

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

MARINA DE CAMPOS FERREIRA PINTO

**Educação no Campo e identidade docente: realidade em São Luiz
do Paraitinga**

**Taubaté – SP
2020**

MARINA DE CAMPOS FERREIRA PINTO

**Educação no Campo e identidade docente: realidade em São Luiz
do Paraitinga**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de pesquisa: Inclusão e Diversidade

Orientadora: Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala

Taubaté – SP

2020

SIBi - Sistema Integrado de Bibliotecas – UNITAU

P659e Pinto, Marina de Campos Ferreira
Educação no campo e identidade docente: realidade em São
Luíz do Paraitinga / Marina de Campos Ferreira Pinto. -- 2020.
168 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2020.
Orientação: Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala, Departamento
de Ciências Sociais e Letras..

1. Educação do campo. 2. Políticas públicas. 3. Identidade
docente. 4. História oral. I. Título.

CDD – 370

MARINA DE CAMPOS FERREIRA PINTO

**REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DE
SUJEITOS EM SÃO LUIZ DO PARAITINGA**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de pesquisa: Inclusão e Diversidade

Orientadora: Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala (Universidade de Taubaté)

Assinatura _____

Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)

Assinatura _____

Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti (Universidade de Taubaté)

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade

Assinatura _____

“Sou professor a favor da docência contra o despudor,
a favor da liberdade contra o autoritarismo,
da autoridade contra a licenciosidade,
da democracia contra a ditadura de
direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de
discriminação
contra dominação econômica dos indivíduos,
ou das classes sociais. Sou professor contra
a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração:
a miséria na fartura.
Sou professor a favor da esperança que me anima
apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza.
Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática,
boniteza que dela some se não cuido do saber que deveria ensinar, se não brigo por este saber,
se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo descuidado, corre o
risco de se amorfina e já não ter testemunho que deve ser de libertador pertinaz, que cansa,
mas não desiste”.

Paulo Freire, 1997, p. 115-116

Dedico este trabalho *in memoriam* aos meus avôs e avós que me trouxeram a cultura caipira como maior legado e a partir dela surgiu esta pesquisa. A toda minha família que passou saberes através de “contos e estórias” e que eu sei que torcem muito por mim.

AGRADECIMENTOS

Sempre acreditei que devemos ser gratos pelas pessoas e situações que são colocadas em nossas vidas. Agradeço a primeiramente a Deus, que ouviu pacientemente minhas preces e minhas angustias diárias para que eu consiga realizar esta dissertação com sucesso.

À professora doutora Rachel Duarte Abdala, por ser um exemplo de mulher, por ser tão humana e por acreditar no meu potencial mesmo quando muitas vezes eu mesma não acreditava que seria capaz.

À professora doutora Suzana, nossos caminhos se cruzaram e se distanciaram, porém essa dissertação tem muito da senhora, e por isso sou muito grata.

À professora doutora Juliana Bussolotti, por toda sua disponibilidade em ler e acrescentar nessa dissertação, além de contribuir para isso ainda me auxiliou em momentos tensos que vivi nesse Mestrado. A todos os professores do MPE e toda a equipe de secretária que sempre ajudou com tanto carinho e paciência; a minha querida turma de 2017 que foi essencial para a leveza que levamos esse curso até o final, em especial a Simone e Suellen que foram minhas parceiras intelectuais e de cafés todas as terças e quintas (e as vezes aos finais de semana também).

À minha família por ser meu referencial em tudo e por ser minha base, meu apoio emocional e financeiro, agradeço pela paciência, pela amorosidade e pela fé que foram recorrentes nesses anos de estudos intensos, agradeço por compreenderem minhas ausências e pela companhia diária nessa luta. E não posso deixar de me orgulhar de ter pais que sempre incentivaram a vencer na vida através dos estudos e essa vitória será sempre nossa!

A todos os colegas de trabalho que colaboram direta e indiretamente para que eu pudesse avançar dentro dos meus estudos. Em especial a toda equipe da EMEF João Pereira Lopes e EMEF João Gonçalves dos Santos, agradeço imensamente a todas as colegas que torceram por mim e que sempre me perguntavam sobre minha pesquisa. A minha escola querida do bairro do São Sebastião na qual fui coordenadora por dois anos e que os deixei para finalizar essa dissertação, meu eterno obrigada aos alunos, professores e em especial minha companheira e diretora Cilene, que muito me ensinou sobre educação e sobre a gestão.

A todos que considero minha família, aqueles que não são de sangue, mas que convivem comigo e me ajudam a suportar as dificuldades da vida. Obrigada amigos e amigas que me incentivaram a não desistir quando essa parecia a única hipótese possível. Os percalços da vida me fizeram adiar o sonho de ser mestre mas agora esse sonho pode se concretizar com muito amor e orgulho!

Obrigada a todos que, mesmo não estando citados aqui, contribuíram para a conclusão desta etapa e para a Marina que sou hoje.

RESUMO

O presente estudo fez-se com o propósito de analisar a realidade e as concepções dos professores sobre a Educação do Campo. Iniciamos nosso estudo com a explanação sobre a legislação que rege o segmento e, para conhecer a realidade do campo de uma cidade do interior do Vale do Paraíba paulista. Buscou-se compreender essa identidade a partir da experiência de vida e de docência de três professoras colaboradoras. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi escolhida a metodologia de História Oral, escolha essa que se justifica pelo caráter subjetivo da pesquisa, conferindo às professoras o protagonismo nas tramas narradas. Foram realizadas três entrevistas abertas e, a partir das narrativas, foi possível observar como os discursos auxiliaram no processo de construção da percepção das colaboradoras sobre elas mesmas. Por meio da metodologia adotada, foi possível conhecer as professoras que atuam no campo, identificando elos que os unem e dialogando com os referenciais teóricos a partir da triangulação de dados, o que permitiu satisfazer os objetivos da pesquisa. Como resultados, o estudo apresenta a influência da experiência de vida das colaboradoras em relação às práticas pedagógicas bem como a compreensão sobre como se deram a escolha e permanência dos sujeitos de uma “Educação no Campo”, pautada na colaboração do cenário das vivências dos sujeitos, no modo de pensar e nas convicções pedagógicas, os quais vão de encontro com a conjuntura da Educação no Campo, nessa cidade do interior do Vale do Paraíba paulista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Políticas Públicas. Identidade Docente. História Oral.

ABSTRACT

The present study was carried out with the purpose of analyzing the reality and the teachers' conceptions about Field Education, starting the analysis with an explanation about the legislation that governs the segment, and to know the reality of the Field Education of a city in the countryside from Vale do Paraíba paulista, we sought to understand this identity based on the life and teaching experience of three collaborating teachers. For the development of the research, the methodology of Oral History was chosen, a choice that is justified by the subjective character of the research, giving the teachers the protagonism in the narrated plots. Three open interviews were carried out, and the teachers were given a voice based on the narratives, making it possible to know the subjects who help in the identity construction of the Field, identifying links between these subjects and dialoguing with the theoretical references from the data triangulation, being possible to satisfy the research objectives. As a result, the study presents the influence of the agents life experience in relation to the pedagogical practices as well as to understand how the subjects' choice and permanence in Rural Education took place, the collaboration of the subjects' experiences scenario in the way of thinking and in the pedagogical convictions that permeate the conjuncture of the Field in this city in the interior of the Paraíba do Vale paulista.

KEYWORDS: Field Education. Public Policies. Teaching Identity. Oral History.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Dados do Inep sobre distorção idade-série na zona rural em 2006 no município de São Luiz do Paraitinga	20
Gráfico 2 - Dados do Inep sobre distorção idade-série na zona rural em 2018 no Município de São Luiz do Paraitinga	21

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Teses e Dissertações	27
Tabela 2- Teses utilizadas como base para referencial teórico	28
Tabela 3 - Dados gerais sobre as entrevistas	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Educação do Campo x Educação Rural/Educação no Campo.....	38
Quadro 2 - Síntese anos de carreira x fases da carreira	54

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

CAPES	CAPES Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	CNE – Conselho Nacional de Educação
CFR	CFR – Casa das Famílias Rurais
CDFR	CDFR- Centro de Desenvolvimento da Família Rural
CDEJOR	CDEJOR- Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
CEP/UNITAU	CEP/UNITAU Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
EFA	EFA- Escola Famílias Agrícolas
ECOR	ECOR- Escolas Comunitárias Rurais
EA	EA- Escola de Assentamentos
ETE	ETE- Escola Técnica Estadual
FUNDEB	FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Brasileiro de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PRONERA	Programa Nacional Educação na Reforma Agrária
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UNITAU	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Problema	18
1.2 Objetivos.....	18
1.2.1 Objetivo geral.....	18
1.2.2 Objetivos específicos.....	19
1.3. Delimitação do estudo.....	19
1.4 Relevância do estudo / justificativa.....	22
1.5 Organização da Dissertação.....	25
REVISÃO DE LITERATURA	27
2.1 Entendendo a Educação do Campo.....	30
2.1.1 Educação do Campo X Educação Rural/ Educação no Campo.....	35
2.2 Educação do Campo no âmbito municipal.....	39
2.2.1 História do Município	39
2.2.2 Educação Luizense	44
2.3 Identidade docente do professor da Educação do Campo	50
METODOLOGIA.....	56
3.1. Delineamento da pesquisa	56
3.2. Tipo de pesquisa.....	56
3.3. População e amostra.....	58
3.4. Instrumentos de pesquisa.....	58
3.5. Procedimentos para coleta de dados	60
3.6. Procedimentos para análise de dados.....	64
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	66
4.1 Perfil dos participantes: quem são as professoras no campo.....	67
4.2 Razões que motivaram seu ingresso na Educação no Campo.....	81
4.3 Experiências docentes no campo: olhares de fronteira entre campo e cidade.....	85
4.4 A prática docente no campo: percepções e mudanças de olhares.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	101
ANEXO A–PARECER CONSUBISTANCIADO DO CEP	106
ANEXO B- DECRETOS MUNICIPAIS.....	109
APÊNDICE I- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	112
APÊNDICE II- ENTREVISTAS.....	114
APÊNDICE III – MEMORIAL	156

1 INTRODUÇÃO

A experiência de educar no campo foi essencial para despertar o olhar para uma realidade que não encontramos com frequência na área acadêmica, especialmente quando pensamos a Educação no Campo e os docentes que nela trabalham. Foi a partir da vivência de trabalhar no campo que essa pesquisa surgiu; também a partir dos estudos realizados nas aulas do Mestrado, foi crescendo uma inquietação sobre a realidade na qual essa pesquisadora trabalha, fomentando a crescente vontade de querer compreender mais profundamente os conceitos de Educação do Campo e entender o porquê de a educação luizense se aproximar mais da Educação no Campo e não propriamente uma educação vinda de movimentos sociais, o que será explicitado no decorrer do texto.

Para maior clareza entre a diferença da Educação no Campo e Educação do Campo explanamos os conceitos principais da Educação do Campo primeiramente para que fique claro que, no município alvo deste estudo, a realidade mostra que o que é praticada a Educação no Campo, não se tratando apenas de diferentes nomenclaturas, mas sim diferentes ideais em relação à educação.

Educação do Campo é o “nome de batismo” de uma modalidade de instrução que surgiu da luta de movimentos sociais e da luta dos camponeses pela construção de uma política educacional voltada para a população dos diversos tipos de campo, população essa que batalha para ser reconhecida e que reivindica a educação voltada para a realidade do campo. Esse conceito é essencial para o reconhecimento das lutas sociais. Todos os segmentos educacionais, desde a Educação Infantil até Educação Quilombola, passam por essa batalha, para que seus sujeitos sejam respeitados e seus direitos à aprendizagem sejam devidamente cumpridos. Apontamos, nessa pesquisa a importância da Educação do Campo pela luta social que ela representa e pela especificidade de que esse segmento necessita.

É fato que não pode se pensar em Educação do Campo sem se pensar nos movimentos sociais, para tanto compreendemos movimentos sociais, segundo Silva (2006, p. 60- 61), da seguinte forma:

O termo movimentos sociais será usado tanto para designar o conjunto das lutas sociais, sejam do campo sindical ou popular, adotando a conceituação de Souza (1999) na qual, movimentos sociais como grupos de pessoas com posicionamentos políticos e cognitivos similares, que se sentem parte de um conjunto, além de se perceberem como força social capaz de formar interesses frente a posicionamentos contrários de outros grupos. Pessoas que agem, afirmam posições e se sentem vinculadas.

Expressam-se como correntes de opiniões sobre diversos campos da existência individual e coletiva, sobretudo dos segmentos sociais explorados, oprimidos e subordinados que passam a competir no mercado das idéias e no sentimento de pertenças [...] são força social atuante que se manifesta através de organizações e grupos de diversas e divergentes naturezas, amplitude e vigor.

Entendemos, com esse conceito sobre movimentos sociais, que os sujeitos, os quais contribuíram e contribuem ainda para a Educação do Campo, são sujeitos diversos, no entanto convergem para um todo que possui opiniões e ações similares, o que faz com que a singularidade desses sujeitos não seja fator de desagregação. Nesse sentido, os grupos estabelecem pautas coletivas, elegendo aspectos comuns que cada comunidade do campo traz consigo, somando-se a isso a luta pelo bem comum, bem como os modos de vida que esses sujeitos defendem para si. No conceito de educação defendido pela Educação do Campo, não há espaço para o individualismo da sociedade capitalista, pois essa modalidade educacional tem como base o pensamento de coletividade que luta pela cidadania. Essa luta está e estará em construção sempre.

Por meio desse entendimento de que a Educação do Campo não se faz individualmente, temos que destacar os diferentes sujeitos que fazem parte desse segmento e que pensam em Educação, mas também os sujeitos que fizeram os primeiros movimentos em direção à legitimação da Educação do Campo como algo feito **pelos** sujeitos e não **para** os sujeitos. A esse respeito, segundo Caldart (2002, p.19): “a perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”.

A Educação do Campo, inicialmente, não foi idealizada nos moldes da educação formal, focada no ambiente escolar. Ela foi, na verdade, pensada de forma a ampliar a perspectiva educativa, a qual, segundo Paulo Freire, deve ser espaço de aprendizagem transposto de espaços escolares (formais) e passando aos espaços não escolares (não formais e informais).

Nessa perspectiva de educação freiriana, acredita-se que a educação não formal se configura como instrumento educativo potencial para a libertação das pessoas e para transformação social, porque nela podem ser encontradas possibilidades de viabilizar a luta dos indivíduos por sua humanização. Esse formato de educação pauta-se na compreensão de que os sujeitos são agentes de mudanças, capazes de conhecer criticamente o contexto cultural e social que os circunscreve, à medida que se engajam no processo de conquista de sua cidadania (GOHN, 2007; FREIRE, 1984/2014).

Nesse sentido, fica evidente que é necessário o reconhecimento do campo e das vivências que o permeiam para que essa cidadania seja efetivamente trabalhada e reconhecida.

Esses espaços são considerados também pela LDB 9394/96 como espaços de formação e aprendizado. No artigo 1º, a referida legislação amplia o conceito de educação englobando processos formativos que acontecem em outros espaços, além da educação formal, estabelecendo que: “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”(BRASIL, 1996).

No tocante a essa ampliação do modelo educacional, as reflexões de Oliveira (2013) mostram que, para além dos espaços, para que se atenda a diferentes demandas de formação, é preciso flexibilizar tempo e conteúdos:

Entendemos que as práticas educativas nos movimentos sociais do campo são aprendizados desenvolvidos num espaço não formal de educação, pois se caracterizam pela flexibilidade do tempo, no espaço e nos conteúdos, com interesses e objetivos em comum no que é necessário aprender e para que aprender, respeitando as diferenças, possibilitando uma maior convivência em grupo, pois buscam pontos de ligação nas idéias individuais com as melhores para o grupo onde ocorrem esses processos educacionais. (OLIVEIRA, 2013, p.5)

Vemos, a partir da leitura dos teóricos e da legislação supracitada, que há uma institucionalização da compreensão de que a educação é processo e que deve se adaptar a realidades distintas nas quais os educandos estão inseridos. Pode-se dizer, assim, que esse processo de adaptação é necessário para que educação seja respeitada como direito de todos. Por isso, a modalidade da Educação do Campo tem sido bandeira de movimentos sociais os quais buscam a inserção de seus sujeitos no mundo e o alargamento do espaço público, compreendendo como necessária a participação de todos para o fortalecimento de ações cidadãos e para a conquista da democracia.

À luz de tais postulados, pode-se questionar se a Educação do Campo, com um caráter impregnado de participação social, consegue atingir as práticas pedagógicas e organizacionais das escolas do campo. Dessa forma, um dos objetivos dessa pesquisa foi compreender como se deu e como se dá a construção da Educação do Campo em um município do Vale do Paraíba paulista, além de buscar entender também se o caráter emancipatório da Educação do Campo se concretiza nas narrativas das professoras.

Como exposto anteriormente, a Educação do Campo é compreendida como um processo em construção, por isso é necessário olhar para a realidade atual desse segmento para buscarmos esse olhar a partir de pessoas que fazem parte desse segmento educacional, atuando ativamente nessa construção. Caldart (2009) aponta que, atualmente, há uma diversidade de sujeitos sociais que se colocam como protagonistas da Educação do Campo. Nesse sentido, as pessoas em sua

singularidade nem sempre têm a mesma orientação em relação aos objetivos e concepções acerca da educação, o que nos leva a perceber a importância de um estudo aprofundado sobre a realidade da qual tratamos em nosso estudo. Tal aprofundamento faz-se necessário em nossa pesquisa, pois, a partir da regularização da política pública, amplia-se a significação do que foi proposto inicialmente pelo movimento social e muitas vezes se muda o sentido original proposto.

