a divisão de turmas, não havia salas suficientes na escola – uma turma que era multisseriada, englobando quarto e quinto anos, foi desmembrada, ficando Bruna responsável pelo quarto ano, em uma sala com 15 alunos. A sala em que Bruna ministrava aulas ficava na casa da chácara, havendo ao lado um pasto, um galinheiro e um chiqueiro, e nas outras salas da casa havia mesas de pingue pongue, pebolim e um armário com livros.

Imagem 6. Imagem aérea da escola. Fonte: Google Earth

Desde primeiras visitas que realizamos à escola, a ambiência pareceu de uma escola com práticas bastante tradicionais, o que ocorreu, por exemplo, com punições ríspidas a alunos por nós presenciadas e reiterados apelos ao silêncio das crianças. O espaço da escola era limpo

e organizado e, antes do início das aulas, todos os alunos iam à quadra e, de lá, acompanhavam os professores até suas salas.

O material didático utilizado na escola era apostilado, de uma rede particular de ensino que, além do material, fornecia grades curriculares indicando o período para trabalhar cada tema e realizava avaliações periódicas.

3.2.3. Escola 3 – professora Gabriela (pedagoga)

Gabriela tinha 23 anos e era formada em pedagogia havia três anos, tendo também pós-graduação em psicopedagogia. Sua experiência profissional anterior era como professora em reforço escolar, para crianças de primeiro a quinto anos, por um ano, e como educadora de creche, também por um ano. Gabriela residia na área urbana do município em que se situava a escola, a uma distância de aproximadamente 12km. A prefeitura fornecia transporte para os funcionários da escola. No início do ano, ela ia para a escola de ônibus e voltava de carona, levando cerca de 20 minutos em ambos os trajetos; no fim do ano, ia de carona tanto na ida quanto na volta.

Na escola, era a primeira vez que ficaria responsável por uma turma. A turma com a qual trabalhava era de segundo ano, com cerca de 30 alunos, em uma sala com forte presença de descendentes de japoneses e filhos de trabalhadores rurais. Gabriela foi admitida por processo seletivo, com contrato válido até o fim de 2016, e havia sido aprovada em concurso para a educação infantil na mesma cidade (aguardava nomeação).

A escola onde Gabriela trabalhava se situava em uma colônia fundada por imigrantes japoneses, localizada a cerca de 12km do centro da cidade. A prefeitura disponibilizava transporte para professores e funcionários da escola pela manhã, na ida para a escola, e, em seu trajeto, não era necessário passar por estradas de terra; na volta, professores e funcionários utilizavam o mesmo ônibus utilizado pelas crianças, ônibus este que passava por fazendas e estradas de terra.

Ao contatar a escola por telefone, foi solicitado que pedíssemos autorização à secretaria de educação do município. Foram diversas tentativas de contato com a secretaria de educação e, nas ligações, fomos informados que a secretária acumulava funções devido à falta de funcionários. Após diversas tentativas, conseguimos contato com a secretária de educação, que se mostrou receptiva, informando que já haviam sido realizadas outras pesquisas em escolas do município. Por telefone, ela informou que, na cidade, havia duas escolas na colônia e que, embora o bairro não fosse mais rural, as escolas ainda eram cadastradas como tal no sistema do

censo. Ela informou, ainda, que a escola não se localizava dentro de uma fazenda, mas de um bairro – onde, antigamente, dizia-se que era zona rural, pois só havia granjas, plantações, atividades agrícolas, mas que, no momento, a escola ficava dentro do núcleo da colônia, onde já havia água encanada, luz elétrica, posto de saúde, uma sede da prefeitura (setor de obras), igreja, praça e, inclusive, pagava-se imposto predial e territorial urbano (IPTU), e não o imposto sobre propriedade territorial rural (ITR). Ela descreveu que “o núcleo é praticamente um bairro, mesmo”, e disse que havia crianças na escola que eram do próprio núcleo e outras que realmente vinham da zona rural (especialmente de granjas nas redondezas), e que as crianças utilizavam transporte escolar e, durante todo o percurso seguido pelo ônibus, havia granjas dos dois lados da estrada.

A escola era composta por cinco turmas, atendendo ao primeiro ciclo do ensino fundamental (de primeiro a quinto anos), com aproximadamente 120 alunos. A diretora, Lílían, mostrou-se receptiva desde o início, colocando-se à disposição para a realização da pesquisa e, no dia em que fomos apresentar a pesquisa, apresentou-nos aos professores e mostrou toda a estrutura da escola, além de apresentar à professora Gabriela, que aceitou participar da pesquisa.

Na primeira ida à escola, Lílían me apresentou todo o espaço da escola, as turmas e professores, mostrando-se bastante receptiva à realização da pesquisa e se esforçando para que eu me sentisse à vontade. A ambiência na escola era calma e, desde as primeiras visitas, ficou a sensação de que ali eram estimuladas práticas que fugissem apenas à sala de aula, causada, por exemplo, por objetos feitos por alunos e presentes na área externa.

A escola era formada por um prédio térreo que abrigava as salas de aula, secretarias e diretoria, e também havia uma piscina, quadra e um espaço para horta, contendo bastante espaço verde (aspecto reiteradamente destacado por Lílían e Gabriela).

A escola utilizava material didático oferecido pelo governo como parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Campo, sendo também utilizados materiais dos Programas Ler e Escrever e Educação Matemática nos Anos Iniciais.

3.3. Instrumentos e procedimentos

As atividades de construção do material empírico foram realizadas por meio dos seguintes instrumentos: 1) entrevistas iniciais, realizadas no início do ano, no início do segundo semestre e no fim do ano; 2) percursos comentados inspirados na técnica apresentada por Thibaud (2001), realizados no primeiro semestre letivo; 3) itinerários baseados em Petiteau e Pasquier (2001), realizados no primeiro e no segundo semestres letivos; 4) observação da

prática docente nos dois semestres, privilegiando algum projeto ou módulo de atividades destacado por cada professor. Todas as atividades foram realizadas com cada professor individualmente. Abaixo, apresentamos cada um dos instrumentos e como foi sua realização com os professores.

3.3.1. Percursos comentados

A técnica de percursos comentados, proposta por Thibaud (2001), foi desenvolvida originalmente para estudar a apropriação de espaços urbanos, em especial a relação de pessoas com seus bairros. Propõe-se que os participantes dos estudos caminhem pelo espaço, acompanhados pelo pesquisador, enquanto fotografam aspectos que consideram relevantes e é realizada uma conversa baseada nos objetivos da pesquisa. Para Thibaud (2001), a técnica permite acompanhar o ator em suas práticas cotidianas e, nesse processo, que ele exprima o território tal como ele o vê.

A técnica foi desenvolvida no laboratório CRESSON tendo como base teórica a fenomenologia (Barbaras, 1999; Thibaud, 2010, 2011, 2012), e sustentada pelo conceito de ambiências, eixo central de trabalhos do laboratório. A noção de ambiências, nessa compreensão, é ligada às ações concretas, situadas, dos habitantes e usuários de um espaço. Conforme discutido por Thibaud (2012), não é um termo facilmente objetivável, delimitado, que traz uma característica de atmosfera, de algo que nos contorna, nos envelopa – para o autor (Thibaud, 2011), nós nunca podemos estar face a uma ambiência, vê-la, uma vez que nós estamos sempre *dentro* dela. Por essa razão e a dificuldade de objetivar o conceito, seu estudo constitui um desafio e o caminho seguido para tal pelo CRESSON é estar atento a como as pessoas vivem suas relações com os espaços, em uma lógica contextualizada. Para tanto, há um foco em aspectos sensoriais na relação pessoa-meio, enfatizando a experiência vivida.

Buscando uma delimitação da noção de ambiências, Thibaud (2004) a define como um espaço-tempo qualificado a partir de um ponto de vista sensível. O caráter do sensível, na perspectiva, é baseado em influências de Straus (1989), que delimita uma distinção entre “sentir” e “perceber” – o primeiro está ligado a uma relação imediata, direta, com o mundo, enquanto o perceber traz um aspecto cognitivo, discussão também realizada por Thibaud (2012). Essa distinção é importante para os métodos de pesquisa discutidos no laboratório, que buscam formas de capturar esse elemento do sensível na relação da pessoa com um ambiente construído, que se mostra de forma sutil nas práticas das pessoas. A partir da ideia de ambiências, esse “sentir” se expressa no cotidiano da pessoa por meio de uma relação carnal, em que o que se sente provoca tensões musculares que afetam as formas de locomoção e ação

(Thibaud, 2012; Thibaud & Siret, 2012). De acordo com Thibaud (2004), a cada impressão sensorial corresponde uma tensão muscular, não havendo uma ruptura entre o ambiente e as pessoas, mas um *continuum* em que as ambiências afetam nossas capacidades de ação.

Assim, com os percursos, busca-se ter acesso a como a pessoa sente o entorno, o lugar, a partir de uma abordagem praxeológica das ações (Thibaud, 2014). Ao realizar o aprofundamento na perspectiva teórica que sustenta a técnica de percursos comentados, chegamos à conclusão que esta técnica não respondia às perguntas por nós realizadas na confecção do projeto de pesquisa, em que, nos momentos de estudo da relação da pessoa com o espaço, nos preocupamos com um aspecto biográfico, de experiências de vida no espaço, o que nos levou a uma revisão metodológica que culminou na adoção da técnica de itinerários (Petiteau & Pasquier, 2001), que será descrita abaixo.

Foi proposta uma adaptação dos procedimentos da técnica de percursos comentados, uma vez que privilegiamos o meio rural, enquanto os percursos tal como propostos por Thibaud (2001) se voltam para espaços urbanos, e o trajeto não foi efetuado em caminhada, mas em veículos automotores. Foi realizado um percurso comentado com cada professor de sua casa até a escola, utilizando o meio de transporte habitual de cada professor³⁴. Durante cada percurso, foi disponibilizada uma câmera para cada professor e os trajetos foram acompanhados pelo pesquisador, ocorrendo uma conversa, no decorrer do caminho, com base em um guia predefinido. Nos percursos, foi solicitado que os professores tirassem fotos dos locais mais marcantes para eles e descrevessem sua relação com tais locais. Todas as conversas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra.

3.3.2. Itinerários

Buscando produzir relatos de histórias de cada professor no espaço rural, adotamos a técnica de itinerários proposta por Petiteau e Pasquier (2001)³⁵. Esta técnica traz à tona uma abordagem mais biográfica, ligada a histórias de vida das pessoas nos lugares e valorizando mais a experiência partilhada entre pesquisador e participante da pesquisa no momento dos relatos. Nesta técnica, o participante se torna o guia – ele traça um percurso sobre um território e o enuncia ao longo do trajeto, sendo tiradas fotos durante o percurso a cada modificação de

³⁴ O projeto de pesquisa previa a utilização da técnica em dois momentos: 1) no trajeto da casa dos professores até a escola, utilizando o meio de transporte habitual; 2) no entorno da escola, tendo esta como ponto de partida e sendo o trajeto escolhido pelos professores, com possibilidade de fazer o trajeto caminhando ou de carro.

³⁵ A opção pela utilização da técnica de itinerários se deu a partir do estágio de doutorado sanduíche realizado no CRESSON com o professor Jean-Paul Thibaud.

rumo, parada, variação de movimento ou emocional. Para os autores, “o percurso não é apenas o deslocamento sobre o território do outro, é ao mesmo tempo um deslocamento sobre seu universo de referências” (Petiteau & Pasquier, 2001, p. 65).

Os autores ressaltam que a palavra do usuário do espaço (no caso de nossa pesquisa, o professor) é dotada de valor e interesse, e o percurso não é apenas referente à mobilidade, mas coloca em superposição diversas enunciações sobre a história da pessoa no espaço – e a técnica permite que o pesquisador convoque o usuário a apresentar tais enunciações. Para os autores, a principal forma de apresentação do itinerário se dá na forma de um “romance fotográfico”, em que a fala exata do entrevistado é recortada cronologicamente e ligada a cada foto, e também é feita uma restituição do trajeto por um mapa para que se faça uma articulação do relato com o território, com a cultura urbana e com o planejamento urbano.

Como nosso foco principal se volta para as significações dos professores, não foi realizada a restituição nos mapas, mesmo porque permitiria identificar os locais.

Em nossa pesquisa, foi realizado um itinerário por semestre letivo com cada professor. Como o objetivo foi de estudar a relação do professor com o entorno da escola, ela foi tomada como ponto de partida e, a partir dela, cada professor instituía o trajeto a ser seguido. Durante os itinerários, foram realizadas conversas baseadas em um guia e tiradas fotos. Todas as conversas foram transcritas na íntegra e as fotos armazenadas para análise.

3.3.3. Entrevistas

Foram realizadas três entrevistas semiestruturadas e individuais com cada professor, sendo uma no início do primeiro semestre letivo, uma no início do segundo semestre e uma no fim do ano. As entrevistas tinham o objetivo de alinhar os elementos apresentados em todos os instrumentos e, com sua realização durante todo o ano letivo, propiciar um olhar processual para cada professor. A entrevista inicial buscou explorar aspectos relativos a sua trajetória de vida, relação com o contexto rural, visões sobre educação e início das atividades como educador do campo e as demais discutir as significações dos professores sobre diversos elementos presentes em sua prática pedagógica e em sua relação com o espaço em diferentes momentos do ano. As entrevistas foram realizadas nas escolas ou em outros locais indicados por cada professor, e foram todas gravadas em áudio e transcritas na íntegra.