A experiência de estar atuando na educação por seis anos nessa cidade permitiu a essa pesquisadora perceber que, apesar de a população, em sua maioria, morar no campo, os princípios-base da Educação do Campo pouco aparecem nas políticas públicas do município e pode-se observar que a luta dos movimentos sociais é pouco presente entre os professores. Esse desconhecimento talvez ocorra pelo fato de que não haja conhecimento real sobre a história desse movimento do campo ou pelo fato de que, com o passar dos anos, o sentido original perdeu-se. Embora, historicamente, os movimentos sociais tenham feito com que o conceito de Educação do Campo passasse a ser legítimo, o que encontramos nessa cidade ainda destoa um pouco da luta camponesa da qual tratamos até aqui.

Considerando a experiência docente da pesquisadora, observou-se que as características de movimento social, as quais embasam a Educação do Campo, não se alinham com a estrutura com a qual as escolas do campo foram pensadas nesse município, uma vez que, após pesquisa intensa em documentações, ficou claro que há lacunas a serem preenchidas na parte documental da cidade. Essa falta de documentação traduz a ausência do olhar para a realidade do campo, não havendo uma construção que vá ao encontro daquilo que se caracteriza como Educação do Campo, tampouco há uma legislação que dê suporte a esse segmento nos projetos de criação das escolas no campo.

Ao pensar no distanciamento entre os ideais da Educação do Campo e a realidade de São Luiz do Paraitinga, vemos que, nesse município, consolida-se a Educação no Campo, pois encontramos um modelo educacional feito para os sujeitos, ao contrário do que defende a Educação do Campo que é feita pelos sujeitos que fazem parte dessa realidade. Verificamos, com isso que nessa educação municipal ocorre apenas uma extensão da escola urbana para o campo, inexistindo ações que particularizem os modelos como uma Educação do Campo.

No transcorrer de nossas discussões, tendo em vista essa diferenciação de modelos educacionais no município escolhido para nosso estudo, trataremos, portanto, desses dois conceitos: o **do campo**, que nos mostra como deveria ser a educação nessa realidade, e o **no campo** que mostra a realidade como ela é, baseada na experiência docente da pesquisadora e na fala das colaboradoras do estudo que aqui apresentamos.

Dentre as documentações que foram disponibilizadas em sites oficiais do município, destacamos que o projeto voltado para a Educação do Campo, os quais não se encontram documentados, encontra algum direcionador somente nos Decretos de abertura dos Núcleos Escolares, os quais disponíveis no site da prefeitura. A educação do município e os detalhes a que tivemos acesso são descritos nos capítulos pertinentes ao tema.

Todavia, já podemos salientar que a construção identitária da Educação do Campo desse município, assim como os municípios vizinhos os quais têm características históricas semelhantes, pode ser resultante de uma educação tradicional e que tem sua base importada da cidade. Essa definição advém das experiências da própria pesquisadora, as quais revelam que, nesse município, o modelo educacional se identifica com a Educação no Campo, já que os professores não têm o sentimento de pertencimento em relação ao local de trabalho, esse local não se torna diferenciado em seus posicionamentos e não são recorrentes falas em relação ao que se defende por Educação do Campo. Dessa forma, as características docentes, apresentadas pelos participantes do estudo, apontam para esse caminho de educação e de identidade docente no campo.

É importante salientar que, em nossa pesquisa, apresentamos o olhar do professor, que está na sala de aula do campo sobre diversos aspectos que envolvem a educação, para, a partir dessa fala, compreender a realidade do campo e se há pontos em comum entre as histórias de vida do docente e as suas práticas pedagógicas. Para tanto, foram utilizados referenciais teóricos sobre a temática da Educação do Campo como Caldart, Molina, Santos, Oliveira.

A escolha de estudar a realidade das escolas do campo e dos sujeitos que a constroem justifica-se pela vivência da pesquisadora e pela inquietação em relação à aparente falta de evolução na educação do município, que foi o berço de seus avós e avôs e que não parece acompanhar o passar dos anos. Acredita-se, ainda, que não cabe nesse estudo criticar as práticas pedagógicas tampouco apresentar um olhar crítico em relação as trajetórias dos professores do campo; pretende-se, outrossim, investigar e empoderar os professores na sua luta educacional para uma Educação do Campo de qualidade.

1.1 Problema

Tendo em vista que o conceito de Educação do Campo é algo relativamente novo e em constante mudança, há necessidade de buscar os olhares e reflexões acerca dos sujeitos que frequentam essas escolas. Nesse sentido, nossa pesquisa apresenta a realidade do campo, no interior paulista do Vale do Paraíba, a partir de uma perspectiva de políticas públicas nacionais

e municipais, vistas por meio da análise documental. As vivências dos professores do campo igualmente foram objeto de pesquisa com o intuito de compreender como se dá, de maneira subjetiva, a formação identitária docente dessa comunidade escolar. Entendemos que existe a necessidade de conhecer e reconhecer a Educação do Campo do interior paulista, todavia, para que isso ocorra, precisamos compreender qual foi a trajetória para a construção dos núcleos escolares, quais foram os sujeitos que participaram desse processo, quem são os professores que escolhem trabalhar com a Educação do Campo, quais são suas motivações e se suas práticas pedagógicas coadunam-se com o conceito de Educação do Campo.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Analisar a realidade e as concepções de professores que atuam na Educação do Campo, em uma cidade do interior paulista no Vale do Paraíba, a partir de suas experiências de vida e de docência.

1.2.2 Objetivos específicos

- Conhecer o processo de construção histórica da Educação no Campo no município;
- Investigar a concepção dos professores sobre Educação no Campo;
- Conhecer as práticas pedagógicas dos professores que atuam Educação no Campo;
- Identificar, entre os professores, quais são suas motivações para a escolha da Educação no Campo e se há algum elo que una essas escolhas aos princípios da Educação do Campo.

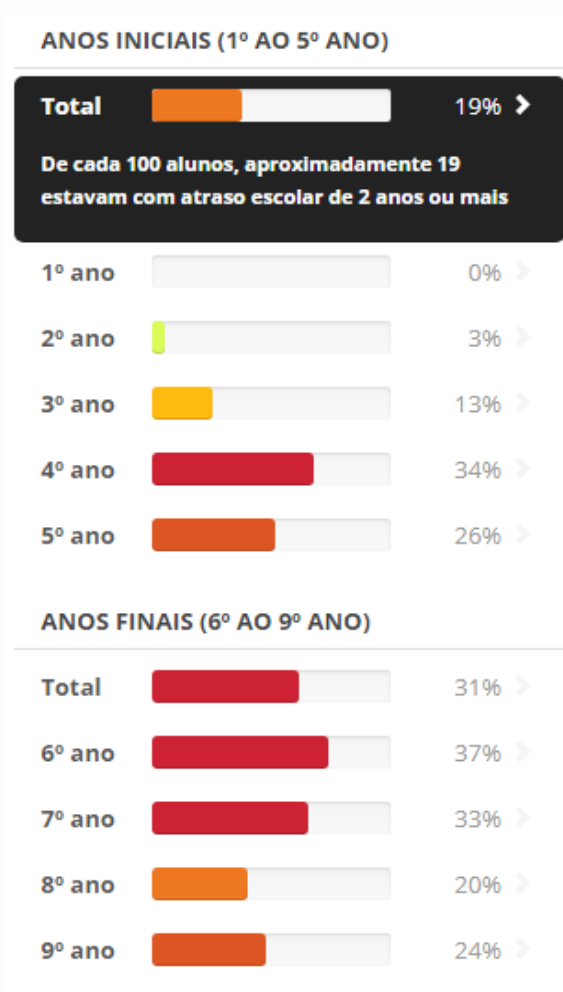
1.3. Delimitação do estudo

O município alvo dessa pesquisa é localizado no interior do Vale do Paraíba, a 170 km da capital, e tem uma população de 10.684 habitantes (IBGE, 2018), sendo aproximadamente 70% dessa população residente na área rural da cidade. Ainda segundo o IBGE, a principal atividade econômica vem da agropecuária. Em função dessas características, grande parte da população frequenta escolas do campo, conhecidas pelos moradores da cidade como núcleos

escolares. Esses núcleos totalizam cinco escolas que atendem a alunos dos bairros nos quais estão localizadas mas também bairros vizinhos, de acordo com a quilometragem.

Ao levantar dados do município em relação à educação, segundo o Censo Escolar, o Ideb da cidade era de 4,2, em 2007, sendo os índices de retenção, de evasão escolar e da distorção idade série, os principais responsáveis pelo baixo rendimento, segundo observamos nos dados do Censo Escolar (BRASIL, 2007). Esses dados revelam a situação da educação municipal naquele ano, todavia, cinco anos após a abertura de grande parte dos núcleos escolares, observamos que o Ideb subiu de 4,2 para 4,6, tendo o fluxo de 0,87%, ou seja, de cada 100 alunos, 13 não foram aprovados ou se encontravam evadidos da escola. Nota-se que esse indicador foi diminuindo gradualmente e mostrou melhoras significativas a partir de 2011, quando o município apresentou fluxo de 0,92%, o que indica que a cada 100 alunos 8 não foram aprovados ou se encontravam evadidos. Esses dados apresentados pelo Censo Escolar mostram a realidade do município como um todo, porém, em relação à distorção idade-série, o Inep (2006) aponta altos índices das escolas ditas de zona rural, como mostram os gráficos abaixo:

Gráfico 1: Dados do Inep sobre distorção idade-série na zona rural em 2006 no município de São Luiz do Paraitinga



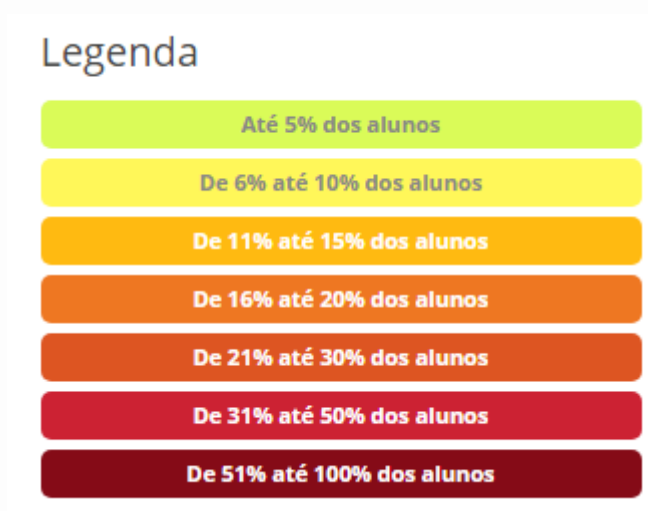


Gráfico 2 - Dados do Inep sobre distorção idade-série na zona rural em 2018 no Município de São Luiz do Paraitinga



Legenda



Na comparação entre esses dois gráficos, fica evidente uma evolução maior na distorção idade/série entre os anos iniciais, assim como mostra a evolução também nos anos finais. Em relação ao gráfico 1, que mostra a realidade das escolas no campo quatro anos após o início dos núcleos escolares, observamos que, apesar de as escolas estarem localizadas no campo, local onde os alunos moram e que teoricamente teriam mais êxito por estar mais próximo a sua realidade, o que os dados mostram é que a relação do aluno com a escola não estava acontecendo de maneira satisfatória. Entende-se que os alunos continuavam com a dificuldade de se reconhecer nessa escola, sendo assim os altos índices de repetência e abandono escolar apontam que o caráter educativo defendido pela Educação do Campo não estava sendo cumprido.

Ao observar o gráfico 2, notamos que a distorção idade/série no 3º, 4º e 5º anos teve uma queda considerável, mas o ponto fraco da escola no campo continuou sendo os anos finais, nos quais o desinteresse dos alunos pela escola fica evidente, não apenas nos índices que mostram o maior número de distorção entre os alunos maiores, como também no discurso desses alunos, com os quais a pesquisadora pôde conviver. A vivência da pesquisadora junto a esses alunos os relatos dos docentes participantes do estudo mostram que eles vão crescendo e tomando consciência de que a escola no campo não traduz as reais necessidades deles, portanto o desinteresse cresce conforme os alunos vão compreendendo que a escola não os contempla.

Nossa pesquisa foi realizada com professores do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino que trabalham na Educação do Campo há, no mínimo cinco anos, para que fosse possível compreender os processos identitários dessas professoras mediante as narrativas de suas trajetórias profissionais.

1.4 Relevância do estudo / Justificativa

O cenário político atual apresenta grandes desafios àqueles que trabalham e lutam por uma educação de qualidade. Na ânsia de defender o direito à educação para todos e entre esses todos, fazemos, aqui, o recorte da luta pelo reconhecimento dos habitantes do campo e da necessidade de uma educação para eles.

Durante muito tempo, a educação destinada às classes populares do campo se relacionou com o modelo oriundo da educação urbana. A Educação do Campo e seus valores, quando equiparados aos valores de educação urbana, são vistos com descaso, subordinação e inferioridade. O campo, que iremos estudar, assim como a grande maioria do campo brasileiro, sofre com a estigmatização, fazendo com que se multipliquem, cotidianamente, preconceitos e estereótipos. É visível que a população do campo sofre com os estigmas de menos capaz e menos inteligente que os demais povos, pois a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e os ambientes sociais, criando as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontrados (GOFFMAN, 1891). No caso da população que reside no campo, o estigma não vem de características físicas mas sim de características inferiorizadas as quais foram imputadas a esse tipo de população, como se o fato de ser uma pessoa do campo permitisse a inferência de uma série de imperfeições a partir de uma suposta imperfeição inicial.

Esse estigma pode ser justificado a partir de dados oficiais de rendimentos educacionais, como os dados do Censo Escolar (BRASIL, 2002) que mostram a discrepância entre ensino no campo e urbano: um quinto da população do país encontra-se na zona rural e somava, em 2002, 32 milhões de pessoas. Nessa época, a rede de ensino Educação Básica nacional no campo, de acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2002), tinha 107.432 estabelecimentos. Metade dessas escolas possuía apenas uma sala de aula e oferecia, exclusivamente, o Ensino Fundamental de 1º a 4º ano. Eram atendidos 8.267.571 estudantes os quais representavam 15% da matrícula nacional. 60% dos alunos estavam cursando as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 2002).

O direito à educação é direito de todos e não privilégio de alguns, porém mesmo constando em autos de leis, como determina o artigo 2º do Decreto n.º 7.352/2010 da Presidência da República em relação à formação inicial e continuada, segundo o qual é necessário “[...] desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (BRASIL, 2010, art. 2º); fica claro que a população do campo não é reconhecida como uma comunidade que deve ter seus direitos legitimados no cotidiana. Em diversas dimensões, isso pode ser observado, dentre elas a falta de visibilidade e atenção para a

população do campo, evidente tanto na criação de novas políticas públicas como na efetivação das políticas já existentes.

Ainda de acordo com os dados do Censo Escolar (BRASIL, 2002), a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vivia na zona rural era de 3,4 anos e correspondia a quase metade da estimada para a urbana, que era de 7 anos. No campo, 29,8% dos adultos eram analfabetos, enquanto na cidade esse índice era de 10,3%. Dos estudantes de 10 a 14 anos, 23% estavam na série adequada à sua idade, taxa que na área urbana era de 47% (BRASIL, 2002). Esses dados tão discrepantes reforçam o discurso de estigmatização da população do campo, que carrega, arraigada a si, a característica de inferiorização em relação à população urbana, fazendo com que esse estigma seja irradiado no ambiente educacional e resultando na baixa estima dos alunos do campo, o que contribui para o baixo desempenho e para alta taxa de analfabetismo entre essa população.

Em relação à infraestrutura, as escolas rurais, conforme dados do mesmo Censo supracitado, também estavam em desvantagem. Enquanto na área urbana, 58,6% dos estabelecimentos de ensino tinham biblioteca, essa era a realidade em apenas 5,2% das escolas do campo. O mesmo cenário foi verificado quanto a: laboratórios de informática (27,9% e 0,5%); microcomputadores (66% e 4,2%) e laboratórios de Ciências (18,3% e 0,5%). Com base nesses números apresentados, fica claro que as condições de ensino para a população do campo eram muito diferentes da educação urbana.

Historicamente, essa discrepância esteve presente, pois a educação brasileira teve, desde seu início, um caráter mais elitizado, já que se destinava à minoria da população. A educação em áreas rurais não foge a essa regra, pois não é prioridade nas políticas públicas brasileiras, por isso encontra sempre dificuldade em romper a barreira do estereótipo inferiorizado que o campo possui e tem limitações para discriminar as identidades e subjetividades do meio campestre.

Romper com esses estereótipos de população do campo e educação rural é um dos principais objetivos da Educação do Campo, sendo que a mudança não se deve somente à nomenclatura, mas sim à alteração e ressignificação de ideais, tais como inclusão, cidadania de todos os brasileiros, garantia de direitos e equidade social a serem defendidas por meio da educação. A esse respeito, observamos que a legislação brasileira tem artigos específicos para a população campestre, mas, até mesmo em termos de lei, a nomenclatura e os ideais são para uma educação rural. Segundo a LDB, artigo 28:

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

- I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p.73).

A lei citada acima traz uma proposta de educação no campo que não condiz com a realidade do que é oferecido para tais populações. Percebemos isso por meio das entrevistas e análises de dados resultantes dessa pesquisa, nos quais ficou claro que as políticas públicas voltadas para o campo são ignoradas pelos governos e marcadas por abandonos e tropeços, não só pelo atual governo, mas com uma história de falta de visibilidade desde sempre. Um dos fatos notados pela pesquisadora foi a falta de trabalhos acadêmicos voltados para a realidade do campo do interior paulista do Vale do Paraíba. Essa ausência mostra a necessidade de se olhar para esse campo, que diverge dos demais encontrados em outras pesquisas, como o campo do norte e nordeste, onde existem diversos trabalhos que serviram de inspiração para esse.

Podemos compreender, então, que, na prática, os aspectos apontados pela LDB não acontecem de fato nas escolas municipais, concepção a que essa pesquisadora chegou por conhecer a realidade do campo do interior paulista, o qual ainda é pouco explorado em termos de pesquisas acadêmicas. Como Educação do Campo tem como característica o caráter colaborativo, buscamos, em nosso estudo, conhecer a trajetória do professor do campo e suas práticas. Conforme propomos em nossa pesquisa, isso é essencial para compreender o modo como esse segmento se desenvolveu no município onde a pesquisa ocorreu.

Essa compreensão sobre a educação na realidade do campo e das pessoas que estão nela inseridas foi essencial para despertar nos professores, colaboradores em nosso estudo, uma reflexão em relação a sua prática e sobre as especificidades da educação no meio onde trabalham, em termos de políticas públicas. Isso poderá gerar uma cobrança maior em relação aos direitos de aprendizagem da população do campo.

1.5 Organização da dissertação

Na primeira seção, expõe-se o problema da pesquisa, seus objetivos, a delimitação do estudo e a justificativa para tema escolhido.

Na segunda seção, é apresentada a revisão de literatura, que compreende: o histórico da Educação do Campo no Brasil, em termos de legislação; a legislação da Educação do Campo

no município de São Luiz do Paraitinga; a educação luizense; e a identidade docente do professor da Educação do Campo. Na terceira seção, são apresentadas a análise de dados e as considerações parciais. Por fim, encerrando a pesquisa, estão as referências, os anexos e os apêndices.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Objetivando estabelecer referências teóricas para compreender as diversas dimensões que constituem a Educação do Campo, foi realizada uma intensa pesquisa em diversas bases de consulta para que o conhecimento acerca do objeto de estudo dessa pesquisa de Mestrado se realizasse.

No decorrer da pesquisa acadêmica de caráter documental, voltamos nosso olhar para artigos científicos de diversas regiões do país, bem como para dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, as quais pudessem contribuir de alguma maneira com a temática da Educação do Campo e dos sujeitos que a constroem. As pesquisas foram feitas com base de dados de consulta nas seguintes plataformas: Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Banco de dissertações de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU).

Ao pesquisar a temática da Educação do Campo, muito se encontrou em relação aos movimentos agrários e demais movimentos sociais, mas ainda há pouca literatura sobre a realidade e a construção do campo do interior do Vale do Paraíba paulista. Esse levantamento realizado enriqueceu a escrita e o entendimento de linguagens comuns utilizadas nessa temática, além de apontar para pensamentos e autores comuns, os quais independem de regionalismos e colaboraram para a ampliação de conhecimentos e reflexões por parte da pesquisadora.

Para melhor organização do trabalho, foi organizada a tabela abaixo com os principais trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES/MEC, utilizando como palavras-chave: Educação do Campo; professores e Educação do Campo e identidade docente.

Tabela 1 - Teses e Dissertações

<i>Palavra-chave</i>	<i>Banco</i>	<i>Número de trabalhos</i>
<i>Educação do Campo</i>	Scielo	61
<i>Educação do Campo</i>	Unitau	31
<i>Educação do Campo</i>	Capes	1471
<i>Professor da Educação do Campo</i>	Capes	01
<i>Identidade docente do professor do campo</i>	Capes	01

Fonte: elaborado pela autora.

Para obtenção de resultados mais precisos, delimitamos o período de 2005 até 2019, pois notamos que a literatura em relação à Educação do Campo, voltada para a realidade do interior paulista, é escassa. Buscamos, então, as dissertações para embasar os temas em comum em nível nacional/estadual/municipal, entretanto o material encontrado era escasso para a realização de ampla e profunda análise do processo de construção teórico e prático da Educação do Campo. Em função dessa escassez, optamos pela busca de trabalhos que tivessem como eixo comum a explanação sobre políticas públicas voltadas para a Educação do Campo e que ressaltassem a importância dos sujeitos que a constituem. Complementando as buscas por referenciais teóricos que dessem suporte a pesquisa, foram utilizados artigos científicos, os quais buscamos nas plataformas Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Foi realizada, por fim, a busca documental sobre a Educação do Campo no município de São Luiz do Paraitinga, porém o que foi encontrado, conforme já apontamos outrora nesse estudo, foram os Decretos sobre a abertura das escolas e não foi encontrada nenhuma documentação em relação a leis ou projeto de lei relativo à Educação do Campo.

Para melhor visualização das teses, dissertações e artigos utilizados para o enriquecimento dessa pesquisa, apresentamos a tabela 2 com os materiais encontrados e que foram utilizados:

Tabela 2 - Teses utilizadas como base para referencial teórico

<i>Universidade</i>	<i>Ano</i>	<i>Tema</i>	<i>Linha de pesquisa</i>
<i>Universidade de Taubaté Desenvolvimento Humano, Política Social e Formação.</i>	2014	Educação do Campo e professores de escolas rurais: as representações sociais sobre competência	Formação, Políticas e Práticas Sociais
<i>Universidade de Taubaté Desenvolvimento Humano, Política Social e Formação</i>	2015	Formação Inicial e Identidade docente de Licenciandos em Educação do Campo: um estudo no Vale do Paraíba Paulista	Formação, Políticas e Práticas Sociais
<i>Universidade de Taubaté Desenvolvimento Humano, Política Social e Formação</i>	2014	Representações sociais da Educação do Campo: Formação e Identidade Docente	Formação, Políticas e Práticas Sociais

<i>Universidade de Taubaté Desenvolvimento Humano, Política Social e Formação</i>	2016	As representações sociais da Educação do Campo: Educação Rural e Educação do Campo	Formação, Políticas e Práticas Sociais
<i>Universidade de Taubaté Desenvolvimento Humano, Política Social e Formação</i>	2014	As representações sociais da Educação Infantil no/do Campo por docentes e mães de alunos em uma cidade do Vale do Paraíba	Formação, Políticas e Práticas Sociais
<i>Universidade de Taubaté Desenvolvimento Humano, Política Social e Formação</i>	2016	Os sentidos da patrimonialização no processo de reconstrução de São Luiz do Paraitinga	Formação, Políticas e Práticas Sociais
<i>Universidade Estadual de Campinas- Educação</i>	2011	Educação do campo: contexto de discursos e de políticas	Políticas de educação e sistemas educativos
<i>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - Educação</i>	2013	Das práticas educativas às políticas públicas: tramas e artimanhas pela Educação do Campo	Educação do Campo
<i>UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - Educação</i>	2011	Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais.	Políticas de formação de professores
<i>Universidade Federal de São Carlos – Educação</i>	2014	Políticas públicas para a educação do campo no Estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas	ESTADO, POLÍTICA E FORMAÇÃO HUMANA

<i>Universidade Federal de São Carlos – Educação</i>	2009	A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores	Formação de professores
--	------	--	-------------------------------

Fonte: elaborado pela autora.

Os trabalhos destacados acima enriqueceram nossa pesquisa, pois apontaram autores em comum para a revisão de literatura, colaborando para a compreensão do processo histórico que envolve a Educação no/do Campo. A trajetória mostrada por grande parte dos trabalhos acima citados, além de auxiliar na compreensão das leis em si, ajudou a compreender o momento histórico governamental que surgiu a Educação do Campo. Com esse aporte teórico, foi possível compreender o todo no qual essa modalidade educacional está inserida, mostrando que os ideais do campo nem sempre estão presentes nas cidades do Vale do Paraíba e apontando que, de modo geral, a educação estudada pelos colegas também se aproxima mais de uma Educação no Campo, como em nosso estudo.

Além dessa semelhança inicial com nosso estudo, é importante ressaltar que, nas pesquisas apresentadas no quadro acima, o foco dos estudos também não era o debate de ideais das lutas de classes, mas as falas dos sujeitos participantes das pesquisas. Nelas, os questionários aplicados evidenciam a semelhança com aquilo que verificamos no São Luiz do Paraitinga.

Em especial, os trabalhos do banco de teses e dissertações da Unitau colaboraram para nossa pesquisa, pois mostraram à pesquisadora, com maior amplitude, o desenho da Educação no/do Campo em termos de Vale do Paraíba Paulista, iluminando a escrita dessa dissertação. Entendemos que as maneiras de escrever sobre a temática escolhida podem apresentar diversos focos, por isso, o que mais serviu de exemplo foi a maneira com que os colegas descrevem o local da pesquisa e como isso influencia as vivências apontadas pelas colaboradoras.

Por fim, no tocante ainda aos levantamentos bibliográficos, o trabalho sobre patrimonialização da reconstrução de São Luiz do Paraitinga contribuiu para que esse pesquisadora conseguisse demonstrar a maneira luizense de ser, bem como evidenciar alguns aspectos que tornam essa cidade tão única. Sendo assim o conhecimento adquirido através das leituras dos trabalhos colaborou imensamente para a escrita de nossa dissertação.

2.1 Entendendo a Educação do Campo

Para compreender os aspectos que caracterizam a Educação do Campo, devemos pensar em sua construção histórica, por isso optamos, em nosso estudo, por abordar a realidade específica do município onde o estudo foi realizado.

Em termos de políticas públicas nacionais, citamos o parecer do Conselho Nacional de Educação nº 36/2001/CNE/CEB (BRASIL, 2001) que traz a visão sobre o campo mais aprofundada acerca da concepção mais recorrente, segundo a qual o campo se diferencia da cidade apenas pela quilometragem, considerado, assim, um perímetro não urbano. Diferente dessa visão amplamente difundida, na concepção do Parecer supracitado, esse espaço passa a ser visto como um local onde pode haver a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo passa a ser vista como necessidade dos indivíduos que o habitam, ligando-se à percepção de desenvolvimento integral do sujeito campestre. Essa nova visão de Educação do Campo não corresponde às práticas relacionadas à educação rural, a qual antecedeu esse novo pensamento sobre educação da população do campo.

Ribeiro (2012) explica que, quando existia escola, a educação dos camponeses era oferecida na mesma modalidade que era oferecida às populações que residiam e trabalhavam nas áreas urbanas, não havendo, com isso, nenhuma preocupação em adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando a frequentavam.

Não é difícil de imaginar que o ensino, nessa concepção de igualdade entre o campo e a cidade, não foi exitoso em diversas dimensões, pois a realidade dos alunos não era levada em consideração e seus saberes eram ignorados, não havendo aproveitamento da relação de trabalho que esses sujeitos vivenciavam desde pequenos. Isso atrapalhou a relação entre ensino e aprendizagem já que: “a permanência das crianças na escola depende do que ela pode oferecer em relação às atividades práticas relativas ao trabalho material como base de aprendizagem, ou seja, da produção de conhecimentos” (RIBEIRO, 2012, p.296).

Para melhor ilustrar a realidade da população camponesa, nos anos em que se iniciou a Educação do Campo, trazemos os dados nacionais, segundo MEC (2003), relativos à população do campo. Segundo esses dados, os jovens, com a idade de 15 a 17 anos, totalizavam 2,2 milhões de pessoas, dentre os quais 34% **não** frequentavam a escola. Entre os matriculados, apenas 12,9% estavam no Ensino Médio, nível adequado para a idade.

Historicamente falando, a população do campo teve como berço um regime relacionado à escravidão e ao trabalho voltado para a mão de obra pesada, em que a relação patrão-empregado era permeada de poder por parte do empregador e desprezo aos empregados. Esse cenário gerou a relação elitizada do patrão (rico e “da cidade”) e do empregado (pobre, sem

condições de estudo e “da roça”), tratando de maneira pejorativa o indivíduo que, por seu berço, manteve-se em uma relação de poder inferiorizada. O empregado era tão invisível em relação à sociedade que: “encontram-se registros de educação do rural no século XIX, é somente a partir da década de 1930 que começa a tomar forma um modelo de educação rural associada à ‘modernização do campo.’” (RIBEIRO, 2012, p. 299).

Em linhas gerais, verifica-se, com essas considerações, que a população rural só teve avanços em termos educacionais quando o patrão teve interesse financeiro em oferecê-la aos empregados, obviamente em benefício próprio.

Os ideais que permeiam a Educação do Campo são contrários a esse descrito acima, pois, enquanto aquele relaciona-se a ações pautadas em necessidades externas à própria população campestre, estes se solidificaram quando os camponeses passaram a lutar coletivamente por uma educação que tivesse articulação entre o trabalho exercido por eles e a educação escolar, de modo que se trouxesse para a sala de aula a realidade vivida pelo povo do campo.

Essa expressão *Educação do Campo* (CALDART, 2012) começou a ser utilizada a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998. Nesse encontro, foram discutidos pontos relacionados à forma e ao conteúdo da, até então denominada, educação rural. A expressão *Educação do Campo* foi validada de maneira efetiva apenas a partir do Seminário Nacional, realizado em Brasília em 2002, e reafirmada em 2004, na II Conferência Nacional de Educação do Campo (CALDART, 2012).

As legislações que sucederam o primeiro momento pensado para a Educação do Campo começaram com o Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001, em que foram iniciadas as especificidades do ensino rural, indicando 5 pontos evidenciados: 1. Educação Rural nas Constituições Estaduais Brasileiras; 2. Educação Rural e Características Regionais; 3. Expansão da Rede de Ensino Rural e Valorização do Magistério; 4. O Ensino Profissionalizante Agrícola e 5. Território da Educação Rural, os quais também constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012). Além dessas, a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, regulamentou as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo e tornou-se um documento importante, pois, a partir dela, passou-se a pensar no ambiente do campo como “um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2001, p.1).

Em seguida, veio o Parecer CNE/CBE nº1, de 02 de fevereiro de 2006 tratando da necessidade específica de mudança de calendário para a população do campo e deliberando

sobre os *dias letivos* para a *Pedagogia da Alternância* (BRASIL, 2012, p.40, grifo do autor). Esse Parecer caracteriza também as organizações tidas como escolas e as que não são consideradas ambientes escolares, como:

- a) Escolas Famílias Agrícolas (EFA);
- b) Casas Familiares Rurais (CFR);
- c) Escolas Comunitárias Rurais (ECOR);
- d) Escolas de Assentamentos (EA);
- e) Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM);
- f) Escolas Técnicas Estaduais (ETE);
- g) Casas das Famílias Rurais (CDFR) e
- h) Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR).

Todos esses casos, considerados como ambientes escolares, são assim definidos a nível nacional (BRASIL, 2012, pp.40-41). Todos os Centros Familiares de Formação por Alternância, citados acima, devem obedecer à Lei nº 9.394/96, a qual destaca em seu artigo 23 que: “§2º - O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.”(BRASIL, 1996, p.53).

A Resolução CNE/CEB nº2, de 28 de abril de 2008, complementa as diretrizes e normas anteriores, relacionadas às políticas públicas da Educação Básica do Campo, trazendo a definição da Educação do Campo:

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.(BRASIL, 2008, p. 1-2).

O que esse parágrafo nos mostra é que, a partir dessas deliberações, o conceito essencial da Educação do Campo como movimento de luta coletiva passa a ser colocado como parte da lei, mesmo que em sua prática isso nem sempre aconteça. Os artigos nº 3,4,5 e 10 da Resolução CNE/CEB nº2/08 estabelecem, como algo prioritário, a participação da comunidade para o sucesso da implementação da Educação do Campo. Para que isso ocorra, os estados e municípios devem planejar ações as quais garantam que seja possível essa participação em regime de colaboração. O artigo nº12 da mesma legislação coloca, ainda, como critério para a docência nas salas de aula desse segmento, a necessidade de professores com formação em nível superior para Educação Básica. Complementando a mesma preocupação com o

profissional da educação, o artigo nº 13 discorre sobre as formações complementares de professores em exercício na Educação do Campo. Já o artigo nº14 trata do financiamento da educação nas escolas do campo, sendo complementado pelo artigo nº15 o qual define as especificidades sobre custeio relação custo-aluno.

Ainda no que se refere às leis relacionadas à Educação do Campo, há a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) aos alunos da Educação Básica. Há também o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica o qual busca, juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o fomento a programas de formação inicial e continuada dos professores, o que é importante, não só para os educadores do campo, como para todos os educadores em diversos segmentos.

Por fim, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Nele, podemos destacar a emenda que assegura uma política pública nacional de Educação do Campo e da Floresta como direito humano e articulado com a política ambiental sustentável, juntamente com a política de financiamento da educação. Essa iniciativa materializa o anseio dos movimentos sociais em construir a Educação do Campo como uma política pública.

Nesse programa, são contemplados os artigos 11 até 17 do referido decreto, colocando, como público-alvo da Educação do Campo, os sujeitos que participam do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Além disso, destrincham quais os objetivos do PRONERA; quem são os beneficiários; quais projetos ele apoia; quais são os recursos disponibilizados sob a responsabilidade do INCRA e, por fim, trata de uma especificação sobre uma Comissão Pedagógica Nacional com civis e governo federal, cuja finalidade é a de acompanhar pedagogicamente e fiscalizar financeiramente as ações do Programa (BRASIL, 2012, p.87-88).

Em termos de legislações voltadas para o tema de nosso estudo, esse breve panorama esboçou uma visão de políticas públicas para esse segmento educacional, porém sabemos que o que a lei nos oferece é o mínimo que podemos ter para tornar a Educação do Campo um segmento minimamente sustentável. A mudança decisiva vem no sentido de que a população do campo passou a ser respeitada e, por consequência, a educação para ela voltada deixou de ser menosprezada por todos e vista como um favor, para tornar-se um ambiente que garante os direitos mínimos do cidadão e se aproxima do respeito à realidade local e à sua história.