3.3.4. Acompanhamento das atividades docentes

Foram propostas observações de atividades realizadas pelos docentes com o objetivo de observar, em sua prática, que elementos são destacados como importantes na mediação

realizada para os alunos entre conteúdos sistematizados e do contexto local em que se situa a escola. As observações foram inspiradas na perspectiva vigotskiana, que compreende que a pessoa se constitui através da prática – conforme aponta Zanella (2004), é importante estudar, nessa perspectiva, pessoas engajadas em atividades específicas, relacionando tais atividades aos contextos em que são desenvolvidas e às pessoas para quem as ações se dirigem.

Foram observadas aulas em todos os dias de visita às escolas para a realização dos outros instrumentos de pesquisa e, no segundo semestre, foi acompanhado um projeto desenvolvido por cada professor. Os projetos foram indicados pelos professores para acompanhamento desde seu planejamento, passando pela execução e, caso cabível, pela avaliação. Para registro do acompanhamento das atividades, foi planejado o uso de notas de campo com base em Rockwell (2009), e as atividades observadas foram discutidas nas entrevistas realizadas.

Dessa forma, a organização dos instrumentos realizados na pesquisa ficou distribuída da seguinte forma:

Quadro 3: descrição dos instrumentos

Primeiro semestre letivo	Segundo semestre letivo
Entrevista inicial	
Percurso comentado (casa-escola)	
Itinerário 1 (entorno da escola)	
Observação de aulas	
	Entrevista de retomada (início do segundo semestre)
	Itinerário 2 (entorno da escola)
	Observação de aulas
	Observação do projeto delineado pelo professor
	Entrevista final

3.4. Organização do material e análise

Na análise, buscamos trazer uma visão que desse conta de abarcar as múltiplas determinações que envolvem a constituição do professor do campo e a apropriação do espaço por ele, conforme a proposição de Paulo Netto (2009, 2011).

Para tanto, elegemos como eixos de análise as significações dos professores sobre o espaço (da escola, do entorno da escola e da ruralidade de forma mais geral), sobre os sujeitos do espaço (crianças do campo, alunos e famílias), sobre a história de vida pessoal e profissional (partindo da compreensão de que a constituição atual do sujeito é marcada por elementos de ordem histórica, tanto da história do local, quanto do indivíduo), sobre as condições de trabalho (envolvendo elementos tais como a forma de contratação, transporte, organização da escola e da educação na cidade), sobre a prática docente e também do professor sobre si como docente. Consideramos que estes elementos constituem diversas determinações que atuam sobre o sujeito, com diferentes pesos em diferentes momentos considerando as atividades em que se engaja, locais em que se concretizam e papéis atribuídos aos professores e por eles assumidos. Em nossa compreensão, a constituição do sujeito se daria como um epifenômeno pautado por essas múltiplas determinações.

Partimos da ideia de que o professor se constitui nas atividades que desenvolve no espaço. Tomando a ideia vigotskiana da vivência como unidade sistêmica da consciência, como unidade entre pessoa e meio, buscamos compreender as significações dos professores levando em consideração sua vivência cotidiana do espaço, da prática docente, bem como de elementos de sua história de vida.

A análise é discutida, para cada professor, separando as significações presentes no primeiro e no segundo semestre letivos, visando oferecer uma visão processual da constituição do sujeito e da apropriação do espaço, e as categorias servem como norte para a análise realizada para além das significações dos professores, englobando também elementos por nós observados no cotidiano escolar e nos percursos comentados e itinerários.

Abaixo, apresentamos definições detalhadas da categorização da análise.

Significações sobre o espaço

Os espaços sobre os quais realizamos nossas análises são o espaço da escola, do entorno da escola e o território rural compreendido de forma mais ampla. Consideramos que as significações sobre esses espaços contribuem de forma importante no delineamento das formas como cada professor se relaciona com estes espaços, com os sujeitos que o compõem e também na atividade docente. Nossa compreensão do espaço não se restringe a elementos do espaço

puramente físico; compreendemos os espaços como sistemas de objetos e ações (M. Santos, 2006), o que traz elementos de técnicas desenvolvidas historicamente (materializadas, por exemplo, em organizações dos locais, possibilidades ou não de acesso a determinados espaços, na utilização das estruturas pela população), e também como semióticos (Lopes, 2013).

Com base nessa perspectiva, buscamos compreender as significações dos professores a respeito do espaço e delinear categorias que ofereçam pistas sobre seu processo de apropriação. Os espaços destacados na pesquisa são a escola, o entorno da escola (que podemos compreender como o local rural, situado) e os territórios rurais de forma mais ampla. Abaixo são descritas as subcategorias.

- A primeira subcategoria que delineamos foi “conhecimento sobre o espaço”. Tendo a definição do dicionário de “conhecer” como “ter ou adquirir informações sobre alguma coisa; ter noção, ideia ou conhecimento sobre algo; saber”, buscamos compreender como se dá o conhecimento sobre características do espaço, de seu funcionamento. Nessa subcategoria, as significações presentes dizem respeito sobre o conhecimento sobre as características físicas do espaço, sobre a extensão territorial do conhecimento dos professores, sobre o conhecimento da história e cultura do local, sobre conhecimento de características sociodemográficas.
- A segunda subcategoria do eixo é ambiência, e engloba elementos da relação do sujeito com o espaço – como ele se sente ali, o que chama atenção em sentido estético, o que traz a dimensão da vivência do espaço em um caráter imediato. As formas como isso aparece nas subcategorias trazem uma dimensão estética – voltada para a beleza, cuidado, perigo, tranquilidade, isolamento, por exemplo –, e também uma dimensão de formas de relação com o espaço, buscando compreender como se dão os momentos de engajamento do professor com os espaços – as significações presentes dizem respeito à participação em atividades comunitárias, uso de serviços do local, por exemplo – e sua inclinação à participação mais ou menos próxima nos espaços.
- A terceira subcategoria é sobre as formas de relação do professor com o espaço. Esta subcategoria visa possibilitar a análise de como o professor se engaja em cada um dos locais discutidos, com elementos, inclusive, sobre se a relação é direta (por exemplo, com a participação em atividades comunitárias ou utilização de serviços do local) ou indireta, mediada pelos alunos.
- A quarta subcategoria diz respeito à postura frente ao espaço. Para além das formas de relação do professor com os espaços, realizamos a análise de como o professor se coloca

frente a estes, se mostra, por exemplo, interesse, curiosidade, ou mantém uma postura de afastamento.

Significações sobre os sujeitos do espaço

Essa categoria engloba as significações dos professores sobre os sujeitos que compõem os espaços e neles vivem ou exercem suas atividades, envolvendo elementos de como consideram que estes sujeitos são e se comportam, e também das relações interpessoais desenvolvidas por eles. Os sujeitos destacados, tomados como grupos, são: alunos, crianças do campo, sujeitos do campo, famílias (dos alunos). As significações presentes foram organizadas da seguinte forma:

- Quem são: essa subcategoria traz elementos descritivos dos sujeitos do campo, tais como quem são os sujeitos, há quanto tempo residem no local, as atividades desenvolvidas.
- Como são: nessa categoria buscamos dar ênfase a características (sobretudo psicológicas e comportamentais) atribuídas pelos professores aos sujeitos. Exemplos de significações presentes nessa categoria são descrições das crianças como calmas, carinhosas, e das famílias como participantes da vida escolar.
- Como se relacionam: essa categoria visa propiciar a análise das significações dos professores sobre como se dão as formas de relação entre os sujeitos, tanto entre si, quanto com os próprios professores.
- Desempenho: essa categoria é relativa apenas aos alunos e diz respeito a seu desempenho nas atividades escolares durante o ano letivo.

Significações sobre a história de vida pessoal e profissional

Esta categoria diz respeito a significações dos professores sobre eventos ocorridos em sua história pregressa e que fornecem importantes elementos de análise de processos que têm peso em sua constituição como docentes, a partir da compreensão de que a história constitui o sujeito atual.

As subcategorias presentes dizem respeito a: a) história pessoal dos professores, com dados tais como formação, idade, locais de residência e atividades realizados em épocas anteriores; b) formação inicial, compreendendo a formação básica, desde a educação infantil,

até o ensino superior, envolvendo tanto descrições quanto avaliações dos professores sobre os eventos e a formação; c) formação continuada, envolvendo tanto a realização de cursos de pós-graduação, se aplicável, quanto a formação em serviço; d) experiência prévia de trabalho, tanto não docentes, quanto docentes, em espaços rurais ou urbanos.

Significações sobre as condições de trabalho

Esta categoria traz as significações dos professores sobre as condições em que exercem sua prática docente, quer dizer, a quais são os elementos que circunscrevem sua prática, possibilitando ou impossibilitando determinadas atividades e iniciativas dos professores. Trata-se de elementos que, inicialmente, são alheios a escolhas e ações dos professores.

As subcategorias presentes são: a) forma de contratação, que diz respeito a como é formalizada a relação de trabalho dos professores, se é dada por contrato temporário a partir da aprovação em processo seletivo, ou a partir de concurso público; b) organização da escola, que se refere a como a escola é organizada em termos de tempos, horários, divisão e gestão de espaços, organização de turmas e alunos, organização de pessoal e profissionais; c) organização da educação no município; d) transporte, envolvendo as formas de transporte utilizadas pelos professores para ir até as escolas, suas condições, horários, percursos e atividades realizadas no trajeto; e) características da turma, com descrições e análises dos professores sobre as turmas com que trabalham.

Significações sobre a prática docente

Nessa categoria, inserem-se as significações dos professores com sua própria prática docente, o que nos dá elementos para analisar como os professores descrevem e significam a atividade que desenvolvem. As subcategorias dizem respeito a: organização do espaço pelos professores, envolvendo também a utilização de espaços por eles; organização dos tempos; materiais e métodos; trabalho dos conteúdos; funções da educação e do professor; significações sobre si como docente.

Quadro 4: Categorização da análise

	Eixos				
	Significações sobre o espaço	Significações sobre os sujeitos do espaço	Significações sobre a experiência pessoal e profissional	Significações sobre as condições de trabalho	Significações sobre a prática docente
Sub-categorias	Conhecimento sobre o espaço	Quem são	História pessoal	Forma de contratação	Organização do espaço
	Clima / ambiência	Como são	Formação inicial	Carga horária	Organização dos tempos
	Formas de relação com o espaço	Como se relacionam	Formação continuada	Transporte	Materiais e métodos
	Postura frente ao espaço	Desempenho	Experiência prévia de trabalho	Instrumentos mediadores	Organização das atividades
					Trabalho dos conteúdos
					Significações sobre si como docente

Buscamos, com as categorias, dar conta da integração de determinantes que atuam na constituição do participante como professor. Esse olhar integrado se sustenta pela compreensão de que os espaços são carregados de história, desenhados para um uso social específico (no caso da escola, o uso educativo intencional e orientado), e o professor, ao ter contato com esses espaços, também traz elementos de sua história, de sua subjetividade, o que influencia em sua apropriação e utilização do espaço, que se dá de forma situada espacial e temporalmente. O sujeito é atravessado por diversos elementos e é o eixo estruturante da análise, uma vez que é ele quem atua no espaço, quem se estrutura, se constitui e se apropria do espaço. Nosso acesso a tais elementos se dá por meio das significações construídas no momento da pesquisa.

4. Resultados e discussão

Nesse capítulo, apresentamos a análise baseada na categorização realizada com cada professor. Os trechos trazidos foram escolhidos por serem mais representativos de cada eixo e categoria. Visando oferecer ao leitor uma visão temporal, optamos pela apresentação e discussão das categorias em cada semestre letivo de forma separada.

4.1. Professor André

André tinha 24 anos e trabalhava com uma turma de quarto ano composta por aproximadamente 16 alunos, que eram aqueles considerados, na escola, como os que tinham dificuldades, sendo que todos já haviam sido reprovados na escola. Havia outra turma de quarto ano na escola, formada pelos alunos considerados melhores.

As relações entre André e as crianças, observadas nas visitas à escola, foram sempre marcadas por carinho, afeição e curiosidade de André sobre a vida e situação das crianças.

4.1.1. Primeiro semestre

Resumo – André, primeiro semestre

André era um professor jovem, que tinha experiência docente anterior, embora não como professor regular, mas como monitor de música. Ele teve inserção na faculdade de pedagogia de forma inicialmente involuntária, por meio da intervenção da diretora de uma escola em que atuava e que fizeram sua inscrição para participar do PARFOR, possibilitando que ele fizesse o curso com bolsa integral.

André tinha algum conhecimento sobre o espaço rural onde se localiza a escola, não devido à participação em atividades comunitárias ali ocorridas, mas do trabalho em festas e de histórias contadas por seus pais, ali nascidos. Durante todo o semestre letivo, André não estreitou sua relação com o espaço de forma direta, tendo ficado sua atuação restrita quase que exclusivamente ao espaço da escola, salvo em uma visita a um aluno que havia sido picado por uma cobra. No entanto, isso não impediu que ele adquirisse mais conhecimento sobre o rural por meio da mediação dos alunos, com quem estabelecia diálogos sobre a vida nos espaços rurais que acabaram possibilitando a ele conhecimento sobre esses espaços.

Em sua prática docente, era visível a busca por métodos que se adequassem aos saberes dos alunos ou que possibilitassem a eles a visualização e entendimento dos temas. Com isso, ele relata recorrer bastante a elementos concretos e de sua realidade de vida não privilegiando elementos abstratos. Durante as observações, foi possível ver essa busca, com exercícios construídos utilizando elementos que, a partir do ponto de vista de André, se relacionassem aos saberes dos alunos, tais como frutas e animais.