Como há significativa proximidade da pesquisadora com os espaços onde a pesquisa se deu, fica evidente a busca do respeito e reconhecimento da diversidade que o campo brasileiro possui. Todavia, para que isso ocorra, é necessário que se fortaleça e valorize a identidade das pessoas que moram nesses diversos modelos de campo. É fundamental olhar para a história de vida desses sujeitos, os quais foram se construindo com o tempo. A visão coletiva novamente é muito importante, já que essas comunidades campestres devem descobrir ou ainda redescobrir sua identidade pessoal, familiar e local (OLIVEIRA, 2013, p.34).

Pelo exposto, nota-se que as leis ainda são falhas no que tange ao tamanho do campo do Brasil, por isso não conseguem atender às especificidades de cada região, assim como também não são bem-sucedidas nas diretrizes relacionadas às diferenças geográficas, culturais, históricas e sociais do campo. Nesse sentido, nosso estudo volta-se para a realidade do interior paulista do Vale do Paraíba, buscando colaborar para diminuir essas falhas e garantir que sejam conhecidas as idiosincrasias da educação nos espaços rurais.

2.1.1 Educação do Campo X Educação Rural/ Educação no Campo

A questão concernente à Educação do Campo e à educação rural é um debate maior do que o uso da nomenclatura, pois envolve questões relacionadas à essência de cada modo de educação, o qual será explicitado nesse momento de nossa pesquisa.

Para definir educação rural, primeiro precisamos definir o público a que ela se destina, ou seja, as populações agrícolas que têm como principal meio de sustento a agricultura. Seria, portanto, a educação dos camponeses, daqueles que trabalham e residem no meio rural e que recebem os menores salários (PETTY; TOBIN; VERA, 1979).

De acordo com Basso (2013, p.43), “O trabalhador já não é mais como aquele que se relatava antes da década de 1970”, uma vez que o trabalhador rural deixou de desempenhar atividades eminentemente campestres, como plantar ou cuidar do gado, e se tornou “[...] proletário na agroindústria, pedreiro nos condomínios de luxo, caseiro, empregado doméstico e prestador de serviços de vários gêneros” (BASSO, 2013, p. 43).

Tendo em vista essa complexidade de atividades realizadas pelo trabalhador, devemos nos referir não ao rural e sim ao trabalhador do campo. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza o critério de local de residência para classificar a população como rural ou urbana. Nesse sentido, importa a distância entre a área urbana para ser considerada área rural: “[...] localizada a uma distância igual ou superior a um quilômetro (1 km) da área urbana

de uma cidade ou vila ou de um aglomerado rural já definido como de extensão urbana” (IBGE, 2010, p. 32-33).

Entendemos, em nosso estudo, que a Educação do Campo não se limita somente a distância física apontada pelo IBGE (2010). Embora exista uma legislação que aponte para o atendimento das necessidades reais desse segmento, as leis não têm sido colocadas em prática pelos sistemas de educação, faltando divulgação, discussão e operacionalização para concretizar as propostas voltadas para uma efetiva melhoria da educação no meio rural (BOF, 2006). Segundo o autor, são apontadas algumas políticas ou experiências adotadas no meio rural, relacionadas à educação do campo, entre elas:

- a) A nucleação, ou seja, a centralização de escolas que atendem a uma ampla área rural.
- b) O programa pedagógico “Escola Ativa”, planejado especialmente para atender a estudantes de diferentes séries que compartilham simultaneamente um mesmo professor.
- c) O programa rural “Alternância”, em que os alunos passam alguns períodos de tempo internos nas escolas, e outros na sua casa, de forma alternada. (BOF, 2006, p. 140).

Segundo Bof (2006), não foi possível identificar, na pesquisa, a aplicação dessas políticas na região Sudeste, por isso concluiu que, na maioria dos municípios brasileiros, não há ações que colaborem para a melhoria da educação nas escolas rurais.

A Educação Rural tem como objetivo suprir interesses capitalistas dos empresários, latifundiários do agronegócio, e é pautada no modelo assistencialista. Nesse formato, a população do campo fica subordinada aos interesses dos patrões, os quais detêm também o controle político dos seus empregados. A educação, nesses espaços, é trabalhada para que os alunos mantenham a passividade e é voltada para se adequar a interesses econômicos com base nas classes dominantes. Nesse sentido, a população do campo é mantida permanentemente no trabalho ligado à opressão do sujeito, em que o pensar dos sujeitos é limitado e o medo da liberdade se solidifica na ação antidialógica, pois eles não se enxergam como produtores de conhecimento.

No que se refere à elaboração do currículo nesse modelo educacional, a política educacional assumida trata como iguais aquilo que se ensina na zona urbana e na zona rural, tornando-se um problema para a construção de um currículo voltado para a Educação do Campo. Novamente, a ausência de um currículo diferenciado para esse segmento nos mostra que nesse município temos uma Educação no Campo, na qual os conteúdos são pensados **para** os sujeitos do campo e não **pelos** sujeitos do campo, com valores externos, o que desvaloriza os modos de vida dos camponeses.

Para esses conteúdos, prevalece o uso da metodologia tradicional com pacote urbano educacional: currículo, calendário escolar e professor trazidos da cidade; mantendo o ensino fragmentado e a hegemonia de ideologias educativas, voltadas para os ambientes urbanos. Para tal caracterização, tomamos os apontamentos de Fernandes (2006), Freire (2011), Pereira (2009), Fernandes et al (2008), Arroyo (2006), Sousa et al (2008), Santos e Germano (2006), Santos (2010), Caldart (2002), Ribeiro (2012) e Santos (2006), os quais também produziram as definições de Educação do Campo.

Os movimentos sociais vieram para combater esse modelo de educação que não coloca a população do campo como protagonista da sua história. A Educação do Campo surgiu, assim, para combater o modo oprimido que tanto caracterizou esse espaço brasileiro.

O modelo dessa modalidade de educação reivindicatória pauta-se nos interesses dos camponeses e dos movimentos sociais do campo a partir de uma pedagogia libertadora e histórico-crítica, a qual considera a construção dos sujeitos e trabalha com o sistema de policultura sustentável, adequada ao modelo sustentável de agricultura familiar, a partir dos interesses dos movimentos sociais do campo. Esse formato de ensino deixa de ser fragmentado, passa a ser transdisciplinar e baseado na coletividade. O currículo e calendário escolar são voltados às especificidades dos sujeitos do campo, além disso, é uma exigência que o professor seja morador da própria comunidade. Tudo isso garante que a educação seja construída **pelos** sujeitos do campo, a partir de seus valores sociais, econômicos, políticos e culturais, o que garante que esses sujeitos assumam o papel de protagonistas da sua história na luta contra os opressores, com base no diálogo e na coletividade.

O que foi apresentado na realidade é que não há essa diferenciação de currículo e calendário, pois a Educação do Campo não é legitimada. Sintetizamos os conceitos descritos no quadro abaixo:

Quadro 01- Educação do Campo X Educação Rural/Educação no Campo

EDUCAÇÃO DO CAMPO	EDUCAÇÃO RURAL/ EDUCAÇÃO NO CAMPO
Educação do Campo	Educação Rural
Interesse do povo camponês e dos movimentos sociais do campo;	Interesse capitalista dos empresários, latifundiários, do agronegócio, do assistencialismo e do controle político;
Pedagogia libertadora/oprimido e histórico-crítica;	Pedagogia tradicional e do “improvisado”;
Território do campesinato com seu sistema de policultura;	Território do agronegócio com seu sistema de monocultura;
Currículo e Calendário Escolares voltados para as especificidades dos sujeitos do campo e professor da própria comunidade;	Pacote urbano educacional: Currículo, Calendário Escolar e professor trazidos da cidade;
Ensino transdisciplinar;	Ensino fragmentado;
Adequada ao modelo sustentável de agricultura familiar com base nos interesses dos movimentos sociais do campo;	Adequada aos modelos políticos de desenvolvimento econômico com base nos interesses das classes dominantes;
Contra-hegemônica;	Hegemônica;
Construída a partir dos sujeitos do campo, dos seus valores sociais, econômicos, políticos e culturais;	Elaborada para os sujeitos do campo, com valores externos desvalorizando os modos de vida dos camponeses;
Coletiva;	Individualista;
Olhar da multidão;	Olhar da multissérie;

Ativa, quando os sujeitos são protagonistas da sua história, na luta contra os opressores, com base no diálogo e na coletividade.	Passiva, quando os indivíduos se conformam com a situação de oprimido, em que o medo da liberdade se solidifica na ação antidialógica
---	---

Fonte: Adaptação de CARNEIRO (2013, pp.49-50)

O conceito de Educação do Campo e Educação Rural aparece diversas vezes nesse trabalho, assim como o conceito de Educação no Campo (entendimento da pesquisadora sobre a realidade do município), devido à dualidade que acompanha a realidade do campo em grande parte do Brasil bem como a realidade alvo desse estudo, que teve sua base na Educação Rural, a qual veio a se transformar em uma Educação no Campo.

2.2 Educação do Campo no âmbito municipal

2.2.1 História do município

Não podemos falar da Educação de um município sem antes compreender como sua construção se deu. Além disso, é necessário compreender o porquê de a Educação do Campo nesse município ter características mais voltadas para a Educação Rural, o que está ligado ao fato de a cidade ter forte caráter coronelista até os dias de hoje, não prezando pela educação emancipatória.

A cidade de São Luiz do Paraitinga, que teve seu início como núcleo urbano a partir do Ciclo do Café nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro. A cidade recebeu esse nome devido ao Rio Paraitinga, no qual, desde os tempos coloniais, havia um posto avançado por onde passava o ouro de Minas Gerais. Ao ser fundada a povoação, o nome foi São Luís e Santo Antônio do Paraitinga, sendo mudado depois para São Luiz do Paraitinga, quando o padroeiro passou a ser São Luiz, Bispo de Tolosa. Segundo Santos, 2008, p.16:

São Luiz do Paraitinga, como quase a totalidade dos pequenos municípios brasileiros, era uma cidade praticamente abandonada pela governança luso-brasileira, desde seu processo de fundação, em fins do século XVII, confirmando a dificuldade de controle do imenso território brasileiro nesta época. É coincidente a este momento uma crise do sistema colonial como um todo no contexto mundial atingindo, diretamente, a administração do governo brasileiro da época. Dessa forma, localidades como a que estamos estudando, nascentes nesse contexto conturbado, acaba tendo na grande maioria das vezes, uma história inicial com sucessões de golpes políticos, pobreza e isolamento.

Notamos que a formação da cidade de São Luiz do Paraitinga se diferencia dos outros

núcleos urbanos. Segundo Trindade e Saia (1977) a constituição do núcleo urbano ocorre em função do adensamento populacional em uma região pré-determinada, onde se encontram habitações dispersas.

Em 1769, a petição para a criação da cidade foi aceita, recebendo a povoação o nome de São Luiz e Santo Antônio do Paraitinga, sendo a padroeira Nossa Senhora dos Prazeres. Um incentivo do governador geral estimulou a mudança de mais gente para o local que foi elevado à Vila em janeiro de 1773 e instalada a 31 de março do mesmo ano. A vila evoluiu rapidamente, mas parou seu progresso na cultura de cereais e muito mais tarde se deu início à plantação de café e algodão. Em 1875 foi elevada a cidade e por título em 11 de junho de 1873 obteve a denominação de Imperial Cidade de São Luiz do Paraitinga:

Embora a região da atual cidade luizense só tenha legitimado seu povoamento em 08 de maio de 1769 – data comemorada como marco da fundação da cidade – pelo Sargento-mór Manuel Antônio de Carvalho – denominada então, São Luiz e Santo Antonio do Paraitinga, elevada à condição de Vila em 31 de março de 1773 e emancipada politicamente em 30 de abril de 1857, esse período inicial de ocupação, nos traz muitos elementos importantes que vão marcar a identidade do município futuramente. Assim, faz parte também da história da cidade, mesmo tratando-se de um período anterior à sua própria data de fundação¹. (SANTOS, 2008, p.43).

Esse momento da formação da povoação em fins do século XVIII não foi fruto do acaso, pois estava consolidando as tentativas de ocupação de décadas anteriores e, naquele novo momento, estava totalmente apoiado por uma nova política administrativa de Portugal, comandado pelo Primeiro Ministro Marquês de Pombal. Ao nomear Morgado de Matheus para governar a Capitania de São Paulo o propósito do governo português era mesmo o de imprimir um maior controle na então difícil defesa do território brasileiro. Daí, a afincos com que se procedeu à fundação de novas cidade se à ampliação da organização burocrática. O ato de legitimação das cidades não teve outro propósito, se não o de controle da parte do governo português nas terras brasileiras, o que não foi diferente na cidade de São Luiz do Paraitinga.

A importância exercida pelo transporte em sistemas de tropas na região luizense relaciona-se de forma muito interessante também ao registro de grande número de manifestações culturais relacionadas a essa atividade desde o século XVII e ainda presentes na cidade. Fica

¹O livro *São Luiz o ano inteiro*, elaborado pelo Comitê Pró-Associação para o Desenvolvimento Cultural e Ambiental de São Luiz do Paraitinga organizado por TOLEDO, Marcelo Henrique Santos. Taubaté: Vogal Editora, 1997, traz um resumo destas etapas anteriores à definitiva emancipação da cidade. Embora inicie sua discussão a partir de 1769, foi o maior estímulo para que eu retrocedesse na periodização, pois mostrava com ênfase a importância das tropas para a escolha de uma nova povoação a ser estabelecida. E não seriam novos caminhos a serem criados na Capitania de São Paulo. A busca passava a ser de consolidação dos roteiros estabelecidos pela ocupação bandeirante desde o século XVII.

confirmado como praticamente todo o povoamento do Vale do Paraíba está diretamente inserido no contexto expansionista do controle territorial e econômico da Colônia Portuguesa, cuja principal vocação era a atividade de exploração dos recursos naturais. E perto do século XVII e XVIII não havia outra forma para o escoamento desses bens senão o árduo trabalho das tropas.

Como advento do café no Vale do Paraíba—sobretudo em fins do século XVIII e início do XIX—, vemos essa movimentação comercial ainda mais pujante e o desenvolvimento cada vez maior de cidades. O que provavelmente não permitiu uma maior ocupação do território vale paraibano já no século XVII e início do XVIII foi uma mudança da rota do ouro, marcada pela descoberta do chamado “Caminho Novo”, desviando para outras regiões a circulação dos carregamentos de ouro que cortava anteriormente trechos do território paulista como a região luizense. Ainda que a região não tivesse sido contemplada por essa nova rota, pois muitas pessoas que ascenderam economicamente e socialmente nas regiões privilegiadas pelas novas rotas comerciais puderam futuramente retornar e investir na região.

Praticamente relegada à penúria econômica e quase desabitada—após aquela ocupação inicial que ocorreu durante todo o final do século XVII e todo o século XVIII—a região cercada pelo curso dos rios Paraitinga e Paraíba não conseguiu levar a frente o processo de ocupação inicial e teve que aguardar o advento do café para alcançar um progresso econômico e populacional mais efetivo. Mas, aí, já estamos bem à frente, nos meados do século XIX. (SANTOS, 2008, p.49).

Não podemos deixar de comentar sobre a importância da Igreja Católica na formação da cidade. Como a proposta política era de um controle maior da sociedade, a questão religiosa era uma das principais formas para que isso se efetivasse. Construir imediatamente uma igreja era um signo importante do controle estabelecido. Ainda mais quando a religiosidade estava pautada em práticas tradicionais.

Ainda nas questões econômicas que permearam a criação da cidade, foi só com o advento do café e uma nova leva de migração para o Vale do Paraíba — já em meados do século XIX — que vemos São Luiz do Paraitinga receber toda estrutura governamental ansiada desde a época de sua fundação, mas insuficiente até então. A marca da ocupação inicial era o povoamento do território por núcleos familiares, portando uma atividade econômica restrita à agricultura de subsistência e com poucos vínculos comerciais. Era, portanto, uma realidade marcadamente pobre.

Famílias pequenas, com seu chefe, vivendo do trabalho próprio e dos membros da família, sem escravos, gente realmente miserável (...) Para o pouco mais de 800 pessoas que apresenta essa primeira contagem, há um número irrisório de proprietários

(sete)cujo lote de escravos vai de 6 a 24 peças.²

A administração da região do Vale do Paraíba começou a sofrer uma profunda transformação no decorrer do século XIX com o avanço, cada vez maior, do protagonismo dos senhores das senzalas, donos dos escravos, sendo os mesmos beneficiados pelo desenvolvimento da produção agrícola, sobretudo o surgimento da cultura cafeeira—mas também pelo avanço econômico de outras produções como a do açúcar. Nesse momento, a economia da região girava em torno do café principalmente. Essa economia estava intimamente ligada com a política, pois estava no poder, nessa época a família com a maior fazenda cafeeira, a família Domingues de Castro.

Em qualquer apresentação sobre São Luiz do Paraitinga, é um passo imprescindível discorrer sobre a riqueza deixada pelo café e a importância desse na construção identitária do luizense. Fica claro que uma parte mínima da população enriquecia nessa época: os “senhores do café” símbolo de riqueza e poder. Enquanto isso, a maioria da população vivia em condições precárias, podendo ser observada facilmente a desigualdade social que havia nessa região do Vale do Paraíba.

A decadência da produção do café da região vale-paraibana no início do século XX constituiu um golpe duríssimo na economia da região, atingindo o dia a dia de toda a população. Dificuldades de diversas naturezas se consolidaram: econômicas, sociais e políticas. Como desenvolvimento das cidades e dos novos meios de produção, ligados sobretudo aos processos industriais, transformaram-se totalmente os padrões da sociedade brasileira e, mesmo um município com as características de isolamento como o luizense, acabou partilhando os novos padrões.