A sala em que André lecionava era pequena, estreita, havendo um quadro em uma de suas paredes, e era bem iluminada, havendo uma grande janela em uma de suas extremidades. A sala comportava, no máximo, em torno de 18 alunos. Na parede oposta à porta de entrada, havia um armário e uma carteira em que eram guardados materiais para as aulas. Durante as aulas, os materiais dos alunos eram guardados sob suas carteiras e, no término das aulas, André solicitava que eles organizassem os materiais.

A sala de aula era dividida em fileiras voltadas para um dos quadros negros. A divisão da sala se dava de forma que meninos e meninas ficavam em lados opostos.

A lógica predominante das aulas observadas era de cópia daquilo que estava escrito no quadro, seguida por uma apresentação expositiva das matérias pelo professor, com interrupções pelos alunos com dúvidas – os alunos iam, muitas vezes, com os cadernos nas mãos até a mesa de André ou até o quadro. Depois disso, eram passadas questões para que os alunos respondessem – nesses momentos, chamava alguns alunos para perto de si para acompanhar suas tarefas de forma mais próxima ou realizar atividades tais como “tomar a leitura”, em seus termos; em diversos momentos, esses alunos eram aqueles considerados como os que tinham mais dificuldades, e eles tinham material diferente dos demais, mais simples, feito pelo professor. Nesses momentos, aluno e professor se sentavam lado a lado e liam em voz baixa, com o professor corrigindo os erros calmamente, enquanto o restante da sala fazia os exercícios. Depois do término dos exercícios pelos alunos e das correções individuais, o professor corrigia as respostas com a turma toda junta (havia momentos em que os alunos davam as respostas em coro).

Quando havia muito barulho ou bagunça, o professor repreendia os alunos, por vezes, de forma mais enérgica, chegando a gritar, o que ocasionava a diminuição no barulho. André também impedia que os alunos falassem o resultado dos exercícios antes que a turma toda tivesse terminado. O trecho abaixo, de diário de campo de observação de aula ocorrida em maio, traz minhas impressões no momento de uma aula:

Impressão: a prática docente é aprendida na prática, sem muito preparo prévio ou discussões. Além disso, há elementos que vêm de cima para baixo, como o “Método Grow”.

Um elemento sobre o qual André não falou em seus textos é que ele dava “pontinhos” aos alunos em determinados momentos, quando esses faziam as atividades solicitadas. Nas observações era notável o aumento do engajamento dos alunos nas tarefas quando eram oferecidos os pontinhos – que vinham, por vezes, atrelados a desafios. Sobre a postura de André no primeiro semestre, o seguinte trecho do diário de campo traz um resumo do observado: *Ele mostra jogo de cintura, carinho e humor com os alunos, fazendo piadas, provocando e tentando dar atenção a eles. No entanto, por vezes, adota uma postura mais rígida e autoritária.*

A partir dos elementos apresentados, buscamos traçar uma imagem do professor que estava em processo de constituição no primeiro semestre letivo e de sua apropriação do espaço. O espaço apropriado por meio da exploração se restringia à escola e, na escola, à sala de aula, que foi onde André deixou suas marcas (como um mural de fotos com as crianças e sua lógica de trabalho e organização dos materiais). Quanto ao entorno, à comunidade, e à ruralidade de forma mais ampla, o contato se deu mediado pelos alunos, portanto, seria uma apropriação restrita a um nível de conhecimento, simbólico – se dialogamos com a teoria de Pol (1996, 2002), não se trataria, em rigor, de uma identificação simbólica, mas, antes, de um conhecimento simbólico. Outro elemento que destacamos, ainda em diálogo com esta teoria, é a de que, tomando por base o diagrama de análise proposto por Vidal (2002), André desenvolveria ações cotidianas no lugar, mas, no que diz respeito a ações voltadas para projetos de futuro e orientadas para o espaço, isso se daria de forma muito tímida, restrita. Consideramos que esta dinâmica carrega o que Graumann (1976) trata como alienação, desapropriação do espaço, que, se está sempre presente, aqui se mostra de forma bastante contundente – e, se a LDB (Brasil, 1996) e as diretrizes da Educação do Campo (Brasil, 2002) pautam a relação com o contexto, com as diretrizes trazendo de forma mais explícita ainda a importância da ligação com o espaço, com o entorno, essa dinâmica de afastamento contribui para uma prática descontextualizada, cabendo ao professor, a partir de iniciativas individuais, buscar estratégias para uma prática que faça sentido para os alunos.

As deficiências na formação inicial e continuada de André contribuem no sentido de impulsioná-lo na construção de sua prática a partir de iniciativas suas e do auxílio aos outros professores, ocorrido também a partir de sua iniciativa. Para um professor novato na experiência docente regular, isso se constituiu como um grande desafio, uma vez que ele estava em uma

atividade estranha, com uma carga de trabalho alta, com alunos que demandavam bastante atenção e um trabalho mais próximo, e com a percepção de que o material didático, por si só, seria insuficiente para sua prática.

Portanto, o professor que se constituía, ao final do primeiro semestre letivo, era um professor com marcas da deficiência de sua formação, sem uma relação efetiva com o entorno da escola, interessado pelos alunos e sua cultura, tendo estabelecido com eles um laço afetivo, e que tinha que buscar de forma autônoma recursos para suas aulas.

4.1.2. Segundo semestre

Resumo – André, segundo semestre

No segundo semestre, é possível notar um professor que, por seus relatos, se coloca como mais maduro, mais competente na organização, gestão e execução de sua prática. Um professor que também valoriza seu trabalho e os resultados alcançados com seus alunos, o que se deu, sobretudo, com a melhora em sua autoestima e, conseqüentemente, maior confiança para a realização de tarefas e colocação durante as aulas e atividades, considerando a peculiaridade de seu caso, pois ele, além de se constituir como professor daquela turma, daquele rural, também constitui-se como professor daquela turma com dificuldades. É um cruzamento de questões/determinações no seu processo de constituição como professor.

Com relação ao espaço físico da escola, houve uma mudança na estrutura na sala de André, que passou a contar com dois quadros negros. No meio do semestre também houve mudança na organização das carteiras, que passaram a ser em U, e não mais em fileiras – iniciativa tomada pela secretaria de educação após reuniões com um eminente pesquisador em educação. Nessa nova organização, todas as carteiras ficavam voltadas para um dos quadros negros, onde André lecionava mantendo a mesma lógica do semestre anterior, com a cópia do que estava no quadro e a realização conjunta de atividades sob direcionamento de André.

Sobre o projeto da horta, desde seu primeiro dia, o professor confeccionou um “diário da horta”, um cartaz afixado na parede em que eram descritas as atividades desenvolvidas em todos os dias em que os alunos fossem até lá. Em dias específicos, como de colheita ou preparação do solo, André levava os alunos em grupos para o trabalho na horta (eram dadas tarefas para os que ficassem na sala); nos outros dias, alunos iam, sozinhos e em dias alternados, aguar as hortaliças. No primeiro dia da horta, André deu uma folha para cada aluno e solicitou que desenhassem uma horta, do jeito que pensavam que seria uma horta, e deu sementes de diferentes plantas para que colassem em suas apostilas, marcando as diferenças entre elas. De

acordo com o diário de campo: *As crianças se engajaram bastante nas atividades propostas, uma ajudando a outra com os desenhos e sementes. Algumas comparavam desenhos.* Era formada uma fila para que os alunos fossem até a horta. Para a plantação das sementes, os alunos foram chamados na ordem da chamada, e houve uma dinâmica em que uns ajudavam aos outros. Todos plantaram sementes e mudas. Durante os momentos da horta, os alunos diziam que já sabiam plantar e, em alguns momentos, que gostavam de comer as hortaliças plantadas.

A dinâmica dos “pontinhos” também foi mantida, sendo estes marcados em um quadro. Uma mudança grande sobre a lógica dos alunos nas aulas está presente em diário de campo de 22/09: *Na aula, é impressionante como os alunos pedem para fazer no quadro as resoluções. O número de erros foi bem baixo – os alunos fizeram com a tabuada e acertaram muito.*

Com relação à formação continuada, André relata que, durante todo o ano, continuou sem ser introduzido à lógica ou à legislação da Educação do Campo, e, assim como no primeiro semestre, o professor buscava o desenvolvimento de práticas atentas à realidade dos alunos, tanto devido a temas presentes nos livros e que eram distantes, quanto visando o trabalho com temas concretos, de sua vivência.

A sala de aula se manteve como o local privilegiado para a realização das atividades, mas estas não se mantiveram restritas a esse ambiente, tendo André relatado a utilização de espaços externos, em especial árvores próximas à biblioteca para leitura com os alunos.

André manteve significações predominantemente positivas com relação aos espaços e seus sujeitos, não havendo alterações substanciais a esse respeito com relação ao primeiro semestre. A escola era significada como acolhedora, aconchegante e mesmo como uma segunda casa para os alunos. André diz não ter expandido seu contato com os espaços do entorno ou com os familiares – este contato se manteve restrito aos momentos de reuniões na escola, e André traz significações dos familiares como apoiadores dos professores e participativos na vida escolar.

A partir dos elementos apresentados nos dois semestres, a apropriação do espaço por meio da ação se restringe sobretudo à escola, sendo a relação com o entorno e com a ruralidade marcada por um afastamento vivencial e pela mediação realizada pelos alunos. Isto não impediu que André buscasse a realização de atividades voltadas para a realidade dos alunos, valorizando seus saberes, o que ele fazia a partir de suas considerações, de forma bastante individual – os elementos destacados eram, basicamente, relacionados à vida em fazendas, à natureza.

No primeiro semestre, André relatou não ter diretas com a cultura do rural do entorno da escola, tendo conhecimento relativo sobre este a partir de relatos de seus pais, nascidos em

uma fazenda da região, e de uma das fazendas, que havia sido convertida em um hotel onde se realizavam festas com grande público, na qual já havia trabalhado. Seu conhecimento foi se estabelecendo por meio da relação com os alunos, de forma indireta, o que constituiu uma apropriação do espaço por mediação das crianças. Portanto, uma apropriação decorrente de recortes trazidos por estas e que não carrega a complexidade da vivência direta de um espaço, com suas sensações, afetividade. Ressaltamos que tal mediação não se dá apenas a partir de relatos dos alunos sobre sua vida cotidiana, mas também pela própria relação estabelecida com os professores, que atribuem características ao espaço (como de tranquilidade, convívio mais respeitoso) a partir de significações relativas aos sujeitos que os compõem.

O professor que se constituía, nesse processo, tinha a prática determinada pela ausência de uma formação robusta (tanto básica quanto continuada), muito motivado para a prática (até mesmo pela relação estabelecida com os alunos), que recebia apoio material da direção e instruções voltadas para uma liberdade na prática educativa, mas com pouco apoio pedagógico, em especial no primeiro semestre. Foi notável o aumento de segurança com relação à própria prática, tendo aumentado a maleabilidade à dinâmica da sala de aula (algo percebido pelo próprio professor, que disse se considerar menos autoritário no fim do ano).

Compreendemos que a constituição do professor se dá por meio da vivência dos espaços (Vigotski, 2010), quando diferentes papéis são desempenhados, configurando o drama subjetivo (Vigotski, 2000), e consideramos que isso ocorre sempre em espaços, que compreendemos como sistemas de objetos e ações (M. Santos, 2006). Nesse sentido, a organização da escola e do sistema educativo se colocava como base para o desenvolvimento das atividades de André. Com relação ao espaço da escola, sua disposição física traz contornos que convidam a determinadas práticas: as salas eram separadas, havia um pátio e espaços verdes entre elas (sendo os gramados pouco utilizados pelos adultos e crianças). Mas esses espaços não são só físicos, mas organizados e com funcionamento dependente das práticas sociais desenvolvidas, que incluem a incidência de orientações advindas de instâncias superiores como a secretaria de educação (por exemplo, na indicação para a organização das salas em U). Essa lógica aponta para diferentes níveis de exigência e influências sobre a prática educativa, tanto advindas das relações intra quanto extraescolares.

Nessa lógica, a vivência dos espaços é restrita pelas atividades a desenvolver, pela localização da escola (rodeada por plantações), pela dinâmica do transporte (que restringia a possibilidade de exploração do entorno) e, também, pelas significações de André sobre estes espaços – o professor, ao se relacionar com os espaços, o faz com um olhar permeado de

história; se o espaço é semiótico, como apontado por Lopes (2013), a própria forma de encarar o semiótico é marcada pelos sentidos pessoais.

4.2. Professora Bruna

4.2.1. Primeiro semestre

Resumo – Bruna, primeiro semestre

Bruna, que tinha 44 anos, era recém-formada, e relatou que sua busca pela faculdade se deu a partir da busca por um diploma, não necessariamente de pedagogia, e que, no decorrer do curso, começou a gostar, identificando-se com a docência. Ela residiu por anos em São Paulo, onde teve sua filha, que estava com 23 anos no momento da pesquisa, e relatou ter parado seus estudos para priorizar o cuidado e estudos de sua filha.

Ela residia na cidade onde trabalhava há cerca de 20 anos, mas relatava ir até lá desde criança, uma vez que seus pais eram ali nascidos – o pai, inclusive, nasceu no distrito onde ela lecionava. Quando questionada sobre contatos com o rural, ela se remetia à cidade em que residia, que colocava como rural em oposição à urbanidade de São Paulo.

Uma característica marcante nos relatos de Bruna é sua exigência com relação a si mesma, verificado em sua fala quando apresentou o fato de ter repetido o quarto ano e, por isso tentou suicídio. Sobre sua postura docente, ela relatou bastante nervosismo no início do ano devido à busca por desenvolver uma boa prática.

O material didático utilizado na escola, a apostila de um sistema privado, exercia significativa influência na prática de Bruna, uma vez que as atividades vinham pré-formatadas e eram avaliadas continuamente pela empresa. Bruna relatava acreditar que a apostila utilizada era a mesma das escolas do sistema responsável pela apostila (o que, em geral, não ocorre), mas que o nível atingido era diferente, sobretudo devido à pouca importância dada pelos pais de alunos de escolas públicas à educação. Suas significações sobre essa pouca importância oscilavam entre uma responsabilização dos próprios sujeitos e uma consideração de elementos estruturais mais amplos, que levariam os sujeitos a essa condição.

Sobre o desempenho de seus alunos, Bruna relatava vivenciar muita dificuldade na leitura e na escrita, em especial por parte de alguns alunos. A explicação para isso residiria, também, na pouca importância dada pelos pais à educação – ela dá o exemplo de pais que levavam os filhos a festas em horários escolares.

Em seus relatos, os sujeitos do campo foram descritos como simples, em especial os pais, que, dessa forma, não teriam condições de auxiliar os filhos nas tarefas – Bruna dá exemplos nesse sentido. Ela diz que seus alunos eram calmos, obedientes e a incluíam nas

conversas, mas não explicava isso por serem de área rural, mas a partir da educação oferecida pelos pais, que seria o fator primordial.

Bruna tinha conhecimento do espaço do distrito, em especial devido ao fato do pai ter nascido ali. No entanto, seus relatos sobre o espaço não denotavam proximidade, mas distanciamento, e são muito marcados pelos relatos do pai de que, antigamente, o distrito era melhor organizado e contava com mais recursos.

4.2.2. Segundo semestre

Resumo – Bruna, segundo semestre

No segundo semestre, Bruna apresenta uma relação mais positiva com relação ao espaço do entorno, que explorou mais, também, devido a atividades escolares, em especial a festa em que foi realizado o concurso de beleza. Essa relação mais positiva se coloca com a descrição de espaços como o da igreja como bonitos e a descrição de mais elementos do espaço, como os armazéns antigos (a história também parece ser valorizada mais positivamente).

Ela mantém sua significação, advinda da relação com o pai, de que o espaço antigamente era melhor servido em termos de serviços e atividades econômicas.

A partir das observações, não houve mudanças significativas na prática docente de Bruna, seja no que diz respeito à organização e utilização dos espaços, seja nos materiais, métodos ou trabalho dos conteúdos. A apostila continuou sendo o principal material, aquele que servia sempre de referência, com acompanhamento próximo da coordenação pedagógica e, também, da empresa que a desenvolve. Com essa lógica, o foco principal recaía sobre os conteúdos, ficando elementos da cultura dos alunos, muitas vezes, em segundo plano. A utilização da apostila era tão forte que, em algumas atividades, iniciativas dos alunos eram ignoradas se não seguissem claramente o proposto na apostila. Da mesma forma, iniciativas de articulação entre os temas escolares e os saberes dos alunos não foram observadas, o que decore, podemos sugerir, do caráter fechado do material didático, que circunscreve em grande medida a possibilidade de inovação pelos professores.

A significação de Bruna sobre sua prática, entretanto, foi de crescimento e de melhoria, uma vez que apontou conseguir se apropriar de elementos importantes para a organização das aulas.

4.3. Professora Gabriela

Gabriela, que trabalhava com uma turma de segundo ano composta por aproximadamente 30 alunos em uma escola localizada em um distrito no município em que residia, se mostrou sempre animada com a docência nos encontros que tivemos, mesmo quando cansada. Sua relação com as crianças era afetuosa, sendo ela recebida pelos alunos com carinho, abraços e alegria.

4.3.1. Primeiro semestre

Resumo – Gabriela, primeiro semestre

A partir das significações apresentadas no primeiro semestre, percebe-se que, desde o começo de sua prática na escola, Gabriela desenvolveu uma relação de afeto com as crianças e suas famílias e também uma relação de curiosidade com relação ao espaço e exploração de alguns de seus pontos, como nas idas com os alunos à praça, ao campo, e nos cartazes sobre a dengue fixados pela colônia. As atividades docentes também não eram restritas à sala de aula, tendo Gabriela relatado a realização de uma horta com os alunos, a utilização de espaços externos para leitura.

As observações realizadas em sala corroboram as significações de Gabriela, tendo sido vistos diversos momentos de trocas afetivas entre ela e os alunos e também. Com relação às atividades docentes desenvolvidas, nos dias observados, a rotina era a realização, inicialmente, de uma oração (cristã), e depois havia a roda de conversa, com contação de histórias e conversas sobre as temáticas (por exemplo, em um dia foi contada a história de Ali Babá e a conversa versou sobre a importância de não roubar). As carteiras eram organizadas, sobretudo, em fileiras, com a colocação de alunos em locais estratégicos por Gabriela – seja aqueles com dificuldades (de aprendizagem ou comunicação em português), seja aqueles descritos como os melhores. No mesmo sentido, Gabriela trazia atividades separadas para os alunos com maiores dificuldades (o que, na prática, significava não alfabetização ou uma alfabetização precária). Outra ação de disciplina presente foi a utilização de um apito para chamar a atenção em momentos de muito barulho na sala, aliada à anotação dos nomes de crianças que conversavam, no quadro, por uma aluna. No entanto, as repreensões de Gabriela eram carregadas de afeto.

Dessa forma, na atividade docente, de forma estrita, parecia estar em curso o desenvolvimento de uma relação e prática com vínculos afetivos, emocionais, e uma professora

dedicada na busca por métodos de ensino que envolvessem os alunos. Em contrapartida, a forma de contratação por processo seletivo, com tempo delimitado, se mostrava como um ponto de sofrimento e incertezas sobre o futuro e também anunciava a possibilidade de ela não trabalhar na escola no ano seguinte, pois ela não sabia se seria aprovada novamente e se teria amplas opções de escolha de onde lecionar.

4.3.2. Segundo semestre

Resumo – Gabriela, segundo semestre

No segundo semestre, Gabriela relatou ter tido uma deficiência, em sua formação básica e continuada sobre o construtivismo, que era a perspectiva adotada na escola e no município. Ela realizou formação continuada oferecida por programas: PNAIC e Ler e Escrever. Na gestão de sua prática, Gabriela relatou considerar o material do Ler e Escrever melhor do que o regular de sua escola, do PNLD-Campo. Assim como no primeiro semestre, Gabriela relatou pesquisar bastante na organização de sua prática, utilizando também materiais complementares, o que se dava tanto devido à falta de preparação em sua formação, quanto à sua inexperiência como responsável por uma turma. A questão do construtivismo foi muito frequente nas conversas com a professora.

Sua contratação para o ano seguinte continuava em aberto. Ela havia sido aprovada em um concurso público para a educação infantil, mas não sabia se seria chamada. Enquanto isso, teria que se submeter à rotina anual ou bianual de processos seletivos. No fim do ano, ela informou que o processo seletivo pelo qual tinha sido admitida havia sido prorrogado por mais um ano.

No segundo semestre, Gabriela continuou a explorar o espaço do entorno da escola com os alunos, em especial a praça. Manteve-se o medo do perigo apresentado pelo abandono de alguns espaços, em especial o campo de futebol e seus arredores.

Sobre o espaço da escola, Gabriela trouxe significações sobre um abandono, sobretudo das áreas externas, como a piscina e o gramado, o que levou ao aparecimento de animais peçonhentos e de objetos deixados por pessoas estranhas à escola, como fezes e preservativos. Ela tinha receios de que isso pudesse causar problemas ou danos para os alunos. Essas significações, no entanto, eram pontuais, sendo predominantes elementos positivos, que a levavam a querer continuar lecionando ali.

Quanto ao entorno da escola, Gabriela também trouxe significações de abandono, como com as poucas limpezas da rua e a circulação de poucas pessoas no espaço. O local que ela

definiu como melhor cuidado foi o da igreja, mantido pela própria comunidade. Gabriela relatou que, durante todo o ano, não fez uso de serviços ou explorou o espaço fora dos períodos de aula.

Com relação à ruralidade de forma mais ampla, a prática docente na escola contribuiu para uma mudança nas significações de Gabriela, em especial com uma ampliação sobre o que é a ruralidade, deixando de ser ligada apenas ao verde e incorporando elementos dos sujeitos que a compõem – ela diz que os alunos tinham conhecimentos que ela não dominava, como sobre plantações, ciclos do solo, irrigação.

Nesse sentido, a apropriação do espaço por Gabriela se deu a partir da exploração do entorno por ela, da mediação dos alunos e também de pesquisas sobre o entorno (o que constituiu, inclusive, o projeto que ela trabalhou sobre a história da colônia).

Durante todo o ano letivo, Gabriela manteve uma relação próxima e afetuosa com os alunos, que considerava mais calmos do que os da cidade, o que ela atribuía, em parte, à vida no campo e ao contato com animais. Outra significação presente era dos alunos como carentes afetivamente e, em alguns casos, materialmente. Esteve presente, durante todo o ano, a significação dos alunos japoneses como aqueles com melhor desempenho escolar. Isso levava, inclusive, a estratégias para que os demais alunos não copiassem suas tarefas – três que eram considerados melhores eram colocados juntos no fundo da sala. Gabriela, assim como André, planejava atividades e disponibilizava materiais diferentes para os alunos considerados como os que tinham dificuldades. Nas observações de aula, foi possível ver como essa dinâmica se concretizava, com os alunos com dificuldades sentados próximos à professora, realizando atividades mais simples, enquanto os demais realizavam outras tarefas. Durante as aulas, Gabriela propunha, com frequência, atividades para resolução na lousa, com alunos falando os resultados, que eram discutidos pela turma toda – Gabriela buscava ressaltar sempre que se deveria respeitar o jeito de cada um fazer os exercícios, já que os erros seriam parte do processo de construção do conhecimento (a partir do construtivismo).

A organização das aulas se manteve semelhante durante todo o ano, com a hora da conversa, no início das aulas, em que era contada alguma história e discutido seu significado com os alunos, a realização de uma oração e, posteriormente, a apresentação dos temas, com a exposição inicial pela professora e, posteriormente, exercícios.

Gabriela tecia críticas ao material didático presente na escola, que provinha do PNLD-Campo – para ela, o material obedecia a uma lógica tradicional, que se distanciava do construtivismo seguido na escola. Com essas críticas, Gabriela relatou seguir mais os materiais complementares que recebera e também realizar buscas, sobretudo na internet, para a realização de seus projetos.

5. Apontamentos sobre a multideterminação da constituição dos professores, a apropriação do espaço e da prática docente

Na pesquisa, partimos da tese segundo a qual a constituição do professor de escolas do campo, por meio de sua atividade docente, estaria determinada, entre outros elementos, pelos modos como ele significa e se apropria do espaço rural. Compreendemos que é a partir da atividade que a constituição do sujeito se dá; no caso dos professores, estes se constituem como tal por meio da prática docente desenvolvida, que é determinada pela história de vida, pelas condições de trabalho e pelas significações dos professores sobre o espaço e os sujeitos que o compõem.

Esses determinantes atuam com diferentes forças, em diferentes momentos, trazendo elementos para a constituição dos professores. Temos ciência de que a divisão dos determinantes é artificial e visa dar visibilidade a processos que se constituem mutuamente. Entretanto, sua análise e discussão traz possibilidades de compreensão da importância e impacto desses diferentes determinantes na constituição do sujeito docente do campo. Destacamos ainda que, ao trazer à tona um dos significados para analisar sua influência na constituição do sujeito, não desconsideramos os outros, apenas lançamos luz a um desses aspectos objetivando construir um todo mais complexo. Discutimos, assim, as diferentes faces que compõem a constituição do sujeito em seu papel de docente do campo, compreendendo, à luz de Vigotski, que cada unidade de análise é atravessada por todos os elementos.

A partir das análises realizadas com os participantes, delineamos alguns elementos que são comuns aos sujeitos de nossa pesquisa, assim como particularidades de suas significações e contextos, buscando refletir sobre o complexo processo de constituição do sujeito professor a partir de suas significações sobre o espaço e práticas. Tanto os elementos universais quanto os particulares trazem influências, de diferentes formas, sobre a prática dos professores e, consequentemente, sobre sua constituição enquanto docentes. Nesse sentido, propomos uma aproximação de nossas categorias de análise, compreendendo-as como determinantes do processo de constituição do sujeito professor do campo, analisando as possibilidades de constituição desses sujeitos articuladas com sua apropriação dos espaços e pensando na materialização desse processo em suas práticas. Assim, retomamos as categorias apresentadas destacando os aspectos comuns e particulares das significações de cada professor buscando delinear uma compreensão mais geral do processo de constituição dos professores.

A vivência de cada professor nos espaços das escolas e de seus entornos foi marcada por diversos determinantes, tanto da ordem do universal, presentes em todas as escolas, sobretudo como diretrizes e políticas, quanto das particularidades de cada espaço – esses elementos se entrecruzam na singularidade vivenciada por cada professor, os quais foram apresentados em nossas categorias de análise,

5.1.1. História de vida pessoal e profissional

As significações sobre a história de vida pessoal e profissional dos professores trazem elementos por todos compartilhados.