Acredito poder dizer que se trata do início de uma nova etapa na história local. Surge a necessidade de alternativas àquele estilo de vida característico e o espaço urbano passa a ganhar importância. Era um ambiente para profissionais novos, residentes estritamente no núcleo urbano —algo extremamente raro até então. Uma imprensa periódica começou a se estabelecer já em fins do século XIX e passou a se fortalecer cada vez mais, constituindo um espaço privilegiado de discussões políticas, fundamentais para esta nova etapa da história da cidade. (SANTOS, 2008, p.71).

O modo de vida rural, presente ainda em São Luiz do Paraitinga, era muito criticado e ainda era apontado como motivo para atraso tecnológico e entrave para o desenvolvimento do país. Sendo assim, a cidade foi sofrendo crescente isolamento que só vem se transformando de

²Departamento do Arquivo de São Paulo. População/São Luiz do Paraitinga, cx158, ord158, ano 1774.

alguns poucos anos para cá, acima de tudo pelo turismo.

No momento seguinte à decadência cafeeira, São Luiz retornou a uma agricultura pautada na subsistência e a uma situação muito próxima àquelas primeiras tentativas de ocupação na época da fundação da cidade. Esse novo ramo dominou a zona rural e toda a economia luizense até pouco tempo atrás. Somente no fim do século XX, quando começaram a fechar as empresas leiteiras da região, a pecuária passou a representar pouco economicamente ao município. O êxodo rural aumentou consideravelmente nesse momento e, paralelo a tudo isso, percebeu-se uma volta à agricultura de subsistência na zona rural luizense, sendo muito menos representativa para a economia da cidade do que antigamente. Enfrentou-se, então, um novo período de dificuldades econômicas em que o caminho mais comum da população jovem de São Luiz do Paraitinga ainda tem sido a transferência aos municípios vizinhos em busca de oportunidades de emprego.

Nos dias atuais, entretanto, a cidade vem descobrindo uma importante saída econômica pelo desenvolvimento do turismo. Trata-se de uma saída lucrativa e que se apoia tanto no ecoturismo como no turismo histórico.

É difícil fugir à clássica classificação de Monteiro Lobato: “*umas tantas cidades moribundas arrastam um viver decrépito, gasto em chorar na mesquinhez de hoje as saudosas grandezas de dantes*” (LOBATO, 1977, p.3), sendo este um ponto de vista econômico, mas do ponto de vista da cultura regional, o modo de vida da população é o que faz manter vivas as tradições religioso-culturais.

São Luiz do Paraitinga é chamada por muitos de "Último Reduto de Caipiras" e se mostra extremamente preocupada com as tradições, com a manutenção de suas muitas festas e com seus prédios coloniais. Esses casarões não são apenas cenários para que turistas rendam elogios à beleza das formas e sim templos herdados para a continuidade da História..

Essa cidade se mostra extremamente preocupada com as tradições, com a manutenção de suas muitas festas e com seus prédios coloniais. Esses casarões são cenários para que turistas rendam elogios à beleza das formas e seus templos herdados para a continuidade do Patrimônio Histórico material e imaterial. O fator religioso também tem muito destaque nessa cidade, segundo Santos (2016, p.87), as principais festas religiosas da cidade são: a celebração da Semana Santa e a Festa do Divino, ambas com participação intensa da população, pois, nos termos do autor:

O trabalho de vários moradores está envolvido nesse ritual. Há o festeiro e sua família, que assumem a organização de toda a festa, que dura o intervalo de um ano. Há a Folia do Divino — um grupo de homens, normalmente junto a um responsável

pelo recolhimento das prendas —, que visita toda a extensão do município e municípios vizinhos”;

Essa festa tem como característica a grande adesão da população do campo que costuma frequentar tanto a parte religiosa, como missas, procissões e demais ritos religiosos, quanto a parte festiva tradicional, como a distribuição do afogado, cavalhadas, moçambique e a subida ao pau de sebo. Os moradores acreditam que doar ao Divino representa uma bênção ao trabalho que eles vão realizar durante todo o ano, com a proteção de Deus ao plantio e à colheita. Segundo Santos (2016, p.83), nas tradições luizenses:

O patrimônio cultural está revestido daquilo que se considera a “alma das coisas”, porque o que os objetos, os rituais, as expressões ganham de significação particular os tornam especiais. Os símbolos falam e, por isso, são patrimônio, por pertencerem e terem significado para um povo.

Fica evidente, então, que a população e o modo de ser luizense ainda estão ligados ao sistema coronelista de ser comandado, sendo esse padrão enraizado no imaginário de sua população atualmente. Isso mostra que a população do campo foi manipulada desde muito tempo:

[...] A partir da década de 1950 e com maior intensidade nas décadas de 1960 e 1970, houve o adensamento populacional na área urbana, resultado da migração de um contingente que deixou a zona rural do município para vir morar na cidade. Fruto de ocupação de terra, estimulado por **políticos locais em troca de voto**, o bairro guardou características de costumes rurais. (SANTOS, 2016, p.85, grifo nosso)

Após explanar parcialmente a história do município e suas características marcantes, apresentando uma cidade pequena que carrega ainda a marca coronelista de manipular sua população, deve-se pensar que a educação não difere do restante da cidade, bem como as políticas públicas relacionadas a esse segmento, frisando aqui o olhar para a Educação no Campo nesse município que é ligado aos interesses do capital.

2.2.2 Educação Luizense

Iniciamos esse levantamento bibliográfico ressaltando a falta de documentação sobre a área da educação desse município. Foram solicitados à Secretaria Municipal de Educação documentos relativos à parte pedagógica da criação dos Núcleos Escolares, os quais pudessem auxiliar no aprofundamento e na parte histórica e de legislação, porém não foram encontrados documentos que pudessem trazer essa luz a nossa pesquisa. Contamos, então, com a colaboração da pesquisadora Americano (2017) que entrevistou a prefeita Ana Lucia Bilard

Sicherle, a qual fora a Assessora da Educação que fez o projeto de abertura dos Núcleos. A pesquisadora disponibilizou a entrevista na íntegra para que pudéssemos esclarecer minimamente como se deu esse projeto. Narramos, aqui, a questão que auxilia no enriquecimento dessa pesquisa, começando pelo questionamento sobre a expectativa da então Assessora da Educação em relação à criação dos Núcleos, cuja resposta foi:

[...] No nosso município só tinha o ensino infantil e surgiu a municipalização das escolas: Coronel Domingues de Castro e Maria Vitoria de Campos Azevedo no nosso distrito de Catuçaba. Eram 22 (vinte e duas) escolas rurais espalhadas pela nossa zona rural, escolas com 6 a 9 alunos por média em cada escola, salas multisseriadas de 1ª a 4ª series em prédios velhos e sem estrutura física, o professor tinha que ensinar, cozinhar e limpar. Nessa época a evasão escolar rural era muito grande, pois não tínhamos um transporte escolar para atendimento de todos. O sentimento era de uma zona rural que não pertencia a nossa cidade, não conhecíamos os alunos e tudo ficava muito distante, não entendia o porquê da municipalização da cidade e não da zona rural. Apresentei um projeto educacional, mostrando a importância do meio rural na nossa cidade e criando quatro núcleos Rurais. Núcleo do bairro do Alvarenga, Núcleo São Sebastião, Núcleo dos Caetanos e Núcleo do Pamonã, que atenderiam todas as crianças que residem em nossa zona rural de 1ª a 4ª serie, como eram as seriações da época para o ensino fundamental primeiro ciclo. O maior objetivo educacional era a universalização do ensino da nossa cidade, construir escolas com espaços mais modernos e atraentes com salas para cada serie, sala de professor, sala de informática e biblioteca e quadra poliesportiva. A maior expectativa era dar o mesmo direito aos alunos da zona rural, uma educação mais atrativa e respeitando o seu meio rural, conhecendo sua realidade e dando oportunidade de melhorar o seu meio. Lembro-me como se fosse hoje a felicidade nas inaugurações, tempo de transformação, de valorização dos moradores da zona rural. (SICHERLE, 2017)

Observamos, pela fala da atual prefeita, que havia uma preocupação em relação à população rural, no que se referia a ter maior conhecimento da realidade dos alunos e a fazer agrupamentos menores, com a intenção de favorecer essa população. Apesar de ter narrado a existência de um projeto educacional para a construção dos Núcleos, tal projeto não está disponível para o acesso da pesquisadora ou da comunidade. Outro fator a ser notado é que em nenhum momento a fala é voltada para uma Educação do Campo, pois não se fala sobre a especificidade de ideais e dos movimentos sociais que estão por trás desse segmento educacional. Isso reforça nossa hipótese de que a educação nesse município é voltada ao caráter educacional rural e não à Educação do Campo, embate esse debatido no capítulo 2.1 dessa pesquisa.

Como não há um aporte pedagógico referente aos Núcleos Escolares, faremos, portanto, uma leitura das leis disponibilizadas no site da Prefeitura Municipal.

Atualmente, o município possui três escolas na zona urbana e cinco na zona rural. Mas nem sempre foi assim, três dos Núcleos Rurais foram construídos em 2003 mediante um projeto

da então Assessora da Educação, Ana Lucia Bilard Sicherle (atual prefeita). Essa iniciativa passou, então, a atender a Resolução nº 1 de 3 de abril de 2002.

Segundo dados da Secretária Municipal de Educação, fornecidos através de uma conversa com o Secretário, o projeto da Prefeitura Municipal visava à construção de escolas nos núcleos rurais que seguissem um padrão de construção (escola modelo) e que fizessem com que a população do campo frequentasse a escola, pois poucos alunos tinham a oportunidade e a vontade de ir estudar no centro da cidade. Essa recusa dava-se, uma vez que o discurso de preconceito atrelado ao homem do campo sempre existiu, mesmo em uma cidade pequena onde não deveria haver diferenciação entre sua própria população. A taxa de evasão escolar dos alunos vindos do campo era alta e, com a universalização do ensino e com a necessidade de subir os níveis de educação, os dados exatos em relação aos números tornaram-se difíceis de documentar, principalmente no ano de 2010, quando houve a grande enchente que levou quase toda a documentação de diversas áreas, entre elas a educação.

A partir de 2000, os núcleos escolares foram inaugurados, totalizando cinco núcleos que passaram a ser reconhecidos através do Decreto Lei Municipal nº 1.049, de 13 de dezembro de 2002; da Lei nº 1.081, de 16 de junho de 2003; e da Lei nº 1.092, de 28 de agosto de 2003, a qual denomina dois núcleos escolares e a primeira escola que se tornou oficialmente núcleo. Através da Deliberação CEE nº10/97, foram fixadas novas normas para elaboração do Regimento dos Estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, tomando como base a LDB 9394/96, a qual, em seu o artigo 28, indica que “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”(BRASIL.1996 p.56).Essas legislações fizeram com que o primeiro núcleo escolar fosse legitimado em 1º de abril de 2000.

Nota-se que, nos Decretos Municipais, conforme Anexo B, nos quais encontramos apenas a parte jurídica que fundamenta a abertura de uma escola, não há um projeto pedagógico individualizado voltado para a realidade do campo. Não há, portanto, um olhar diferenciado voltado para a população campestre. A abertura dos núcleos teve motivações políticas de estratégia eleitoral, pois havia uma pressão popular pedindo pela abertura das escolas. A popularidade partidária naquela época foi grande e a candidata à sucessão ao cargo de chefe do poder executivo era a Secretária de Educação na época. Ela acabou se elegendo.

Em meados de 2002, todas as escolas que eram multisseriadas, na zona rural, deixaram de ser responsabilidade do Estado de São Paulo e passaram a fazer parte do quadro da Prefeitura, quando ocorreu a municipalização. Com a nova configuração da educação em nível de nacional, foi desenvolvido um projeto, pela então Assessoria Municipal de Educação, que

objetivava a implantação de três escolas em bairros centrais rurais, os quais fossem adequados para atender a todos os alunos dos bairros vizinhos. Os Núcleos Escolares Rurais foram construídos para atender os alunos do Infantil ao 9º ano. Esses três primeiros Núcleos foram:

- Núcleo Escolar Rural Cassiana dos Santos Moreira, foi criada no dia 15 de fevereiro de 2003, no Bairro dos Alvarengas. O nome da instituição escolar foi uma homenagem à moradora do bairro que ajudava voluntariamente inúmeros moradores da vizinhança quando precisavam de qualquer auxílio. Também foi uma força para a construção da igreja do bairro, para a qual doou o terreno, e recebeu o nome de São Vicente de Paulo. Faleceu em 17 de dezembro de 1996.
- Núcleo Escolar Rural João Gonçalves dos Santos foi criado em 15 de abril de 2003, no Bairro do São Sebastião. O patrono é mineiro, mas assim que se instalou nessas terras foi um grande líder local. Faleceu em 29 de março de 1998, mas, antes, doou o terreno para a escola que tinha apenas uma sala construída, por ele mesmo, com pau a pique, onde sua filha que lecionava.
- Núcleo Escolar Rural João Pereira Lopes, foi criado em 17 de maio de 2013, no Bairro do Pamonã, popularmente conhecido como João Neneco. O patrono também é mineiro, mas fez raízes em São Luiz onde foi vereador e pecuarista. Ele cedeu o terreno para a primeira escola do bairro e depois repetiu a boa ação doando mais uma parte do terreno para a ampliação do Núcleo Escolar. Faleceu em 12 de agosto de 1991.

Com o passar do tempo e das legislações, as quais passaram a ter uma visão mais clara em relação à Educação do Campo, houve a necessidade da construção de mais um Núcleo Rural, pois ainda existiam algumas escolas com salas de aula multisseriadas. Meses antes da construção do prédio, naquele mesmo ano tivemos o Parecer CNE/CEB nº3, de 18 de fevereiro de 2008, que deu mais definição ao que seria a Educação do Campo. Foi, então, em 1 de março de 2008, que foi construída mais uma escola:

- Núcleo Escolar Rural Joaquim Ribeiro de Almeida, Bairro dos Caetanos. O patrono foi um fazendeiro de grande porte, dono de uma das maiores fazendas aos arredores da escola, que está instalada em uma das suas propriedades. Morreu com 86 anos de idade. Esses são os quatro Núcleos Rurais criados para melhorar a educação luizense.

Além das Escolas instaladas na zona rural, ainda há três escolas municipais sendo elas:

- Escola João Batista Cardoso é a única escola, hoje, de Educação Infantil da

cidade. Atende às crianças de 3 a 5 anos. O patrono foi vereador e prefeito por duas vezes, nascido no bairro rural da Santa Cruz do Rio Abaixo e falecido na cidade vizinha, Taubaté, em 13 de setembro de 1994.

- Escola Coronel Domingues de Castro, a mais antiga escola da cidade, foi uma homenagem a um dos principais coronéis da época e atende hoje a todas as crianças da cidade do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.
- Escola Professor Waldemar Rodrigues foi criada no dia 1 de março de 2003 e atende a todos os alunos da cidade do 6º ao 9º do Ensino Fundamental II. Seu patrono foi professor, diretor e se aposentou no cargo de supervisor na Diretoria de Ensino de Taubaté. Faleceu na cidade em 4 de maio de 1993.
- Escola Monsenhor Ignácio Gióia, criada em 1960, foi uma homenagem a um sacerdote que deixou sua família e fortuna na Itália e ajudou na organização da cidade. Essa instituição, em 2002, com a municipalização, passou a ser a única mantida pelo Estado de São Paulo nesse município e hoje atende a todos os alunos do Ensino Médio.
- Escola Professora Maria Vitória de Campos Azevedo, situada no centro da Vila de Catuçaba, foi a última escola inaugurada e hoje atende a todos os alunos do Ensino Infantil até o 9º ano. Sua patrona nasceu em Lagoinha, era professora no centro em São Luiz, ficou por anos lecionando e terminou suas atividades educacionais na sua cidade de origem.

As escolas foram construídas, de maneira igual, com modelo padrão para todos os núcleos. A estrutura física foi pensada primeiramente para o Ensino Fundamental I. Mas, com o passar dos anos, a necessidade de ampliar as escolas para o Ensino Fundamental II e, posteriormente, com a obrigatoriedade da Educação Infantil, os núcleos passaram a acolher os três segmentos educacionais, porém sem adaptação alguma. Com essa realidade, vemos que os direitos da população do campo novamente sofrem com a falta de olhar dos órgãos competentes, afinal uma criança de 3 anos, que estuda na mesma estrutura física de um aluno de 13 anos, não é atendida em suas demandas, pois a diferença no espaço é gritante, o que não costuma acontecer nas escolas da zona urbana.

O tipo de educação aplicada nas escolas dos núcleos escolares se equipara à educação rural, na qual o interesse maior é formar o trabalhador para o capital, tendo em vista o caráter capitalista e seus interesses na educação. De acordo com esses interesses, os alunos das escolas rurais recebem o mesmo ensino das escolas da cidade. Isso acontece para que esses alunos

estejam qualificados para intentar vagas em trabalhos urbanos, já que atualmente há a tendência tecnológica que substitui em partes o trabalho braçal, o que diminui teoricamente o trabalho do campo. Sobre isso, segundo Caldart (2011, p. 151):

Se levarmos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos

Nas escolas do campo, alvo dessa pesquisa, não vemos o caráter de educacional que os movimentos sociais trouxeram para a Educação do Campo. O currículo é o mesmo de toda a rede de ensino, não há flexibilização do horário nem de espaço, os interesses e os objetivos dos alunos não são levados em consideração e não há a base de cooperação e coletividade, o que é uma das principais propostas da Educação do Campo. Caldart (2011, p.71), ao dizer que a criação de políticas educacionais é pensada para “o meio rural e não para os sujeitos do campo”, mostra-nos que, em muitos casos, é pensado o rural apenas como território e não espaço de socialização, visto que, em muitos governos, pode não se ter a intenção de um olhar dinâmico para o meio rural.