Como primeiro elemento em comum, há o fato de os três serem formados em pedagogia por faculdades particulares e, além disso, com inserção involuntária no curso: André foi inscrito pela diretora de uma escola em que atuava como monitor, como parte do PARFOR; Bruna buscava um diploma qualquer e a pedagogia era o curso mais barato; já Gabriela queria cursar psicologia, mas suas condições financeiras não permitiam. A lógica de inserção na graduação em pedagogia, nos três casos, não se deu prioritariamente devido à vontade de realizar o curso, algo apontado pela literatura como comum (Folle & Nascimento, 2008; Saraiva & Ferenc, 2010; Valle, 2006). No caso de Gabriela, por exemplo, que queria cursar psicologia, a inserção na pedagogia se deu pela impossibilidade de concretização de outro projeto profissional (Folle & Nascimento, 2008; Saraiva & Ferenc, 2010); no caso de Bruna, a busca do diploma se deu por motivos pessoais, como símbolo de distinção (Valle, 2006). Valle (2006) aponta que o diploma pode configurar um passaporte para a entrada na docência, o que é o caso de Bruna e Gabriela.

Apesar da escolha inicialmente involuntária, os três relataram que, ainda durante a graduação, desenvolveram afinidade com o curso de pedagogia, sendo que André, especificamente, observou melhorias em sua prática como monitor – atividade que se aproxima da docência e que já exercia – no decorrer do curso.

Outro ponto em comum entre os professores é a ausência de contato com a política e com a filosofia da Educação do Campo, na formação inicial ou continuada, o que é reflexo e retrato da falta de penetração dessa lógica nas escolas brasileiras – diversos autores colocam a questão da formação como um importante desafio para a consolidação desta política (Miguel Gonzalez Arroyo, 2007; M. C. Molina & Hage, 2015; Ribeiro, 2013). A falta desta lógica nas escolas dificulta uma organização curricular e de trabalho baseada nas realidades locais, e a presença de contato dos professores com ela favoreceria que estes constituíssem focos de

problematização de práticas desvinculadas do contexto e dos saberes dos alunos, além da perspectiva crítica nela presente, voltada para a transformação de realidades. Essa falta de contato com a temática da Educação do Campo decorre, segundo Arroyo (2007), da predominância histórica de uma lógica urbanocêntrica na organização da formação docente brasileira

Outro ponto em comum relativo à história profissional dos professores diz respeito a uma significação de uma formação que não lhes deu condições de uma prática adequada ou com qualidade suficiente, o que se deu, nos casos de André e Bruna, pela ausência ou pouca realização de estágios de intervenção e, no de Gabriela, quando ela aponta uma formação ruim na perspectiva construtivista, adotada na escola em que lecionava.

André e Gabriela tinham experiências na docência, com monitoria de música e trabalho com turmas de reforço e creche. No entanto, eles atribuíam a sua prática na turma regular um peso maior do que as experiências anteriores, fazendo com que se colocassem como inexperientes na docência no começo do ano.

Sobre a relação com o espaço rural, nenhum dos professores tinha uma vivência prolongada com tal realidade. No caso de André, as relações eram esporádicas, com o trabalho em festas em uma fazenda e com relatos de seus pais que eram nascidos em fazendas; Gabriela relatou ser uma pessoa urbana, tendo contato com a ruralidade apenas pontualmente com locais tais como um pomar na casa de uma tia na área urbana; Bruna era a que mais tinha vivência em espaços rurais, decorrentes de visitas realizadas, desde a infância, à cidade em que lecionava, mas não se tratava de residência ali.

A partir desses elementos, podemos pensar em sujeitos que, em especial no começo do ano, se constituíam como inexperientes, com pouco preparo para o exercício da docência com as turmas com que trabalhavam, no que dizia respeito à organização de sua prática e de ensino conteúdos, bem como para lidar com aspectos peculiares da realidade do campo em que trabalhavam. As significações apresentadas sobre a defasagem em suas formações não são sanadas com o início de suas carreiras docentes nas escolas localizadas em ambiente rural em que atuavam, uma vez que não encontraram espaços que os amparassem e auxiliassem na construção de suas práticas.

Compreendendo os determinantes que delineamos como campos de força que exerciam diferentes pressões nos sujeitos no decorrer do tempo, consideramos que os determinantes da história de vida pessoal e profissional tiveram peso mais forte no começo do ano, quando o contato com cada escola era incipiente e menor, em termos de relevância para a prática docente, com relação à história pregressa. Os professores chegaram para a docência carregados por

significações de que haviam recebido uma formação insuficiente, com experiências prévias de docência que não lhes davam um domínio da gestão e organização das práticas didáticas. No decorrer do ano, com o acúmulo de vivências na docência e nos espaços, outros determinantes ocupavam posições mais fortes no processo de constituição dos professores.

5.1.2. Espaço

A análise das significações dos professores sobre os espaços nos auxilia na compreensão da forma que eles se apropriam desse espaço, envolvendo elementos tanto do momento da prática docente quanto dos demais momentos da vida dos professores, e também leva em consideração diferentes espaços: a escola, o entorno imediato e a ruralidade de forma mais ampla.

A relação dos professores com o espaço se deu de diferentes formas, a partir de diversas lógicas. Elementos determinantes das formas de relação com o espaço envolvem as características de cada local, tais como a localização da escola, a história de vida de cada professor com contextos rurais e significações construídas sobre eles.

O primeiro ponto analisado diz respeito às formas de relação com os espaços (escola, entorno e rural de forma mais ampla), se ocorreu a partir de vivências diretas dos professores no espaço ou mediadas por outros sujeitos (sobretudo os alunos e pessoas de convívio dos professores). O único espaço com o qual todos os professores estabeleceram relações vivenciais diretas e contínuas foi o da escola, o que se deveu, em parte, às características de sua localização – enquanto as de Bruna e Gabriela se localizavam em distritos, a de André era situada em meio a plantações e, dessa forma, não havia um núcleo comunitário central, como nas demais. Dessa forma, a relação de André com os locais de vida de seus alunos se deu pelos relatos e convivência com as crianças e pais. Já Bruna e Gabriela tinham condições de explorar o espaço do entorno de suas escolas, onde residia parte de seus alunos, devido à localização da escola que era no espaço do distrito, o que lhes possibilitava maior conhecimento sobre esses locais, seja no que diz respeito à localização de pontos específicos e utilização de serviços, seja com a vivência de experiências nos locais. Ressaltamos que mesmo a vivência direta do espaço é marcada pelas mediações que ocorrem com relação a ele, seja no momento dos encontros (com a ambiência percebida, e atividades realizadas no local, por exemplo), seja a partir de relatos – as significações de Bruna sobre o distrito eram marcadas pelo relato de seu pai de que o espaço era melhor organizado antigamente – e pesquisas a outras fontes – Gabriela realizou buscas em jornais e na internet sobre a colônia. A mediação do espaço também se dava pela relação com

os alunos de formas que iam além da mera transmissão de conhecimentos da cultura – Bruna, por exemplo, relatou uma mudança em sua forma de se relacionava com o trajeto após o conhecimento de locais de residências de alunos, quando o que era apenas paisagem, pano de fundo, passou a ter um significado afetivo; Gabriela, por sua vez, relatou passar a considerar características dos sujeitos do espaço em suas significações sobre ruralidade.

A ambiência percebida pelos professores se relacionou com sua postura frente aos espaços. Significações de beleza aproximaram os professores de determinados espaços: André, com uma postura contemplativa para o entorno; Gabriela destacou a beleza da praça da igreja, que passou a frequentar com maior frequência no segundo semestre. Por outro lado, significações ligadas a aspectos negativos levaram à diminuição de contato – por exemplo, Gabriela diminuiu as idas ao campo devido ao perigo percebido devido ao isolamento – ou ao levantamento de hipóteses sobre alternativas – Bruna relatou que, se residisse no distrito, buscaria apoio de vereadores para melhorar condições do espaço.

A postura dos professores na relação com o espaço trouxe indicativos de movimentos de atração ou afastamento e pareceu ligada, também, à busca do desenvolvimento de práticas articuladas ao espaço, seja nos momentos de prática docente, por exemplo, com André incorporando elementos da vivência dos alunos nas atividades, seja na utilização dos espaços pelo professor, por exemplo, com Gabriela cogitando a realização de atividades da história da colônia ao ver uma máquina presente na praça.

Todos os professores relataram querer continuar a trabalhar nas escolas devido ao estabelecimento de um vínculo afetivo com os espaços decorrente da atividade docente desenvolvida.

Já a mediação indireta reforça a ideia de que, quando se entra em contato com um espaço, isso se dá a partir da perspectiva do sujeito, que o vivencia de determinadas formas que dependem de suas experiências prévias, significados aprendidos sobre o espaço, papéis ocupados ali, expectativas sobre a relação e colocação no espaço. Dentro disso, o espaço não é apenas cenário onde ocorrem ações, mas carregado semioticamente, afetivamente e volitivamente. O material mostrou que ocorrem mudanças na relação com o espaço e com seus sujeitos no decorrer do tempo e, dialeticamente, alterações nos próprios sujeitos que vivenciam esse espaço – conforme as reflexões de Vigotski (2010), mesmo que não haja grandes alterações no espaço físico.

5.1.3. Sujeitos do espaço

As significações sobre os sujeitos do espaço dizem respeito aos sujeitos do campo, crianças do campo, alunos e familiares, sendo que, em diversos momentos, as características dos alunos e familiares.

As significações sobre os sujeitos do espaço se entrelaçaram com aquelas sobre os espaços. Na mesma medida em que os alunos eram descritos como calmos e respeitosos com o professor, os espaços rurais eram colocados como de calma e respeito na convivência familiar. Essa dinâmica, em alguns momentos, foi tão forte que, no caso de André, as significações sobre o espaço rural, sobre o qual ele relatava não ter conhecimento, foram uma transferência, para o espaço, de características que ele colocou como de seus alunos: calma, tranquilidade e convívio respeitoso.

Um ponto em comum entre os professores foi o fato de utilizarem como categoria de definição dos sujeitos do espaço (inclusive dos alunos e familiares com os quais tinham contato direto) a contraposição aos sujeitos da cidade. Reiteradamente, ao se referirem a esses sujeitos os definem como oposição aos sujeitos urbanos – as crianças mais calmas e tranquilas (André, Bruna e Gabriela), menos consumistas do que as crianças da cidade (Gabriela) as crianças mais respeitadas para com seus pais e professores. Tal fato pode se dar devido a uma significação construída a partir do lugar de identidade do sujeito professor – o ambiente urbano – atribuindo as significações das características dos sujeitos do campo a um outro que não compõe sua vivência e grupo.

Para Gabriela e Bruna as significações atribuídas aos grupos, acima descritas, assumem posição secundária. Ambas destacam que as características da família – desestruturadas, que atribuem pouca importância à educação – determinam os comportamentos das crianças. Fato que explicariam comportamentos agressivos e dificuldades escolares apresentados por seus alunos.

Todos os professores relataram como um importante ponto de sua relação com os alunos o caráter afetivo, de proximidade, havendo também uma significação de carência afetiva dos alunos em André e Gabriela.

Com relação aos familiares, os professores compartilharam significações de que eram participativas, presentes, apoiadoras do professor e que valorizavam o ambiente escolar. O apoio relatado era argumentado em contraposição à lógica presente na cidade, de acordo com os professores, onde os pais iam até a escola para brigar com os professores.

A exceção a essa significação se deu com Bruna, no primeiro semestre, que relatou que muitas famílias desvalorizavam a educação, o que se concretizava, por exemplo, por priorizar

outras atividades, como festas, em detrimento de aulas – para ela, isto levava os alunos a um mau desempenho, uma vez que não recebiam auxílio ou motivação em casa.

Essa significação se atrela a outra, que foi compartilhada por André: os pais como não alfabetizados, “simples”, não tendo condições de auxiliar os filhos nas tarefas. No entanto, André descreveu-os, durante todo o ano, como humildes, solidários e participativos da vida escolar, diferenciando-se de Bruna.

Outro ponto presente foi a significação de que, antes de começarem a lecionar nas escolas, os professores consideravam que encontrariam uma situação mais precária, o que foi descrito por André quando disse esperar encontrar alunos com defasagens, por Gabriela ao relatar esperar alunos mais pobres. Bruna não explicitou tal visão, mas, em diversos momentos, trouxe falas ligadas ao preconceito com relação ao espaço rural e de que desenvolveria uma prática tão boa quanto se atuasse em escola urbana, mostrando uma tendência negativa com relação ao rural, da qual ela buscava se afastar.

Os três professores trouxeram significações positivas, relacionadas a desenvolvimento dos alunos durante o ano. André e Gabriela relataram melhoras no desempenho escolar, sobretudo na alfabetização, tendo André destacado uma melhora na autoestima dos alunos. Bruna, por sua vez, relatou uma relação de maior proximidade afetiva com os alunos e de maior respeito dos pais.

Destacamos, com relação aos sujeitos do espaço, que, no caso de Gabriela, as significações se entrelaçavam com a particularidade de seu local de atuação, com forte presença de imigrantes japoneses. Nesse sentido, seus relatos sobre os sujeitos do espaço traziam a dicotomia entre japoneses, marcados pela rigidez cultural e maior valorização da educação e, no caso dos alunos, por melhor desempenho e maior inteligência, em comparação aos brasileiros. Na sala de aula essa dicotomia era também visualizada, com os alunos japoneses considerados como melhores. Gabriela relatava que, na sala de aula, havia mais trocas entre japoneses e brasileiros, ao passo que, no espaço da colônia, havia diversos locais de acesso exclusivo aos japoneses.

Ao pensar os processos de constituição dos professores a partir das significações sobre os sujeitos do espaço, o primeiro ponto destacado é a recorrente comparação com os alunos da cidade, que correspondem ao ponto de referência dos professores, afinal, este era seu local de residência e atuação. No decorrer de um ano, essa lógica se manteve, apontando para a dificuldade de pensar práticas considerando as especificidades de cada espaço, sem a presença de algo como modelo ou ponto de comparação.

A valorização da prática docente pela comunidade aponta para uma relação de apoio ao professor, significada de forma positiva, sendo esta relação um ponto importante para a constituição de professores satisfeitos com os resultados de seu trabalho. Seria necessário um aprofundamento sobre as características desta valorização, que pareceu, por vezes, estar ligada a uma lógica hierárquica de relação entre professores, alunos e pais, em que os primeiros eram os responsáveis pela prática docente aplicada para os segundos.

5.1.4. Condições de trabalho

As condições de trabalho dos professores foram marcadas por elementos compartilhados e singularidades de cada escola.

O primeiro ponto que ressaltamos diz respeito à forma de contratação. Os três professores da pesquisa eram admitidos por processos seletivos com validade de um ano. Os professores desenvolveram um vínculo importante com os alunos e, principalmente no caso de Gabriela, com o espaço. No entanto, a validade dos processos seletivos promove uma prática fadada ao fim próximo, o que pode contribuir para o enfraquecimento dos vínculos e de sua continuidade. Isto traz efeitos negativos para a apropriação do espaço, considerando que a pessoa se apropria daquilo com o que se identifica (Pol & Valera, 1999; Sansot, 1976) e que há uma dimensão temporal importante na apropriação, que se aprofunda com o tempo (Benages-Albert, Di Masso, Porcel, Pol, & Vall-Casas, 2015; Pol, 2002). Pensando na prática docente, esse período determinado do professor na escola pode diminuir as perspectivas de ações voltadas para o futuro do local ou de longo prazo, uma vez que a implementação de tais práticas não teria continuidade – consequentemente, a perspectiva de vínculo do professor com a escola de atuação fica comprometida.

Tal lógica de contratação aponta para uma precarização do trabalho docente, que causava sofrimento nos professores devido à incerteza da continuidade ou não da docência nos anos posteriores e do desgaste pela reiterada realização de processos seletivos, além da não disponibilização de direitos e bonificações que são oferecidos aos professores efetivos na carreira docente, que fazia com que professores admitidos por processo seletivo ganhassem sempre como novatos.

A atribuição de aulas nas escolas se dava pouco antes do começo do ano letivo. Bruna e Gabriela tiveram a opção de escolher onde trabalhar, e ambas optaram pelas escolas no campo a partir de relatos de outras pessoas que descreviam tais escolas como mais tranquilas. Já André não teve possibilidade de escolha de onde lecionar, dizendo ter sido alocado na escola na

fazenda a partir de uma escolha por perfil. Nos casos de Bruna e Gabriela, as escolas em que atuavam eram algumas das últimas que podiam ser escolhidas, em uma lógica na qual as escolas mais próximas à cidade e consideradas melhores eram escolhidas primeiro – por professores efetivos e mais antigos.

No começo da atuação dos três professores, houve momentos para preparação para a docência. No entanto, aspectos da educação do campo ou mesmo relacionados ao projeto político-pedagógico das escolas não foram abordados, ficando estas preparações restritas a aspectos organizacionais e formais das escolas. No caso de Bruna, essa preparação se deu a partir de uma iniciativa sua de ir até a escola, dado que ela assumiu a turma após o começo do semestre. Após essa preparação, André e Gabriela relataram a ausência de núcleos de coordenação pedagógica ou de acompanhamento mais próximo de sua prática, o que os deixava à deriva no planejamento das atividades, o que os levou a buscar professores mais experientes para ajudá-los – antigos professores seus ou professores que já haviam lecionado para suas turmas. No caso de Bruna, essa falta de apoio era relativizada pela utilização do material apostilado, que determinava quando e como ela deveria trabalhar os conteúdos, o que, por outro lado, tolhia suas possibilidades de criação na prática educativa.

As condições de transporte trouxeram implicações para as possibilidades de apropriação do espaço pelos professores, uma vez que o trajeto e os horários seguidos possibilitavam ou restringiam possibilidades de vivência e observação de locais. Nas escolas de André e Gabriela era oferecido transporte pela prefeitura, por meio de ônibus. No caso de André, o ônibus era exclusivo para uso por profissionais da educação e saúde e seguia estritamente os horários da escola. No caso de Gabriela, o ônibus era compartilhado também por pais e alunos. Já Bruna recebia um aumento no salário para compensar a falta de transporte.

As condições de trabalho exercem forças sobre a constituição dos professores no sentido de oferecer condições que propiciavam ou não o desenvolvimento de práticas autônomas ou que levassem o espaço em consideração e a vivência dos espaços. Dado que nenhum dos professores assumiu as turmas nas escolas devido a uma vinculação ou interesse pelos territórios rurais, poderia caber às escolas, nas semanas de preparação ou em momentos de formação continuada, trabalhar elementos relacionados a sua realidade local. No entanto, aspectos burocráticos e pedagógicos, de forma desvinculada do espaço, se sobressaíram.

A relação com as equipes gestoras apontaram dois caminhos principais: uma sensação de abandono à própria sorte, por André e Gabriela, em especial no começo do ano, quando desenvolveram suas práticas e organizações sem a possibilidade de apoio mais próximo de coordenação pedagógica, e uma tutela excessiva, no caso de Bruna, com o sistema privado de

ensino atribuindo o que fazer e como. Tais lógicas apontam para a constituição de professores autônomos, porém relativamente perdidos, ou tutelados.

Em relação as políticas públicas, em especial da Educação do Campo, nos deparamos com sua baixa penetração nas escolas, o que resulta da força da lógica urbana no planejamento educacional brasileiro, que é historicamente preponderante (Miguel Gonzalez Arroyo, 2007; F. R. dos Santos & Bezerra Neto, 2016). Com a ausência da lógica da Educação do Campo, a articulação entre saberes do local e curriculares não aparece como necessária e importante na organização curricular e de trabalho de cada escola, o que inviabilizou a concretização da hipótese que levantamos de que, com essa política, tal articulação seria trazida à consciência dos professores devido à necessidade de incorporar os saberes locais no trabalho.

Outro elemento que contribuiu para o afastamento desses saberes como orientadores curriculares das escolas é que nas escolas predominavam professores residentes fora do campo. Essa predominância, que é característica das escolas em áreas rurais no Brasil, advém, segundo Arroyo (2007), de uma tradição histórica de negação da importância da formação de educadores do campo, predominando uma lógica de prática simplesmente adaptada ao contexto, descolada da existência de sujeitos concretos e coletivos carregados de especificidades culturais, em uma perspectiva que considera que o lugar, a terra, são componentes da identidade destes povos. Nessa lógica, para o autor, o campo seria visto como uma extensão, um quintal da cidade, e o serviço historicamente oferecido nesse contexto é pobre e realizado por profissionais sem vínculos culturais, permanência ou residência no campo.

Sendo a articulação entre os saberes locais e curriculares um dos pontos principais da filosofia da Educação do Campo (Miguel González Arroyo, Caldart, & Molina, 2009; Caldart, 2004; Gohn, 2016; M. Molina Mônica Castagna & Freitas, 2011), a falta de sua penetração explica, em parte, a lógica educativa das escolas, que não traziam como elemento primordial a relação com o contexto. Embora houvesse abertura para iniciativas nesse sentido, em especial nas escolas de André e Gabriela, estas tinham que partir dos próprios professores. Isso ilustra como a política da educação do campo não conseguiu sair de uma escala mais ampla, de política nacional, e chegar nos territórios, que já estão, em geral, dominados pela forma da escola tradicional – o que é coerente com as discussões de Bezerra (2016) sobre a não apropriação das políticas da Educação do Campo, em especial por professores que não são vinculados aos espaços em que atuam.

5.1.5. Atividade docente

A partir das análises, se reforça a ideia de que a força de lógicas tradicionais de ensino atua de forma contrária a novas práticas e possibilidades de inovação na didática. Por mais que isso pareça óbvio, traz implicações também para a própria possibilidade de apropriação do espaço pelos professores, conforme discutido acima – a formatação da escola atuaria, assim, como um determinante importante para a constituição de um professor conteudista naquela escola, até por não ter abertura para opções alternativas de educação. No caso de Bruna, que foi a professora que apresentou a prática pedagógica mais tradicional, observamos um discurso bastante crítico com relação à educação, visando o desenvolvimento de ações voltadas para o desenvolvimento de cidadania e de um olhar crítico pelos alunos. Em um momento, ela compara a educação recebida por ela, colocada como tradicional, com os alunos sentados o tempo inteiro, e a oferecida por ela, descrita como não tradicional, uma vez que os alunos podiam se levantar, ir ao banheiro e fazer perguntas. No entanto, nas observações, as aulas de Bruna tinham caráter bastante tradicional, sendo predominante uma lógica expositiva e o controle dos comportamentos. Ao confrontar o discurso crítico e a prática tradicional da professora, levantamos a reflexão sobre a força que a organização rígida da escola e do material didático impinge sobre a prática da professora, questionando como esta se colocaria caso a escola fosse organizada de outra forma.

A partir disso, um determinante importante para mediação da prática dos professores, no que diz respeito a práticas alinhadas ou não à realidade local, se deu a partir da lógica de estruturação da escola e do material didático. Nas escolas de André e Gabriela, que sugeriam práticas mais abertas, saindo de lógicas expositivas, não havia uma obrigatoriedade de seguimento à risca do material didático, o que levava os professores a realizar buscas por materiais e métodos de ensino. Gabriela informou a existência de uma lógica construtivista em sua escola; André não relatou tal inspiração, porém, em sua escola eram desenvolvidas atividades frequentemente presentes em escolas de inspiração construtivista, como o trabalho por projetos, e também ocorreram diversas iniciativas de alterações no funcionamento da escola, como o método Grow e as reuniões com um pesquisador de grande prestígio no campo de práticas educativas inovadoras, que levaram às alterações na organização das salas e do acolhimento aos alunos, mesmo que sem uma coerência epistemológica entre as propostas.

Já na escola de Bruna a lógica era mais tradicional – nas observações, essa perspectiva era sentida ao caminhar pelos corredores e vivenciar ações voltadas para o disciplinamento, mesmo com controle físico de um aluno por um professor no corredor. O material didático era apostilado, bastante fechado, prescritivo, e, segundo Bruna, com uma quantidade excessiva de matéria, o que contribuía para uma lógica de educação conteudista, fechada em sala de aula,

permitindo o trabalho do máximo de temas em menos tempo. Ressaltamos que as parcerias entre a iniciativa privada (no caso, com um sistema de ensino com fins lucrativos), que tiveram grande aumento a partir, sobretudo, de 1998³⁶, são analisadas por Adrião, Garcia, Borges e Arelaro (2009) como decorrência da municipalização da educação básica, levando a um aumento de responsabilidades para os municípios, sem que fossem oferecidas condições de organização técnico-política da gestão local. As autoras colocam tais parcerias como iniciativas de ampliação do mercado do setor privado e falam de uma “delegação de responsabilidades do setor público para o privado” (Adrião et al., 2009, p. 800), o que se aplica no caso da escola, como mostram as avaliações e acompanhamento contínuo da prática de Bruna pela empresa responsável pelas apostilas – a implementação das políticas públicas educacionais, com isso, também são transferidas para o setor privado.

Essa dinâmica da organização das escolas e aulas coincidiu com práticas que envolvessem mais o espaço e a ruralidade nas aulas de André e Gabriela, bem como atividades realizadas fora da sala de aula, enquanto Bruna se via presa à apostila, a qual, como agravante, era recebida pouco antes do começo de cada bimestre, fazendo com que ela não soubesse quais os próximos temas a trabalhar. A partir dessa lógica, levantamos a reflexão sobre como, quando há abertura para práticas e organizações que vão além dos conteúdos e da sala de aula, o interesse dos professores pela cultura, pelos saberes dos alunos, se instala de forma mais forte no cotidiano escolar – as iniciativas de André e Gabriela eram abraçadas pelas escolas e, por vezes, incorporavam o local, mesmo que apenas como ilustração ou forma de trazer elementos concretos para o trabalho dos conteúdos. Por outro lado, quando as temáticas são muito fechadas (com o material didático ditando o que se trabalha), esse diálogo parece ser dificultado, limitando as possibilidades de exploração e conhecimento do espaço e dos saberes locais – as atividades observadas, em que Bruna dava as respostas exatamente como escritas na apostila, são exemplo de tais limitações. Essa limitação retroalimenta práticas voltadas a conteúdos, em um ciclo que favorece uma escola bolha, dissociada da realidade (Diniz, 2011), e a alienação com relação ao espaço por parte dos professores.

Outro elemento de diferenciação dos professores, que contribui para o desenvolvimento da autonomia dos professores, é o fato de André e Gabriela já terem experiência em sala de aula (como monitor e professora de reforço e educadora infantil), ao passo que Bruna nunca havia

³⁶Segundo Adrião et al (2006), em 2015, momento do trabalho de campo, quase um terço das escolas paulistas estabeleceram parcerias com o setor privado, tendo como principais justificativas a utilização do material didático (semelhante ao das melhores escolas particulares), apoio técnico e avaliações externas. O investimento para tanto consumia, em média, de 2 a 6% do orçamento para a educação do município

trabalhado em contexto escolar. Mesmo que André e Gabriela não tivessem a experiência de ser responsáveis por uma turma regular, já tinham certa familiaridade com o planejamento de ações educacionais, mesmo que em outra lógica, algo a que Bruna não tinha como recorrer. Soma-se a isso a dinâmica dos estágios de Bruna na graduação, apenas observacionais, não fornecendo elementos de planejamento de atividades; André também relatou deficiência com relação a estágios, que não fez, mas trouxe experiências docentes anteriores, sobretudo com a horta.