A realidade das “escolas do campo” (trazemos o termo entre aspas para mostrar que no município, palco do nosso estudo, as escolas não são escolas do campo, mas sim escolas no campo) é que elas não têm políticas que as aproximem do caráter educacional que caracteriza uma escola como sendo escola do campo:

Então, com essa definição que a educação assume nos contributos dos movimentos sociais para a concepção de Educação do Campo, é que a entendemos como uma nova forma de ver, sentir e aprender num contexto diversificado e multicultural que é o campo, através da luta pela cidadania, uma educação que seja dos sujeitos do campo e não uma educação para esses sujeitos, uma vez que seu conceito se constitui numa construção permanente, permeada de desafios e perspectivas.(OLIVEIRA, 2013, p.48).

As escolas do campo desse município são marcadas pela falta de reconhecimento em diversas esferas. Uma delas é a falta de visibilidade em relação à população do campo como produtora de conhecimento. Assim, o estereótipo de população do campo, atrelado à imagem de Jeca Tatu, continua perpetuando, mesmo que seja como um preconceito velado, porém que reverbera na prática de alguns professores e na fala dos próprios alunos. Isso mostra nitidamente que os sujeitos do nosso campo não se reconhecem como movimento social, não se percebem

como capazes de gerar conhecimento e capazes de se emancipar, não no sentido de abandonar o campo, mas sim conseguir autonomia e formação humana e cultural.

Os docentes das escolas do campo, no município onde realizamos a pesquisa, obedecem à legislação vigente, sendo assim, todos possuem Ensino Superior completo e a maioria já concluiu especialização *Lato Sensu*. As escolas possuem cozinhas e as merendeiras passam por cursos periodicamente com a nutricionista efetiva da rede. O material didático é oferecido pelo Governo do Estado e pela Secretaria da Educação.

Atualmente, os Núcleos atendem, desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental II, nos dois períodos, matutino e vespertino, exceto dois Núcleos Escolares que fecharam o período vespertino devido à redução do número de alunos. Trata-se de uma consequência da baixa taxa de natalidade de alguns bairros, a qual também estimula uma tendência nacional de fechamento de escolas do campo pelo baixo número de alunos. Essa atitude de fechamento revela que, para quaisquer ações voltadas à Educação do/no Campo, prevalecem somente os termos financeiros, deixando de lado o pensar educacional que é pilar dessa modalidade de educação, a qual luta pela pedagogia de caráter emancipatório, respeitando a especificidade dos sujeitos que a compõem.

2.3 Identidade docente

Para fundamentar o conceito de identidade docente, recorremos aos autores Silva (2000), Nóvoa (1995), Marcelo (2009), Huberman (2000) e Tardif (2013).

Para compreender quais fatores formam a identidade de um professor, devemos pensar em fatores que levaram à construção dessa identidade. Segundo Nóvoa (1995, p.16):

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

A formação identitária do professor leva tempo para ser construída. Para compreender essa trajetória que transformou o docente, tornando-o o que ele é hoje, é necessário entender/conhecer a sua história de vida e como suas concepções podem ou não ter sido modificadas nesse tempo de sala de aula. Investigar especificamente sobre os professores do campo é pensar sobre as experiências as quais foram vivenciados, momentos esses que contribuíram para essa construção. Sabendo que esse processo ocorre em meio à diversidade de situações às quais cada docente foi exposto, não pretendemos aqui separar a identidade docente

do educador do campo, mas sim compreender como a formação dos professores colaboradores de nosso estudo influenciou opção de cada um deles por estar ou não nesse ambiente campestre e nessas escolas especificamente.

O conceito de identidade não pode ser tomado como algo simples, objetivo, “preto no branco”. A identidade, assim concebida, parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente e um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente (SILVA, 2000, p.74). No sentido contrário, mostramos características opostas a nossa através de adjetivos comparativos (no caso dessa pesquisa, o campo, marcando uma diferença em relação ao urbano) que acabam por colocar em evidência o indivíduo que narra a característica alheia, ou seja, quando um professor fala “aquele professor é talentoso”, parte do princípio de que o próprio professor acredita nos hábitos exitosos, ou seja, a diferença é, nessa perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria (SILVA, 2000, p.74).

Sendo assim, segundo Silva (2000, p.76), “a diferença e a identidade são dependentes uma da outra, tendo relação de indissociabilidade”. A diferença deriva da identidade, assim o que temos como identidade é o ponto original do qual reflete a diferença. Sendo reflexo uma da outra, a diferença deve ser vista como o resultado de um processo. Tanto a identidade quanto a diferenças tornam-se reais a partir da fala dos sujeitos, pois “Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais”. (SILVA, 2000, p.76).

Buscamos aqui compreender, dentro da trajetória de vida dos docentes do campo e através de suas experiências, quais delas foram essenciais para construir a identidade dada no processo das diferenças, compreendo a relação citada anteriormente entre identidade e diferença. Promover um debate sobre identidade e diferença é também compreender que a temática em voga será sobre relações de poder.

Ainda sobre essa questão, o mesmo autor alerta que, a “identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relação de poder.” (SILVA, 2000, p. 81). Para se pensar na realidade da Educação do Campo, em que a origem em movimentos sociais já parte do pressuposto de que os sujeitos nela inseridos fazem parte da população excluída da sociedade, as falas dos colaboradores sobre identidade e diferença mostraram-se uma confirmação de que, ainda hoje, apesar do avanço em termos de legislação, a população do campo ainda tem como identidade o não pertencimento à educação formal e tradicional.

O professor possui o seu processo identitário que passa pela capacidade de exercer, com autonomia, a atividade docente. Assim, a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa (NÓVOA, 1995, p.17).

É certo que os candidatos a professor ou a professora, quando iniciam seu curso de formação, já trazem consigo uma bagagem de experiências escolares vividas em seu processo de escolarização, as quais fornecem, em certa medida, alguns indícios do que é a profissão e do que é ensinar e aprender. Mas esse conhecimento, adquirido pela experiência discente, não é suficiente para torná-lo um profissional, considerando que, para ser professor, é necessário um *corpus* de conhecimentos relacionados ao ato de ensinar, segundo Tardif (2002).

Compreendemos aqui o processo de se formar professor como contínuo. Por esse motivo conhecer a trajetória das professoras colaboradoras foi essencial para que pudéssemos compreender as suas essências e como essa transitoriedade na formação docente influencia o momento no qual as colaboradoras se encontravam.

Segundo Alarcão, (2001, p.25), o papel de todo professor dentro da sociedade de aprendizagem é criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem, estimular a aquisição de conhecimento e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender. Além disso, o professor deve se recontextualizar na sua identidade e na responsabilidade profissional; deve, ainda, estar constantemente no processo de autoformação e identificação. No caso do professor que trabalha com a realidade do campo, é importante adquirir essas habilidades para o processo de aprendizagem, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento da autoconfiança dos alunos, uma vez que, historicamente, a população do campo é vista como limitada intelectualmente.

Os professores, ainda segundo Alarcão (2001), devem estar constantemente refletindo sobre sua prática e contextualizando suas concepções para adequá-las aos seus alunos. Para o professor construir boas práticas, é necessário que, além de refletir sobre aquilo que faz diariamente, amplie sempre seu conhecimento. Isso significa que o professor deve ser um profissional capaz de trocar saberes (conhecimentos) e interagir com outros professores, num processo de construção do conhecimento pelo sujeito, fazendo, então, com que esses se aperfeiçoem por meio das relações positivas que permeiam a escola, o que é facilitado pelo ambiente pequeno das escolas do campo.

Tardif (2014) observa o professor como um sujeito detentor, usuário, produtor de saberes específicos de seu ofício cotidiano e como um importante encarregado da tarefa educativa. Dessa forma, o autor considera como legítimas as empreitadas, em prol da reflexão e compreensão do processo educativo escolar; os estudos que se debruçam sobre o professor,

bem como sobre os saberes e subjetividades que portam na observância de seu trabalho cotidiano, na sua forma de interagir com outros sujeitos, os quais também exercem função educativa e com os alunos.

Considerando-os como sujeitos do conhecimento, esse mesmo autor não admite o enquadramento dos professores como profissionais puramente técnicos ou realizadores de atividades definidas por engenhos sociológicos. Ele adverte que, guardadas as diferenças entre essas duas óticas, ambas desconsideram a existência dos saberes dos professores e o poder que lhe é conferido, quando usados esses saberes.

Partindo dessa premissa, a subjetividade é uma questão relevante, pois as práticas docentes são traduções das concepções e significados dos próprios sujeitos que dispõem da sua afetividade, suas experiências, sua emoção e seus valores como filtros. Complementando a questão de identidade, o autor observa que, assim como acontece com as identidades, o desenvolvimento dos saberes também é fruto de um processo e afirma que significativa fração do que o professor sabe sobre a forma de ensinar e do seu papel “provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar” (TARDIF, 2014, p. 260-261).

Para Huberman (2013), a carreira profissional docente pode ser compreendida por ciclos. Apontando as tendências gerais para cada uma dessas fases. Esse autor indica a entrada na profissão como uma etapa de “sobrevivência” e de “descobertas”. Para ele, é importante compreender o ciclo de vida dos professores pelo viés da carreira, pois o ciclo de vida dos professores é marcado por:

Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da "vida" de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (Huberman, 2000, p.38).

Trata-se de um tempo de oscilações e questionamentos acerca da profissão, mas também com marcas do entusiasmo e da exploração de conhecimentos. Esse autor organizou as etapas do ciclo de vida dos professores considerando os anos de carreira e as características recorrentes observadas em cada uma, como mostra o quadro 1, elaborado pelo autor:

Quadro 2 – Síntese anos de carreira x fases da carreira

Anos de Carreira	Fases/ Temas da Carreira
1-3 anos	Entrada
4-6 anos	Estabilização, consolidação do repertório teórico
7-25 anos	Diversificação, questionamento ativo
25-35 anos	Serenidade, distanciamento afetivo, conservantismo
35-45 anos	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Adaptado de Huberman (2000, p.47)

Huberman (2000) aponta que é difícil estudar o ciclo de vida profissional docente com a pretensão de extrair perfis-tipo, sequências e fases, pois não é simples integrar, num mesmo grupo, os indivíduos que parecem partilhar traços em comum. Essa tarefa de agrupar os docentes por etapas é complexa em função de que devemos pensar que os sujeitos têm suas particularidades resultantes do meio social no qual estão inseridos.

Nesse sentido, os estudos de Huberman (2000) auxiliam na compreensão dos professores e de suas ações a partir dos processos formativos que são relacionados a cada etapa descrita pelo autor. Em cada uma delas há particularidades, sentimentos, dilemas e desafios vivenciados pelos professores em sua carreira profissional. Deve-se, com isso, compreender que não há sequências universais, pois o desenvolvimento de cada etapa se relaciona com as condições sociais e com o período histórico. Além disso, cada uma delas prepara a seguinte, mas sem determinar a ordem da fase que virá na sequência. Deve-se atentar para o fato de que, nas fases descritas pelo autor, não são levadas em consideração fatores que acreditamos ser importantes como questões da origem dessas professoras e da realidade delas, realidade essa em que elas não podiam escolher outra profissão devido às opções que elas tiveram, sua origem social e da localidade na qual elas moravam. Nesse sentido, a identidade delas vai além da categorização.

A identidade docente de educadores tida como exitosa é aquela na qual o professor é compreendido como um “operário do conhecimento” (MARCELO, 2009), capaz de compreender o ambiente de aprendizagem e rentabilizar os diferentes espaços onde se produz o conhecimento.

A caracterização da profissão docente, segundo Shulman (1986), denominou uma comunidade de prática através da qual “a experiência individual possa se converter em

coletiva”. Assim, o professor tem uma identidade individual que foi construída de acordo com a sua vivência mas também possui a identidade coletiva que é aquela na qual se devolvem características comuns ao professorado. Segundo Marcelo (2009, p.112):

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Os sujeitos não nascem educadores, tornam-se educadores e esse processo de transição é um dos interesses desse estudo. Compreender os conflitos, as lutas e as convicções de cada colaboradora foi uma experiência enriquecedora para essa pesquisa, uma vez que nos permitiu uma visão ampla sobre a identidade do professor do campo, principalmente porque essa é uma realidade pouco olhada.

3 METODOLOGIA

3.1 Delimitação da pesquisa

Esse estudo enquadrou-se no modelo de delimitação denominado pesquisa qualitativa e exploratória. Caracteriza-se pelo caráter de análise de informações coletadas pelo próprio pesquisador.

A pesquisa foi feita através da metodologia de História Oral, coletando dados através de entrevistas em rede, que aconteceram a partir da decisão de entrevistar, primeiramente (marco zero), a colaboradora com mais tempo em escolas no campo. Assim que essa colaboradora aceitou o convite para participar da pesquisa, pedimos que fosse indicada uma pessoa que ela acreditasse ter características que a tornavam um bom profissional. No mesmo formato, sucederam-se as indicações e, no total, tivemos três colaboradoras.

O termo colaboradora atribuído às docentes, autoras da narração, admitiu o respeito e consideração, pois os docentes ocuparam, nessa pesquisa, uma condição que ultrapassou a de meros informantes. Pelo percurso executado, entendemos que suas histórias de vida se entrelaçaram ao exercício profissional e ao trabalho com a educação no campo, expondo a integralidade humana. As entrevistas se apresentaram como alternativa ao registro de fontes para a escrita da história da educação e para a valorização do patrimônio educativo, sendo feita de maneira que se possa compreender que a constituição das identidades expressas pela rede de entrevistadas vai além das entrevistas, estabelecendo relação entre elas mesmos e com a entrevistadora. Para a análise das narrativas, foi feita a triangulação de dados.

3.2. Tipo de pesquisa

Esse estudo foi realizado pela abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biken (1994), esse tipo de pesquisa fundamenta-se na preocupação e consideração em relação às perspectivas dos sujeitos. A caracterização da pesquisa como exploratória aplicada é devido à familiarização da pesquisadora com o objeto de estudo, tendo, como um dos objetivos, produzir material bibliográfico sobre o tema.

De abordagem qualitativa, à pesquisa destinou-se à História Oral, cuja metodologia, no gênero narrativo da história oral de vida, tem como marca o caráter subjetivo das entrevistas.

Pretendeu-se, com isso, explorar as falas dos colaboradores bem como o silêncio, os olhares e as coisas que não são ditas, mas podem ser sentidas.

O registro das narrativas seguindo os procedimentos da história oral, justifica-se pela imersão da pesquisadora no ambiente do campo, vivenciando essa diferenciação de educação, desde sempre, pelas histórias de vida de toda sua família e daqueles que a permearam. Justifica-se também pela inquietação da pesquisadora para entrar em contato direto com os sujeitos que constroem e que são construídos pela organização de escolas no, do e para o campo.

Cabe explicar o termo colaborador(a), que vem sendo utilizado para denominar as entrevistadas. Colaboração é conceito que remete à “criação do documento – produzido em colaboração [...]ganha importância, pois subverte a possibilidade de pureza”. A narrativa resultante desse processo importa, não por ser mais completa ou mais fiel, mas sim por incorporar a ideia de parcialidade, não apenas a do entrevistado mas também a do entrevistador” (RIBEIRO, 2007b, p. 41). Nessa perspectiva, pretende-se mostrar que qualquer pessoa é um importante agente histórico.

Considerando esse aporte conceitual, em nosso estudo, tivemos como meta conhecer a realidade da Educação do Campo, bem como compreender a influência da trajetória docente para a formação identitária desse segmento, através de diversas falas sobre concepções de ensino e de como elas podem ou não colaborar com o conceito de Educação do Campo. Essa modalidade de educação deve ser vista como uma educação pensada pelos sujeitos e não para os sujeitos, assim, através das histórias de vida, foi possibilitado dar maior visibilidade à fala desses sujeitos que estão envolvidos nesse contexto educacional. Fortaleceu-se, com isso, a essência da história oral, dando visibilidade à fala de sujeitos pouco considerados socialmente, não participantes da história oficial e contribuindo para o caráter de subjetividade e integralidade da pesquisa.

Para compreender a integralidade dos nossos sujeitos colaboradores da pesquisa, justificamos a escolha pela metodologia que não nega a história do sujeito e pode ser feita a partir de recortes desconexos, já que “História oral de vida tem feições mais biográficas e obedece sempre à sequência dos acontecimentos da vida: infância, juventude, maturidade” (MEIHY, RIBEIRO, 2011, p. 97).

Sendo assim, com a metodologia explicitada acima e o procedimento de coleta de dados, conseguimos êxito nos objetivos propostos.

3.3. População e amostra

A pesquisa foi realizada com profissionais que integram o quadro de funcionários da Prefeitura Municipal da Estância Turística de São Luiz do Paraitinga, os quais atuaram por pelo menos cinco anos nas escolas do campo. Com base nos números de 2019, dos 137 professores que ocupam os cargos de professor da Educação Infantil e os Especialistas do Ensino Fundamental II, 55 estão atualmente em sala de aula do campo. A informação de quantos professores possuem o tempo estimado de prática em sala de aula ainda não pode ser contabilizada, pois a Prefeitura não forneceu esses dados. Para essa pesquisa, foram realizadas entrevistas com três colaboradores que atuaram na Educação do Campo, seja como gestores ou professores, por pelo menos cinco anos, e que não necessariamente estão em sala de aula do campo atualmente.

3.4. Instrumentos de pesquisa

Nossa preocupação foi conhecer a realidade da Educação no Campo, bem como compreender a influência da trajetória docente para a formação identitária desse segmento. Para tanto, utilizamos as entrevistas como instrumento de pesquisa.