O desenvolvimento da prática dos professores, a partir dessa dinâmica, se deu a partir de uma lógica fechada, sem possibilidades de ampliação, no caso de Bruna, mostrando uma rigidez do material apostilado, que, seguido à risca, impede práticas atentas ao lugar, ou uma lógica baseada na tentativa-e-erro de André e Gabriela, que, atuando em escolas que lhes davam liberdade, mas não um apoio pedagógico, constataram, na própria atividade docente, limitações do trabalho com temas distantes da realidade dos alunos e, no desenvolvimento de sua prática, foram se sentindo mais preparados no decorrer do ano. Bruna também relatou se sentir mais preparada com o passar do tempo, sobretudo no que diz respeito à gestão do tempo.

5.2. Constituição do professor – um processo contínuo

A partir da análise, conseguimos realizar inferências sobre a constituição dos professores. O primeiro ponto é que nenhum deles se constituiu como professor do campo, na perspectiva da Educação do Campo (até mesmo devido ao desconhecimento de tal filosofia educativa, ausente nas escolas), mas como professor daquela escola por um período determinado.

Isso aponta desafios para a implementação efetiva da educação do campo, pensando que, nos territórios, se depara com uma lógica escolar que circula pelos sujeitos a partir de um histórico muito antigo e que, sem formação continuada sobre a educação do campo, tende a se manter. E o professor, que chega nessas escolas carregando essa norma, essa história, também pode servir como instrumento de um silenciamento do contexto no interior das escolas.

Nessa lógica, as práticas desenvolvidas não incorporam, necessariamente, os territórios rurais, sendo os sujeitos mesmo barrados com relação a esse contexto. A partir dessa constatação, consideramos que nossa aposta inicial de que a constituição do professor é influenciada por elementos da apropriação do espaço deve ser avaliada considerando as

limitações exercidas pelos múltiplos determinantes presentes, que fazem com que a identidade com o lugar, sua incorporação na prática docente, não necessariamente ocorra.

A realização de pesquisas em escolas que se alinhem à perspectiva da Educação do Campo poderia trazer novos elementos para essa discussão, uma vez que, nessas escolas, o rural do entorno, com sua cultura e lógica de funcionamento, em tese, faria parte da atividade docente.

6. Considerações finais

Buscamos, com a pesquisa, dar conta da complexidade do fenômeno da constituição do sujeito professor do campo em relação com a apropriação do espaço rural e as práticas desenvolvidas. Para tanto, delineamos categorias de análise para abarcar diferentes determinações do fenômeno estudado, envolvendo significações dos professores sobre sua história de vida, o espaço, os sujeitos do espaço, suas condições de trabalho e sua atividade docente, bem como considerando como esses se materializavam nas práticas desenvolvidas, sendo a constituição dos professores compreendida como um epifenômeno de todos esses elementos.

Consideramos que as dimensões da apropriação do espaço, da prática docente e da constituição do professor se desenrolam em um processo contínuo em que, a depender do momento, do lugar assumido pelo professor e das relações presentes, determinadas significações assumem um papel principal e se destacam, exercendo mais força para a conformação de determinada lógica. É nesse interjogo de figura e fundo que o sujeito se constitui como professor, relacionando-se com o espaço em que atua profissionalmente, os sujeitos desse espaço, em um movimento permeado por condicionantes sociais, econômicos e políticos. A constituição do professor também traz influências na apropriação do espaço e na prática docente, configurando uma lógica dialética e processual – por exemplo, um professor que se constitui como atento à realidade dos alunos acaba por desenvolver práticas que se desenrolam em direção a uma curiosidade para com o espaço e, por conseguinte, traz mais elementos para a apropriação desse espaço.

Os professores da pesquisa não tinham uma relação de pertencimento ou identidade com relação aos espaços em que atuavam ou à ruralidade, o que trouxe para eles, em sua prática, elementos de novidade do espaço e de sua cultura que foram construídos sobretudo a partir das relações com os alunos. Dessa forma, a apropriação mais significativa dos espaços se deu a partir da mediação pelos sujeitos do espaço do que pela vivência do espaço, que foi pontual. Com essa lógica, a apropriação dos espaços é também apropriação dos sujeitos. A apropriação do espaço é perpassada por aquilo a que o sujeito teve acesso – no caso da pesquisa, a elementos mediados pelos sujeitos e de características destes sujeitos, que eram incorporadas às significações sobre o espaço rural. O rural deixa de ser o rural imaginário, aproximando-se das características dos sujeitos.

A organização das escolas teve influência para a apropriação do espaço pelos professores, com maior abertura nas escolas de André e Gabriela e um fechamento na escola de Bruna, que teve a utilização do material apostilado como importante elemento nesse sentido.

Por mais que nenhuma escola trouxesse a perspectiva da Educação do Campo em sua organização, André e Gabriela puderam, em suas práticas, experimentar iniciativas que deram ou não resultado para o aprendizado dos alunos, o que culminou em uma significação de pouca qualidade de atuações baseadas em aspectos abstratos ou distantes da realidade dos alunos, o que os estimulou a incorporar elementos da vivência dos alunos em sua prática, mesmo que apenas como ilustração.

Dessa forma, consideramos que a multideterminação das condições de apropriação do espaço é dada por diversos aspectos, tais como a (não) existência da política pública, a organização das escolas (materiais, métodos, lógica educativa) – elementos que se interconectam para fornecer ao professor condições e formas de apropriação (e alienação) do espaço.

Se a constituição do professor é determinada, dentre outros elementos, aos modos como ele significa e se apropria do espaço rural, no caso da pesquisa, esta constituição se dá a partir da relação com os sujeitos do espaço e de elementos do concreto presentes em suas aulas, desenvolvidas em uma lógica desvinculada das identidades do campo. Isto aponta para a relevância da presença de professores que tenham a vivência e relação identitária com o espaço rural, que pode favorecer a incorporação mais profunda de elementos dessa realidade.

7. Referências

- Adrião, T., Garcia, T., Borghi, R. F., Bertagna, R. H., Paiva, G., & Ximenes, S. (2006). *Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação* (Relatório de pesquisa) (p. 114). Ação Educativa.
- Adrião, T., Garcia, T., Borghi, R., & Arelaro, L. (2009). Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*, 30(108), 799–818. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300009>
- Arroyo, Miguel González, Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). (2009). *Por uma educação do campo* (4º ed). Petrópolis: Editora Vozes.
- Arroyo, Miguel Gonzalez. (2007). Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Cadernos Cedes, Campinas*, 27(72), 157–176.
- Aued, B. W., & Vendramini, C. R. (2009). Apresentação. In B. W. Aued & C. R. Vendramini (Orgs.), *Educação do campo: desafios teóricos e práticos* (p. 15–17). Florianópolis: Insular.

- Azevedo, E. de, Pelicioni, M. C. F., & Westphal, M. F. (2012). Práticas intersetoriais nas políticas públicas de promoção de saúde. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 22(4), 1333–1356.
- Azevedo, F., Peixoto, A., Dória, A. de S., Teixeira, A. S., Lourenço Filho, M. B., Roquette-Pinto, E., ... Gomes, R. (2010). O manifesto dos pioneiros da educação nova. In MEC, *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, 1932, e dos educadores, 1959*. (p. 33–66). Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco : Editora Massangana.
- Baquero, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Barbaras, R. (1999). Affectivité et mouvement: le sens du sentir chez E. Straus. *Émotion et affectivité, Alter Revue de phénoménologie*, 7. Recuperado de <http://revue-alter.org/alt7.htm>
- Barbey, G. (1976). L'appropriation des espaces du logement : tentative de cadrage theorique. In P. Korosec-Serfaty (Org.), *Actes de la 3e conférence internationale de psychologie de l'espace construit de Strasbourg* (p. 215–218). Estrasburgo.
- Beltrame, S. A. B. (2002). Formação de professores na prática política do MST: a construção da consciência orgulhosa. *Educação e Pesquisa*, 28(2), 129–145.
- Benages-Albert, M., Di Masso, A., Porcel, S., Pol, E., & Vall-Casas, P. (2015). Revisiting the appropriation of space in metropolitan river corridors. *Journal of Environmental Psychology*, 42, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2015.01.002>
- Bezerra Neto, L. (2003, maio 29). *Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000297144>
- Bezerra, D. R. dos S. (2016). *O processo de apropriação da política da Educação do Campo por profissionais de uma escola no interior do estado de São Paulo* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Bonamigo, C. A. (2007). *Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas do campo* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10828>
- Breitenbach, F. V. (2011). A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. *Revista Espaço Acadêmico*, 11(121), 116–123.
- Caldart, R. S. (1999). A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo. *Texto produzido para a 23ª Reunião Anual da ANPED—on line no site: www.mst.br*.
- Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular.

- Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35–64. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>
- Caldart, R. S., Teixeira, A. C., & Fetzner, A. R. (2010). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular.
- Carneiro, M. J. (2012). Do “rural” como categoria de pensamento e como categoria analítica. In M. J. Carneiro (Org.), *Ruralidades contemporâneas: modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira* (p. 23–50). Rio de Janeiro: Mauad X : FAPERJ.
- Castells, M. (2011). *A sociedade em rede* (Vol. 1). São Paulo: Paz e Terra.
- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). (1934). Assembléia Nacional Constituinte, Rio de Janeiro. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. (1967). Presidência da República, Brasília. Recuperado de http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/fontes%20historicas/constituicao_1967.pdf
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Congresso Nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937). (1937). Presidência da República, Rio de Janeiro. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm
- Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946). (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946). Presidência da República, Rio de Janeiro. Recuperado de <http://www.repositorio.uniceub.br/handle/235/5787>
- De Lauwe, M.-J. (1976). L’appropriation de l’espace par des enfants, processus de socialisation. In P. Korosec-Serfaty (Org.), *Actes de la 3e conférence internationale de psychologie de l’espace construit de Strasbourg* (p. 523–531). Strasbourg.
- De Lauwe, P.-H. C. (1976). Appropriation de l’espace et changement social. In P. Korosec-Serfaty (Org.), *Actes de la 3e conférence internationale de psychologie de l’espace construit de Strasbourg* (p. 25–33). Strasbourg.
- Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (2010).. Presidência da República, Brasília.
- Delari Junior, A. (2011). Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 181–197. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000200002>

- Diniz, N. (2011). A escola como bolha: a dissociação entre a escola e a realidade. *Revista Paulo Freire*, (5), 13–14.
- Diretrizes curriculares nacionais da educação básica. (2013). Brasília: Ministério da Educação.
- Elali, G. A. (1997). Psicologia e Arquitetura: em busca do locus interdisciplinar. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2(2), 349–362. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000200009>
- Fernandes, F. (1966). *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus Editora / Editora da Universidade de São Paulo.
- Ferreira, F. de J., & Brandão, E. C. (2011). Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. *Revista Eletrônica de Educação*, Ano V(9). Recuperado de <http://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/educacao-do-campo-um-olhar-historico-uma-realidade-concreta.pdf>
- Folle, A., & Nascimento, J. V. do. (2008). Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. *Journal of Physical Education*, 19(4), 605–618. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v19i4.3521>
- Gohn, M. da G. (2016). A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS COLETIVOS. A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE SUJEITOS, 83.
- Gomes, A. R., Sá, K. R. de, & Neira, M. G. (2016). Intersetorialidade e educação integral: provocações para um debate em rede. *Teoria e Prática da Educação*, 19(2), 45–54.
- Graumann, C. F. (1976). Le concept d'appropriation (aneignung) et les modes d'appropriation de l'espace. In P. Korosec-Serfaty (Org.), *Actes de la 3e conférence internationale de psychologie de l'espace construit de Strasbourg* (p. 127–134). Estrasburgo.
- Gruenewald, D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>
- Henriques, R., Marangon, A., Delamora, M., & Chamusca, A. (Orgs.). (2007). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educacaocampo.pdf
- Kobarg, A. P. R., Kuhn, A., & Vieira, M. L. (2008). Importância de caracterizar contextos de pesquisa: diálogos com a Psicologia Ambiental. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, 18(1), 87–92.
- Korosec-Serfaty, P. (Org.). (1976). Appropriation de l'espace: actes de la conférence de Strasbourg. In *3e conférence internationale de psychologie de l'espace construit de Strasbourg*. Estrasburgo.

- Koti, O. R. (2013). *Prática docente nas escolas rurais de Cajati/SP: limites e possibilidades na construção da identidade com a educação do campo* (Dissertação de mestrado). Universidade Católica de Santos, Santos. Recuperado de <http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/1162>
- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (1961).. Presidência da República, Brasília. Recuperado de <http://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/OCYIUDNUICJE.pdf>
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). Presidência da República, Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm
- Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996, Pub. L. No. Lei nº 9.394 (1996). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Leineker, M. da S. L., & Abreu, C. B. de M. (2012). A educação do campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da constituição federal de 1934. In *Anais do IX ANPED SUL- Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul* (p. 1–11). Caxias do Sul.
- Leite, S. C. (2002). *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. P. de. (2012). *A relação entre a educação infantil e as famílias do campo* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-18122012-105739/>
- Lopes, J. J. M. (2013). A “natureza” geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. In E. Tunes (Org.), *O fio tenso que une a psicologia à educação* (p. 125–136). Brasília: UniCEUB. Recuperado de http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/4409/4/Web%20O%20FIO%20TENSO%20QUE%20UNE%20A%20PSICOLOGIA%20c3%80%20EDUCA%20c3%87%20O_Elizabeth%20Tunes.pdf
- Magiolino, L. L. S. (2014). A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito. *Psicologia & Sociedade*, 26(SPE2), 48–59. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000600006>
- Martins, J. de S. (2001). O futuro da Sociologia Rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural. *Estudos Avançados*, 15(43), 31–36. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300004>
- Marx, K., & Engels, F. (2001). *A ideologia alemã*. (L. C. de C. e Costa, Trad.) (2º ed). São Paulo: Martins Fontes.
- McInerney, P., Smyth, J., & Down, B. (2011). ‘Coming to a place near you?’ The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education. *Asia-Pacific Journal of*

- Teacher Education*, 39(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540894>
- Molina, M. C., & Hage, S. M. (2015). Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão*, 51(37), 121–146.
- Molina, M., Mônica Castagna, & Freitas, H. C. de A. (2011). Avanços e desafios na construção da educação do campo. *Em Aberto*, 24(85), 17–31.
- Molon, S. I. (2009). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky* (2º ed). Petrópolis: Vozes.
- Moser, G. (2009). *Psychologie environnementale: les relations homme-environnement*. Bruxelles: De Boeck.
- Moser, G., & Uzzell, D. (2003). Environmental psychology. In T. Millon & D. K. Lerner (Orgs.), *Handbook of psychology* (Vol. 5, p. 419–445). New York: Wiley.
- Munarim, A., Tamanini, E., Hardt, L. S., Bittencourt, N., Conde, S., & Peixer, Z. I. (2009). Política pública de educação do campo: a articulação entre o Estado e a sociedade. In B. W. Aued & C. R. Vendramini (Orgs.), *Educação do campo: desafios teóricos e práticos* (p. 53–65). Florianópolis: Insular.
- Nascimento, C. G. do. (2009). *Educação do campo e políticas públicas para além do capital : hegemonias em disputa* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília. Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4819>
- Nascimento, R. de O. (2014). *Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação* (Tese de doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Recuperado de http://www.bdtu.ufu.br/tde_arquivos/9/TDE-2014-11-25T102526Z-4610/Publico/EstudoMediacaoTeoria.pdf
- Oliveira, M. K. de. (2010). *Vigotski: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico* (5º ed). São Paulo: Scipione.
- Oliveira, M. R. D. de. (2008). Dos programas oficiais para a educação rural aos projetos de educação do campo dos movimentos sociais. *Revista Labor*, 1(1). Recuperado de http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume1/MARIA_RITA.pdf
- Parecer CNE/CEB nº 36/2001. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. (2001). Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>
- Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2). Recuperado de <http://submission.scielo.br/index.php/psoc/article/view/101856>
- Patto, M. H. S. (2000). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São

Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (2005). *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (Org.). (1997). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Paulo Netto, J. (2009). Introdução ao método da teoria social. In *Serviço social: Direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFEES/ABEPSS.

Paulo Netto, J. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx* (1ª ed). São Paulo: Expressão Popular.

Petiteau, J.-Y., & Pasquier, E. (2001). La méthode des itinéraires: récits et parcours. In M. Grosjean & J.-P. Thibaud, *L'espace urbain en méthodes* (p. 63–78). Marseille: Éditions Parenthèses.

Pinheiro, J. Q., Günther, H., & Guzzo, R. S. L. (2004). Apresentação. Psicologia ambiental: área emergente ou referencial para um futuro sustentável? In H. Günther, J. Q. Pinheiro, & R. S. L. Guzzo (Orgs.), *Psicologia ambiental: entendendo as relações do homem com seu ambiente*. Campinas: Alínea.

Pino, A. (1993). Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em psicologia*, 1(1), 17–24.

Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.

Pino, A. (2013). Natureza e cultura: as funções naturais na constituição cultural do homem. In A. L. B. Smolka & A. L. H. Nogueira (Orgs.), *Estudos na perspectiva de Vigotski* (p. 71–98). Campinas: Mercado de Letras.

Pol, E. (1996). La apropiación del espacio. In L. Iñíguez & E. Pol (Orgs.), *Cognición, representación y apropiación del espacio*. Publicacions Universitat de Barcelona.

Pol, E. (1997). Symbolism a priori. Symbolism a posteriori. In A. Remesar (Org.), *Urban regeneration: a challenge for public art* (p. 71–76). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Pol, E. (2000). *Impacte social, comunicació ambiental i participació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Medi Ambient. Recuperado de http://www.gencat.cat/mediamb/publicacions/monografies/MU3_impacte_social_comunicacio.pdf

Pol, E. (2002). El modelo dual de la apropiación del espacio. In R. García-Mira, J. M. Sabucedo, & J. Romay (Orgs.), *Psicología y medio ambiente. Aspectos psicosociales, educativos y metodológicos* (p. 123–132). A Coruña: Asociación Galega de Estudios e

- Investigacion Psicosocial-Publiedisa. Recuperado de https://www.academia.edu/8036325/EL_MODELO_DUAL_DE_LA_APROPIACION_DEL_ESPACIO
- Pol, E., & Valera, S. (1999). Symbolisme de l'espace public et identité sociale. *Villes en Parallèle*, 28–29, 13–33.
- Prazeres, M. S., & Carmo, E. S. (2012). Retratos e desafios da educação do/no campo no Brasil e na Amazônia. *Olhar de Professor*, 15(2), 383–395.
- Queiroz, J. B. P. de. (2011). A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. *Revista NERA*, (18), 37–46.
- Rego, T. C. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* (2º ed). Petrópolis: Vozes.
- Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 (2002).
- Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (2008).. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192
- Ribeiro, M. (2013). Desafios postos à educação do campo. *Revista HISTEDBR On-line*, 13(50), 123–139. <https://doi.org/10.20396/rho.v13i50.8640298>
- Rocha, E. N. (2013). *Das práticas educativas às políticas públicas : tramas e artimanhas pela educação do campo* (Tese). Universidade de Brasília, Brasília. Recuperado de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14084/1/2013_ElieneNovaesRocha.pdf
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós Buenos Aires. Recuperado de <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=SUV.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=014864>
- Romanelli, O. de O. (1986). *História da educação no Brasil* (8º ed). Petrópolis: Vozes.
- Sá, T. (2016). Pensar o espaço segundo Milton Santos, Marc Augé e Manuel Castells. *IS Working Papers*, 3(40), 1–18.
- Sansot, P. (1976). Notes sur le concept d'appropriation. In P. Korosec-Serfaty (Org.), *Actes de la 3e conférence internationale de psychologie de l'espace construit de Strasbourg* (p. 67–75). Estrasburgo.
- Santos, A. R. (2004). Lei de diretrizes e bases da educação brasileira (9394/96): um arranjo neoliberal ou uma conquista da democracia. In *VIII Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra. Recuperado de

<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/AntonioRobertoSantos.pdf>

- Santos, F. R. dos, & Bezerra Neto, L. (2016). Políticas públicas para a educação rural no brasil: da omissão à regulamentação do programa nacional de educação na reforma agrária. *Revista HISTEDBR On-line*, 15(66). Recuperado de <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643709>
- Santos, J. R. dos. (2010). Da educação rural à educação do campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. In *Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade* (p. 1–11). Laranjeiras. Recuperado de <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/da-educacao-rural-a-educacao-do-campo-um-enfoque-sobre-as-classes-multisseriadas/view>
- Santos, M. (2004). *Por uma geografia nova* (6º ed). São Paulo: Edusp.
- Santos, M. (2006). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção* (4. ed., 2. reimpr). São Paulo, SP: Edusp.
- Saraiva, A. C. L. C., & Ferenc, A. V. F. (2010). A escolha profissional do curso de pedagogia: análise das representações sociais de discentes. In *Anais da 33 Reunião Anual da ANPED* (p. 16). Caxambu: ANPED.
- Serfaty-Garzon, P. (2003). L’appropriation. In *Dictionnaire critique de l’habitat et du logement* (p. 27–30). Paris: Editions Armand Colin. Recuperado de <http://www.perlaserfaty.net/images/Appropriation%20-%20un%20texte%20de%20Perla%20Serfaty-Garzon.PDF>
- Serfaty-Garzon, P. (s/da). Appropriation de l’espace. Recuperado 19 de agosto de 2017, de <http://www.perlaserfaty.net/appropriation.htm>
- Serfaty-Garzon, P. (s/db). Note biographique. Recuperado 19 de agosto de 2017, de <http://www.perlaserfaty.net/appropriation.htm>
- Silva Júnior, A. F., & Borges Netto, M. (2011). Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. *Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação*, 3, 45–60.
- Silva, M. do S. (s/d). *Educação do campo e desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história*. Recuperado de http://contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Desenvolvimento_Sustentavel.pdf
- Sousa, G. S. de, Santos, M. S. P. dos, Silva, A. T. P. da, Perrelli, J. G. A., & Sougey, E. B. (2017). Revisão de literatura sobre suicídio na infância. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(9), 3099–3110. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017229.14582017>

- Souza, E. C. de, & Santos, F. J. S. dos. (2012). Ruralidades diversas: redes, olhares cruzados e escolas rurais na Bahia. *Estudos IAT*, 2(2), 185–199.
- Souza, E. C. de, Santos, F. J. S. dos, Pinho, A. S. T. de, & Araujo, S. R. M. (2011). Sujeitos e práticas pedagógicas nas escolas rurais da Bahia: ações educativas e territórios de formação. *Currículo sem Fronteiras*, 11(1), 156–169.
- Souza, M. A. de. (2006). *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Souza, M. A. de. (2008). Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educação & Sociedade*, 29(105). <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400008>
- Straus, E. (1989). *Du sens des sens*. Grenoble: Editions Jérôme Millon.
- Tassara, E. T. de O. (2007). Urbanidade e periurbanidade(s). Reflexões sobre dimensões psicossociais das dinâmicas históricas. *Série Documenta (UFRJ)*, 17, 1–19.
- Thibaud, J.-P. (2001). La méthode des parcours commentés. In M. Grosjean & J.-P. Thibaud, *L'espace urbain en méthodes* (p. 79–99). Marseille: Éditions Parenthèses.
- Thibaud, J.-P. (2004). De la qualité diffuse aux ambiances situées. *Paris: Editions De LEhess*.
- Thibaud, J.-P. (2010). La ville à l'épreuve des sens. *Ecologies urbaines: états des savoirs et perspectives*, 198–213.
- Thibaud, J.-P. (2011). The sensory fabric of urban ambiances. *The Senses and Society*, 6(2), 203–215.
- Thibaud, J.-P. (2012). Petite archéologie de la notion d'ambiance. *Communications*, 90(1), 155–174.
- Thibaud, J.-P. (2014). Urban ambiances as common ground? *Lebenswelt. Aesthetics and philosophy of experience.*, (4). Recuperado de <http://riviste.unimi.it/index.php/Lebenswelt/article/view/4205>
- Thibaud, J.-P., & Siret, D. (2012). Embedding ambiance in action. In *Ambiances in action/Ambiances en acte (s)-International Congress on Ambiances, Montreal 2012* (p. 7–12). International Ambiances Network. Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00745880/>
- Toassa, G. (2011). *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas: Papirus.
- Tuan, Y.-F. (1983). *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL.
- Uzzell, D., & Moser, G. (2009). Introduction: Environmental psychology on the move. *Journal of Environmental Psychology*, 29(3), 307–308. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.08.003>

- Valera, S. (1996). Psicología Ambiental. Bases Teóricas y Epistemológicas. In S. Valera, L. Iñíguez, E. Pol, & T. Gärling, *Cognición, representación y apropiación del espacio* (p. 1–14). Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Valera, S. (1997). Estudio de la relación entre el espacio simbólico urbano y los procesos de identidad social. *Revista de Psicología Social*, 12(1), 17–30. <https://doi.org/10.1174/021347497320892009>
- Valera, S., Guàrdia, J., & Pol, E. (1998). A Study of the Symbolic Aspects of Space Using Nonquantitative Techniques of Analysis. *Quality and Quantity*, 32(4), 367–381. <https://doi.org/10.1023/A:1004360609319>
- Valle, I. R. (2006). Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 87(216). <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.87i216.792>
- van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: a quest for synthesis*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Vidal, T. (2002). *El procés d'apropiació de l'entorn: una proposta explicativa i la seva contrastació*. Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42737>
- Vidal, T., & Pol, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 36(3), 281–298.
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21–44.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia*. (C. Berliner, Trad.) (3º ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, 21(4), 681–701. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>
- Villela-Petit, M., Quan, G., Robin, C., & Vidal, M. (1976). Espace approprié - espace appropriant. In P. Korosec-Serfaty (Org.), *Actes de la 3e conférence internationale de psychologie de l'espace construit de Strasbourg* (p. 219–226). Estrasburgo.
- Vygotski, L. S. (2012a). *Obras escogidas - III. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Vygotski, L. S. (2012b). *Obras escogidas - IV. Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil*. (N. J. Vidarte Vargas & I. Filanova, Trans.). Madrid: Antonio

Machado Libros.

- Vygotski, L. S. (2012c). Problemas de la psicología infantil. In N. J. Vidarte Vargas & I. Filanova (Trad.), *Obras escogidas - IV. Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil* (p. 249–386). Madrid: Antonio Machado Libros.
- Vygotski, L. S. (2013). *Obras Escogidas - I. El significado histórico de la crisis de la psicología*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Zanella, A. V. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em estudo*, 9(1), 127–135.