Alcancamos os resultados por meio de diversas falas sobre concepções de ensino e como elas influenciaram ou não no conceito de Educação do Campo pensada pelos e não para os sujeitos. Através das histórias de vida dos participantes, foi dada maior visibilidade à fala desses sujeitos que estão envolvidos nesse contexto educacional, fortalecendo a essência da história oral, oportunizando um momento na construção das narrativas para que seus discursos auxiliem no processo de autoconhecimento dos sujeitos não participantes da história oficial e contribuindo para o caráter de subjetividade e integralidade da pesquisa.

As entrevistas foram abertas com roteiro pré-determinado, mas tal roteiro estava sujeito a mudanças. Segundo Lüdke e André (2014), o caráter genuíno das entrevistas é que não se estabelecem calcadas em rígida sequência de questões, ou seja, com o tecer dos diálogos entre entrevistador e entrevistado, o conteúdo das perguntas pode sofrer alteração.

Assim, no decorrer das entrevistas, em alguns momentos, as perguntas precisaram ser reforçadas para conseguir respostas mais profundas. Em outros momentos, foi preciso colocar perguntas para que o foco da entrevista não fosse perdido, mas, de modo geral, as questões não sofreram alterações e sim complementações.

O número de entrevistas justificou-se pelo tempo disponibilizado para a conclusão do Mestrado e a profundidade do registro das histórias de vida. Foram realizadas três entrevistas

com os docentes, sendo esses entrevistados chamados de colaboradores, pois são essenciais para o desenvolvimento da pesquisa. Nomeando-os dessa maneira, demonstramos respeito e reconhecimento nesse processo (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 22).

Seguindo a linha da história oral, adotada por esse trabalho, a escolha dos entrevistados ocorreu com a seleção do colaborador “ponto zero”, que foi aquele com maior tempo de experiência na Educação no Campo e que teve em sua história de vida e uma formação inicial no campo, bem como vivências, ao longo da vida, que estivessem permeadas por experiências campestres. Seguimos as entrevistas com a indicação de uma professora pela colaboradora “ponto zero”. A professora indicada mencionou outra, assim tivemos a caracterização de uma rede de entrevistas.

A rede de entrevistas ocorreu de modo que as entrevistadas se sentiram valorizadas e puderam apontar uma colega que tivesse semelhanças importantes em relação a crenças e práticas pedagógicas, fazendo, assim, com que essa escolha fosse parte prazerosa dessa relação entre pesquisadora e colaboradoras. Em certos momentos que antecederam as entrevistas, as colaboradoras tinham uma fala de parceria com a pesquisadora o que tornou o clima para a entrevista agradável. Isso ocorreu devido à convivência de anos que já tive com as colaboradoras. Segundo Ribeiro e Oliveira (2018, p.414-415):

Diálogo este que só pode acontecer na relação de dois seres humanos, no mundo do “entre dois”. Este “entre” não é esfera espacial, e, sim, ontológica, que dá condição da relação dialógica acontecer, na medida em que a palavra, depois de proferida pelo “eu” vai ao encontro do “tu”, mas neste caminho deixa de pertencer a um e a outro.

Como critério para poder ser indicado para a entrevista, o docente deveria ter no mínimo cinco anos de experiência dentro do segmento educacional alvo de nosso estudo, mas não necessariamente deveria estar em sala de aula, atualmente. As entrevistas ocorreram em local de preferência do colaborador, fazendo com que o ambiente escolhido pelas entrevistadas transmitisse maior conforto, o que foi essencial para a boa fluidez do diálogo e para a abertura de história de vida do sujeito.

O contato com as entrevistadas foi feito pessoalmente e via telefone celular. Foi muito positivo devido à proximidade da pesquisadora com a rede de ensino na qual foi feita a pesquisa, o que viabilizou o acesso aos entrevistados. O agendamento das entrevistas ocorreu de acordo com a disponibilidade da colaboradora em relação a dia e horário, sendo realizadas em dezembro, após a autorização do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). As colaboradoras preferiram

aproveitar o período de fim de ano letivo em que os professores costumam cumprir horário na unidade escolar.

O roteiro foi seguido, de forma a fazer as perguntas pré-formuladas que seguem no Apêndice II. Entretanto, no momento do encontro, essas perguntas sofreram pequenas alterações devido ao caráter pessoal das falas dos colaboradores que foram registradas utilizando gravador de voz. Para garantir a captação de diversos sentimentos, foi feito o uso do caderno de campo para anotar detalhes que o gravador de voz deixava escapar. Ambos artifícios foram utilizados para melhor compreender e descrever de maneira assertiva todas as informações que os colaboradores construíram e compartilharam nas entrevistas. Isso permitiu visualizar as narrativas de maneira que a revisão das palavras e gestos fosse garantida em vários momentos nas etapas de análise de dados.

3.5. Procedimentos para coleta de dados

Como envolve seres humanos, a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) para devida autorização, zelando, assim, pela integridade e interesses dos sujeitos. Dada a aprovação, os procedimentos para a efetivação da pesquisa foram encaminhados.

As entrevistas foram gravadas em áudio, durante a segunda quinzena de dezembro do ano de 2019. Para essas entrevistas, foram respeitadas as etapas descritas por Meihy e Ribeiro (2011), atendendo aos procedimentos da História Oral, metodologia eleita para esse estudo.

Foram apresentados aos potenciais colaboradores da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento que foi assinado na ocasião da entrevista, enfatizando que o sigilo, quanto à identidade dos colaboradores que aceitaram o convite para participação nesse estudo, era garantido.

Nessa pesquisa, com o total de três entrevistados, não se fez necessária a criação de uma tabela a fim de referenciar os dados dos entrevistados. As etapas de entrevistas descritas por Meihy e Ribeiro (2011) foram respeitadas validando o diálogo e a colaboração de sujeitos no momento da narração de suas experiências. Na etapa da pré-entrevista, foram feitos os primeiros contatos para esclarecimento dos objetivos da pesquisa, o que ocorreu em ambiente escolar e de maneira dialética para que as colaboradoras ficassem à vontade para indagar sobre eventuais questionamentos relativos ao procedimento da entrevista.

Para o ponto de partida – ou “Ponto Zero”, como se denominou em História Oral – a escolha da colaboradora foi pensada desde o início da pesquisa, pois em toda a rede municipal de ensino o nome dela é vinculado a boas práticas no campo. Somado, esse dado, com o critério de tempo de atuação na Educação do Campo, justificamos a escolha da colaboradora ponto zero da nossa rede de entrevistas. As indicações se sucederam conforme já descrevemos acima e, diante do convite e do aceite das demais colaboradoras, formamos uma rede de três entrevistas. As entrevistas aconteceram no ambiente escolar, porém duas entrevistas foram realizadas no galpão da escola e uma realizada na sala de informática. A opção pelo galpão da escola traz um significado para as duas colaboradoras que o escolheram porque foi construído pelos alunos através de um projeto desenvolvido por essas duas professoras.

Nesse projeto, os alunos aprendiam sobre construções sustentáveis, utilizando materiais de baixo custo e aprendendo técnicas culturais como as construções de pau a pique, característica do município de São Luiz do Paraitinga. As colaboradoras justificaram a escolha do local das entrevistas pela facilidade de estarmos em contato e fazer os ajustes de horário para que a entrevista pudesse ocorrer.

A escolha desse ambiente colaborou com o discurso das narrativas, pois são locais repletos de recordações, além de trazer a comodidade e segurança do ambiente que já é conhecido.

Ao ser solicitado um codinome para identificação, as colaboradoras inicialmente tiveram uma dificuldade na escolha, mas acabaram por decidir em conjunto que se chamariam Sol, Luz e Mar, relacionando essa escolha com aspectos que são importantes para a vida, além da proximidade com os nomes reais, pois, para elas, essa referência ao nome real traria um caráter ainda mais particular às narrativas. As colaboradoras se sentiram confortáveis com o sigilo das suas narrativas, pois lhes foi assegurado que suas opiniões e impressões não seriam alvo de qualquer tipo de retaliação pessoal posteriormente, tendo em vista a realidade da cidade de caráter ainda coronelista. A indicação das colaboradoras foi um momento repleto de significado, causando um sentimento de representatividade e valorização docente.

Todas as colaboradoras são efetivas de rede municipal de ensino. Sol e Luz são formadas em Pedagogia e Mar tem a formação em Matemática. Sol dá aula na Educação do Campo há 26 anos, Luz segue com 18 anos e Mar com 12 anos de vivência no campo. Sol se mostrou muito solícita desde a pré-entrevista, agendou a entrevista assim que o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) autorizou nosso estudo. Luz e Mar também quiseram marcar a entrevista

rapidamente, pois estavam ansiosas para serem ouvidas. Sendo assim, as entrevistas aconteceram em 17/12/19, 18/12/19 e 19/12/19. As datas ocorreram no fim do ano letivo, pois havia a necessidade da espera da aprovação do CEP e as colaboradoras preferiram aproveitar o tempo ocioso sem alunos para contribuir com a pesquisa.

A narrativa de Sol teve duração de 1:03; a de Luz teve 55:34 e a de Mar durou 35:12. Essas entrevistas foram em clima amistoso e cordial, promovendo condições para que as narrativas fossem fluentes e, com o decorrer de cada entrevista, foram ficando mais espontâneas e sem formalidades, ressaltando o tempo de fala da colaboradora Mar é a única formada em Matemática, o que talvez tenha influenciado a fala mais condensada da entrevistada. Ao iniciar cada entrevista, foram revistos os objetivos da pesquisa e seus pontos relevantes, bem como foram reiteradas as garantias oferecidas às colaboradoras. Para melhor visualização dos registros que se seguem, apresenta-se uma tabela com dados sobre as entrevistas e colaboradores:

Tabela 03: Dados gerais sobre as entrevistas

NOMES	FORMAÇÃO	TEMPO NA EDUCAÇÃO NO CAMPO	DATA DA ENTREVISTA	DURAÇÃO DA ENTREVISTA
SOL	Pedagogia	26 anos	17/12/2019	1:03
LUZ	Pedagogia	18 anos	18/12/2019	55:34
MAR	Matemática	12 anos	19/12/2019	35:12

Fonte: criado pela autora

Ao iniciar as entrevistas, foi reforçado o nome do docente que fez a indicação bem como o nome do docente que estava sendo indicado como possível colaborador da pesquisa. A aceitação das três colaboradoras foi imediata, não havendo, então, rejeição de nenhuma parte dos colaboradores. É válido ressaltar que houve a colaboração inclusive da gestão da escola que cedeu o espaço e flexibilizou os horários para que as entrevistas pudessem acontecer. Ao finalizar as entrevistas, a satisfação, alegria e emoção de ter feito parte da construção desse estudo era evidente.

As entrevistadas demonstraram grande interesse em saber o conteúdo das perguntas que seriam feitas nas entrevistas, portanto o roteiro da entrevista foi compartilhado com as colaboradoras antecipadamente. Foi notável a preocupação das entrevistadas com o conteúdo da entrevista, pois todas colaboradoras expressaram vontade de falar sobre suas práticas, porém

estavam receosas com a possibilidade de julgamento por parte da pesquisadora, o que foi conversado amigavelmente em cada intervalo de aulas e cafés pedagógicos. Mar aparentou mais receio e timidez ao falar, além disso todas as entrevistadas temiam represálias de cunho político.

Para a pesquisadora, o roteiro auxiliou no desenvolvimento das entrevistas para que os pontos principais, previstos pela pesquisa, fossem contemplados no decorrer das narrativas. O caráter flexível do roteiro ocasionou em algumas mudanças em relação às perguntas, porém os temas principais, os quais são alvo dessa pesquisa, foram respondidos.

As perguntas iniciais sobre relação com a escola durante a infância trouxeram reflexões sobre a própria trajetória das entrevistadas, que revisitaram memórias as quais estavam adormecidas, mas que eram essenciais para que as colaboradoras pudessem constatar a maneira que suas experiências de vida contribuíram para as práticas docentes atualmente e para a construção da sua identidade docente.

O processo que envolveu a entrevista foi muito enriquecedor, sobretudo para pesquisadora, pois o saber ouvir foi um ponto muito importante que foi desenvolvido no decorrer da realização das entrevistas. Além disso, era necessário demonstrar confiabilidade, cordialidade e respeito pelas narrativas das colaboradoras a fim de que as entrevistas ocorressem em clima favorável e que fluíssem de maneira orgânica.

Como maneira de auxiliar a pesquisadora a evidenciar aquilo que a gravação em áudio não é capaz de registrar, foi utilizado um caderno de anotações, recurso utilizado por pesquisadores da Antropologia e denominado caderno de campo, capaz de contribuir com a tradução de significados, como sugerem Meihy e Ribeiro (2011).

As etapas de análise de dados foram feitas de acordo com a metodologia proposta pela História Oral. Inicialmente, foi feita a transcrição literal das narrativas, o que, segundo Carvalho e Ribeiro (2013, p.47), “Comumente, transcrição é o nome dado ao ato de “traduzir” o conteúdo gravado na fita em um texto escrito”. Após a transcrição inicial com toda a oralidade preservada, prosseguimos, na próxima etapa, à transcrição (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 108) das narrativas com o objetivo de conferir à entrevista um caráter de texto, de leitura agradável e fluida, inserindo perguntas e respostas em uma narrativa direta e reduzindo o excesso de marcadores conversacionais e possíveis gírias que podem prejudicar a compreensão e clareza do texto; mas tomando o cuidado para que o sentido das palavras fosse mantido.

Após essa etapa, o texto gerado foi entregue às colaboradoras para conferência e aval para utilização do conteúdo. A partir da aprovação das colaboradoras, os registros foram

incluídos na pesquisa sendo, essa nova fase analítica, um momento de reflexões teóricas sobre o material construído e de possível diálogo com outras fontes.

A História Oral proporcionou a elaboração documental de uma área carente de documentos: a história da educação luizense. Em diversos momentos dessa pesquisa, notamos a falta de documentos legítimos do contexto educacional o que dificultou o desenvolvimento da pesquisa. Nosso trabalho se constitui, portanto, em um fragmento da história da Educação do Campo luizense obtido pelo olhar daqueles que a constroem: os professores.

3.6. Procedimentos para análise de dados

Após a coleta de dados através das entrevistas, obtivemos novos documentos. Segundo Ribeiro (2007b), sua leitura deve ser realizada a partir da compreensão de que são produções realizadas em determinado espaço e tempo, como enredos que participam e arranjam o mundo, de forma ativa e transformadora.

Para a análise de dados – dos documentos criados a partir das narrativas (Ribeiro, 2007b), – a transcrição foi feita manualmente, processo trabalhoso, porém capaz de aproximar ainda mais a pesquisadora da realidade das colaborados.

A partir da transcrição, tivemos o primeiro olhar para a parte escrita da entrevista, “Comumente, transcrição é o nome dado ao ato de “traduzir” o conteúdo gravado na fita em um texto escrito” (CARVALHO e RIBEIRO, 2013, p.47). Nesse momento, o texto foi escrito da maneira como ocorreu na oralidade, com repetições, vícios de linguagem, expressões regionais e as demais características do texto. A passagem da narrativa oral para a escrita foi trabalhosa, porém esse momento foi essencial para a percepção inicial sobre as possibilidades de eixos e um olhar ainda mais atento aos significados que poderiam estar ocultos nas falas das colaboradoras.

Após esse primeiro momento de transcrição literal da entrevista, seguimos com a etapa da transcrição da entrevista, momento responsável pela edição do texto no qual a parte estética é aperfeiçoada, dando maior sentido e fluidez à leitura, reduzindo as marcas de expressão, repetições desnecessárias e tudo que era fundamental para aprimorar a escrita das entrevistas. Mais do que editar a clareza do texto, nessa etapa destacamos toda a intensidade da fala transformada em escrita.

Por fim, a última etapa desse processo foi a transcrição. Na qual os elementos extratexto são incorporados. Tentei recriar a atmosfera, o contexto em que foi feita cada entrevista. Acrescentei a ela anotações de meu caderno de campo e aspectos da vivência junto à comunidade (CARVALHO e RIBEIRO, 2013, p.47)

O processo de transcrição das narrativas foi intenso, sendo retomado diversas vezes para que a essência de cada narrativa não ficasse em segundo plano. Foram feitas novas leituras e fichamentos que se mostraram necessários para analisar os documentos produzidos.

As entrevistas foram analisadas através da triangulação de dados (MINAYO, 2010, p.72) mas também de acordo com os eixos de análise da pesquisa que se dividem em quatro:

- Perfil dos participantes: quem é o professor do campo?
- Razões que motivaram o ingresso na Educação do Campo.
- Experiências docentes no campo: olhares de fronteira entre o campo e o meio urbano.
- A prática docente no campo: percepções e mudanças de olhares.

Na triangulação de dados, existem três etapas: a primeira referente às informações concretas das entrevistas (dados); a segunda é composta pela interseção da parte conceitual, formada pelas falas dos autores, com o intuito de fundamentar os conceitos e estruturar as falas que foram tecidas nas entrevistas; já o terceiro aspecto se refere à análise da conjuntura, entendendo o contexto no qual o sujeito se insere de maneira mais ampla e mais abstrata da realidade (BRISOLA; MARCONDES, 2014).

Após a finalização da primeira etapa que se referiu às entrevistas, apontamos os pontos em comum das narrativas em diálogo com o aparato teórico estudado, separando as entrevistas em eixos norteadores supracitados. Com isso, aprofundamos os estudos bibliográficos que se fizeram necessários para complementar as narrativas. A estrutura do diálogo, portanto, constituiu-se da articulação dinâmica entre compreender, comparar, agrupar e fundamentar, conforme demonstraremos na próxima seção.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As informações coletadas foram lidas e analisadas, através da abordagem qualitativa, por meio das instruções da Triangulação de dados (MINAYO, 2010).

A leitura global dos documentos gerados a partir das entrevistas evidenciou que os professores que trabalham com a Educação do Campo têm práticas pedagógicas diferenciadas e pensadas para os alunos que estão nessa realidade. Entretanto, suas experiências mostraram que falta um saber histórico em relação aos ideais de luta e reconhecimento (MOLINA, 2008); como, de maneira particular, cada colaboradora narrou sua maneira de entender o campo, não cabe julgamento em relação a isso. Cabe, outrossim, o olhar e a valorização do saber desses professores que contribuem para que a Educação do Campo tenha visibilidade em uma sociedade em que ela ainda é pouco vista.

Por meio da concepção de construção das análises baseadas no enredo das narrativas, foram apontadas correspondências entre as histórias e delas com os referenciais teóricos. Salientamos que, a partir das vivências das colaboradoras, firmaram-se os temas que se tornaram norteadores do processo de análise de dados.

As colaboradoras decidiram por não escolher um nome fictício para serem nomeadas nesse trabalho, sendo definido o uso de codinomes, os quais foram sugeridos em conversa informal com as colaboradoras. A cronologia das entrevistas obedeceu a sequência SOL, LUZ e MAR.

Após a leitura minuciosa das narrativas, tivemos uma nova organização da análise das entrevistas a qual possibilitou categorizar os relatos das professoras em quatro grupos: *perfil dos participantes*: quem é o professor/a do/campo; *razões que motivaram seu ingresso na Educação do Campo*; *experiências docentes no campo*: olhares de fronteira entre o campo e o meio urbano; e, por último, *a prática docente no campo*: percepções e mudanças de olhares.

A maneira como se deu a organização e a análise das narrativas mostrou apenas uma entre inúmeras possibilidades que foram construídas a partir do conhecimento e das vivências da pesquisadora.

No primeiro eixo de análise, descrevemos o perfil das colaboradoras com dados como a idade, sexo, naturalidade, opção pela docência, tempo de docência, contextos cotidianos de aprendizagem em todas as etapas da vida e experiências de atuação profissional durante a vivência de cada uma das colaboradoras.

O segundo eixo de análise refere-se às narrativas sobre os motivos pelos quais as colaboradoras ingressaram na Educação no Campo. Nesse eixo, entrelaçaram-se as experiências em contextos familiares e escolares e a circunstância que a vida proporcionou a elas. Já no terceiro eixo, a análise ocupa-se do olhar das colaboradoras para as possíveis diferenças e as particularidades entre o urbano e o campo. No quarto e último eixo de análise, os resultados foram ao encontro das práticas pedagógicas e da maneira como as colaboradoras as perceberam, bem como da mudança de olhar a partir da reflexão das colaboradoras sobre o fazer e ser docente no campo.

Ao narrar suas vivências, as colaboradoras revelaram “suas práticas cotidianas, tramando possíveis sentidos e significados das memórias, das identidades e das subjetividades” (RIBEIRO, 2007a, p. 323) e fornecendo subsídios para o entendimento referente à pesquisa.

Os elos de identificação entre as docentes foram destacados nas narrativas, assim como os saberes necessários para trabalhar no campo, os quais foram reconhecidos pelos profissionais. As dores e delícias da vivência na Educação no Campo são os fundamentos organizadores do diálogo apresentado nos resultados dessa dissertação.

4.1 Perfil dos participantes: quem são as professoras no campo

Ao dar início à coleta de dados para esse trabalho, tivemos o trabalho de pensar em questões que mostrassem realmente a identidade dos docentes, uma vez que são professoras com as quais a pesquisadora trabalha. O exercício de ouvir as colaboradoras foi árduo, mas gratificante. Esse momento de escuta da trajetória e das vivências das professoras fez com que elas revisitassem lugares do passado que ora emocionavam ora lembravam o quanto a luta por uma Educação do Campo de qualidade não pode parar.

Em vários momentos, tivemos desabafos, anseios e angústias vividos pelas professoras que trabalham no campo. Aquele era o momento em que elas poderiam se expressar sem receio de sofrerem crítica ou desaprovação. As demonstrações reais e, às vezes, subliminares de sentimentos, gestos e emoções revelaram a importância de conceder ao professor a oportunidade de dialogar, falar de si, expor sua verdade, poder partilhar com colegas sobre as vivências e, assim, diminuir a aflição de se sentir sozinho e isolado.

A respeito das práticas pedagógicas relatadas pelas colaboradoras, observamos que são influenciadas por fatores externos e vivências os quais estão internalizadas no sujeito e refletem no modo de ser em sala de aula, o que pode ser comprovado através de falas como:

Eu nunca pensei em ser professora mais eu falava, puxa vida, se um dia eu for professora, eu nunca vou fazer o que estão fazendo comigo. Às vezes eu paro e eu penso bastante que o que eles fizeram comigo foi para me humilhar, eu e tinha isso comigo também já carregava essas falas de professores que não eram bons no que faziam.(SOL)

Tenho boas lembranças da minha escola na infância, é de lá que eu trago um pouco meu lado professora, porque era eu e minha irmã em casa mais a minha brincadeira preferida era ser professora, era tudo improvisado, os alunos imaginários ali junto com a mesa e o material didático mas eu era a professora desde sempre. (LUZ)

Para Nóvoa (2000, apud Pinto, 2016), a forma de ensinar de cada professor está relacionada à sua maneira de ser no exercício de ensinar, pois ele leva muito de si para a aula e muito da aula para sua vida. Segundo autor, a vida pessoal e a vida profissional são inerentes, já que as crenças, valores, cultura e experiências vividas são carregadas para o cotidiano em sala de aula. Com essa concepção apontada pelo teórico, há a necessidade de conhecer o perfil dos professores e a influência dos fatores extraclasse que interferem o ambiente escolar.

No intuito de manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa, foram trocados os nomes, pensando na função da pesquisa e na expectativa de que as narrativas aqui presentes pudessem servir para outras reflexões, sob outro olhar e, conseqüentemente, outra interpretação. Essas entrevistas foram transcritas e publicadas em sua íntegra nessa pesquisa.

As vivências narradas pelas colaboradoras formaram o conjunto daquilo que elas escolheram relembrar. As palavras muitas vezes foram embebidas em sentimentos que transbordavam em suspiros, pausas, olhos marejados e sorrisos. Ainda que o ambiente de entrevista fosse escolhido pelas colaboradoras e que a relação da pesquisadora com as docentes seja repleta de harmonia, em alguns momentos, as entrevistadas revelaram dúvidas se iriam expor os fatos que aconteceram em suas vidas. Um exemplo disso, foi a fala de Sol que repetiu várias vezes “não sei se respondi certo”. O medo do julgamento alheio é inerente aos sujeitos, assim o trabalho da pesquisadora foi mostrar que não existia certo ou errado naquele momento para que, com o caminhar da entrevista, as colaboradoras pudessem se sentir totalmente livres para falar.

O perfil dos colaboradores é feminino. O ponto zero foi decidido a partir do tempo de exercício em sala de aula do campo, todavia a inserção na comunidade e a liderança foram

fatores que fizeram com que a professora Sol fosse a pessoa essencial para as demais entrevistadas. As três entrevistadas são então do sexo feminino.

A rede municipal de ensino tem em média 51 professores que trabalham em escolas do campo de acordo com a Secretaria Municipal de Educação. Desse total, 10 são professores do sexo masculino e 41 são do sexo feminino, o que mostra que a profissão docente é majoritariamente feminina, na Educação Infantil. Já no Ensino Fundamental I há apenas dois professores, ao passo que no Ensino Fundamental II há 12 professores do sexo masculino, o que permite afirmar que a participação masculina na carreira docente é maior nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Conforme revelam os estudos de Vianna (2001) e Tardif (2013), desde o século XIX, a docência assumiu um caráter feminino e isso se estendeu até os dias atuais. Essa feminilização da profissão docente se deu pelas transformações econômicas e sociais vindas com o modelo de economia capitalista que acarretou novas profissões masculinas no mercado de trabalho afastando os homens do Magistério. Segundo Tardif (2013), o corpo docente feminino, no ensino obrigatório, soma cerca de 75% a 80%. Nas escolas de ensino primário, esse número aumenta para 90% a 95%.

As idades das participantes são próximas: Sol é a mais experiente e tem 46 anos; Luz tem 38 anos e Mar tem 36 anos. Sol e Luz ingressaram em cargo público alguns anos após concluírem o Magistério, já Mar entrou para a docência em cargo público logo após a conclusão de sua formação acadêmica. Todas são casadas e têm filhos o que corrobora com o resultado de pesquisas como as de Pinto (2016) e Ferreira (2016), as quais apontam o estado civil casado como fator comum da maioria dos professores que inicia sua carreira no Magistério público municipal.

As três professoras nasceram em municípios de pequeno porte, sendo Sol e Luz nascidas na cidade de São Luiz do Paraitinga e Mar nascida na cidade de Lagoinha. Todas residem atualmente na cidade onde nasceram. As colaboradas Sol e Luz tiveram a experiência de viver algumas fases da vida no campo, já Mar morou sempre no centro da cidade, apesar de morar em uma cidade pequena, não teve a experiência de morar no campo.

Sol e Luz são pedagogas e Mar é especialista em Matemática. Nossas colaboradoras que atuam nos anos iniciais tiveram a formação no Magistério e fizeram a formação acadêmica para cumprir às especificidades propostas pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 9394/96, alterada pela Lei nº 12.796 que declara:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2013, s/p.)

Assim sendo, todas as professoras entrevistadas possuem nível superior e todas concluíram o estudo em faculdades com cursos presenciais. Nesse primeiro contato das narrativas sobre idade e naturalidade, a apresentação inicial se deu de maneira muito natural, mas, ao adentrar temas mais íntimos, as colaboradoras apresentaram falas de insegurança em relação à materialização fiel da mensagem desejada. A palavra “entendeu” aparece diversas vezes no discurso das três professoras, porém, para a clareza e fluidez do texto, foi editada depois da transcrição. As colaboradoras se preocuparam em ser compreendidas em seus ideais, almejando: “conseguir narrar: fazer a seleção de palavras que possam traduzir seu cotidiano e contar sua história de vida” (RIBEIRO, 2007a, p. 202).

As narrativas tenderam a mostrar contextos de vida vitoriosos sobre limites de localidade, recursos financeiros, oportunidades e opções. Essas narrativas são importantes para que as entrevistadas se vejam como vitoriosas e se reconheçam como pessoas de potencialidades múltiplas e responsáveis pelo caminhar de suas vidas até aquele momento.

Os relatos sobre as memórias relacionadas à infância foram o momento inicial da entrevista, em que tivemos uma leveza maior, mais sorrisos e suspiros longos para conter a emoção. Foi nesse momento que as entrevistadas Sol e Luz tiveram maiores dificuldades em relação à condição financeira e à localidade onde moravam, pois, naquela etapa da vida das entrevistadas quando ainda eram alunas, tratava-se de uma Educação Rural, que passou a se tornar Educação no Campo quando se tornaram professoras. Contudo, conforme vemos no trecho abaixo, as relações com a escola, assumiam desde então grande importância:

Tempinho bom, boas lembranças porque eu não tinha idade para estudar, mas a professora chamava a gente, ela deixava a gente ir para a escola, eu e minhas irmãs e irmãos. A professora ia para a escola de cavalo, as vezes pegava e até colocava a gente no cavalo dela, as vezes ela levava a gente para a escola. Essa professora deixava a gente ir para a escola, então eu frequentei a escola antes da idade, só como ouvinte ali, mas ela deixava eu tenho boas lembranças, a o primeiro livrinho, que meu pai me deu ele teve que vender quatro caixas de tomate para comprar esse livrinho. Lembro até hoje eu chego enroladinho no jornal mandou subir na cadeira pequenininha “que eu trouxe um presente para você que vai ser muito bom para você” era a Cartilha Caminho Suave, mole, existe até hoje, mas só tem boas lembranças enquanto estudei nas escolinhas da roça, depois tivemos que vim para Cidade. Meu pai disse que

tínhamos que mudar e foi mais pra a questão de estudo mesmo, que onde eu morava não tinha a escola era coisa de 8 km a gente ia a pé. (SOL)

Essa lembrança de escola rural com dificuldades de locomoção e financeira também foi rememorada pela colaboradora Luz:

Minha vida escolar começou numa zona rural. Comecei porque a minha irmã era para entrar na escola, ela era mais velha e ela não queria ir na escola sozinha, então eu tive que ir um ano assim sem matrícula, sem nada só pra acompanhá-la mas fazia as atividades normal dentro da sala de aula, uma sala multisseriada. Quando foi a época certa de estar matriculada eu continuei na mesma escola com a sala multisseriada, e por mais que eu gostasse de frequentar a escola em casa não tinha continuidade, eu enquanto aluna só tinha o material didático lá na escola, a coisa que a gente fazia em termos de estudos ficava limitada só na escola, não tinha livros nada em casa então eu lembro de eu quando aprendi a ler, eu aprendi a ler e eu lia muito assim pela casa o que tinha, da onde vinha eu lia jornais velhos, porque meu avô ia pra cidade fazer a compra e comprava a carne que vinha enrolada no jornal então era esse o tipo de leitura que eu lia não entendia nem o que era mais assim decodificava as palavras, só. (LUZ)

As narrativas acima têm pontos convergentes, mostrando um pouco da realidade do professor no campo que nasceu nesse espaço e que traz, arraigada em sua prática pedagógica, a experiência que teve enquanto aluno de escola rural. A Educação Rural antecedeu a Educação no Campo. Essa cronologia da modalidade de educação, alvo de nossa pesquisa, traz a Educação Rural como aquele modelo de escola em que havia falta de infraestrutura e multisseriação. Foi a partir dessa realidade que a população campestre se uniu e, em conjunto com os movimentos sociais, lutaram por uma melhora na Educação.

Além da questão cronológica, que fez a Educação Rural permanecer tão viva no município alvo dessa pesquisa, temos a falta de efetivação das políticas públicas voltadas para essa realidade. Nota-se que o direito pela Educação do Campo foi adquirido, porém a burocracia do Estado tira o real significado das lutas sociais na implementação dessas políticas. Dessa forma, entendemos que a realidade da educação mostrada nesse município se aproxima de uma Educação no Campo, pois não tem características essenciais para ser nomeada de Educação do Campo, tais como o caráter colaborativo ou de alternância e emancipatório que são pilares quando se trata desse segundo formato educacional.

Nesse conjunto de narrativas, pudemos observar que a Educação no Campo possui uma realidade pouco explorada e tem seu discurso de luta pela educação de todos dissolvida em meio à dualidade de discursos que encontramos no meio educacional no campo. Debater as

questões da educação rural e da Educação do Campo na atualidade exige, segundo Caldart (2009, p.36):

Discutir sobre a Educação do Campo hoje, e buscando ser fiel aos seus objetivos de origem, nos exige um olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica, sobre como interpretá-la, combinada a uma preocupação política, de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas.

O percurso da Educação no Campo foi acompanhado pela vivência das professoras, que, há aproximadamente 20 anos, quando o conceito de Educação do Campo foi criado, estavam em sala de aula como estudantes, portanto participaram da construção desse segmento tanto como alunas como professoras. Sol e Mar trouxeram vivências, enquanto alunas, que as marcaram de maneira negativa e que guardaram como modelos a não serem seguidos, o que poderia ser bom, caso tivessem reverberado positivamente em movimento para ações de real modificação na realidade dos alunos e da escola. A opção pela docência tem a origem ligada ao combate de práticas vivenciadas enquanto alunas e que fizeram emergir nas professoras a vontade de fazer diferente.

[...] no SESI não tenho muitas lembranças boas não, também lembro que tinha a fila dos melhores, os mais ricos, e a fila do lixo... Eu era da fila do lixo. Acho que é, por isso que eu gosto tanto de lixo, eu era da fila do lixo que tinha mais dificuldade ou não sei... Talvez fosse por eu ser pobre não sei qual era o critério da professora, mas isso marcava pra gente (silêncio emocionado)... E na fila do lixo, não era pouco não, eram umas seis, sete cadeiras. “Fila do lixo”... Eu não tenho muita lembrança desse ano, acredito que foi a terceira série que isso aconteceu. (SOL)

Observamos que a escola em si era um local do qual as três entrevistadas gostavam, mas algumas práticas eram excludentes. Mais do que excludentes, essas falas e práticas foram traumáticas, violentas e abomináveis, o que ficou evidenciado nas recordações. As narrativas mostraram que a escola era vista como local de conhecimento e foi valorizada por todas as colaboradoras. A única colaboradora que não passou pela experiência de estudar em uma escola do campo foi Mar, que relatou que o sentimento de exclusão que ela vivenciou nessa fase como estudante foi relacionado ao nível socioeconômico:

Na minha experiência em uma escola que era misturado as crianças da rural e da urbana eu não via nada muita diferenciação pela maioria dos professores e dos meus colegas. As diferenças que eu via era de outro tipo, eu tive assim uma professora que tinha uma diferença bem grande e isso eu senti muito forte um preconceito em relação a nível social e não a rural, nível social, tinha uma professora de português que tinha sim, sempre quem tinha mais nota, que fazia o melhor era o filho de tal pessoa, era o

melhor do que o seu. Mas o rural não, era mais separado por nível socioeconômico do que pelo lugar que a criança mora, e hoje eu vejo no trabalho que ainda tem professores que fazem essa diferenciação, parece uma cultura aqui de Lagoinha. (MAR)

A fala de Mar evidencia que a colaboradora, enquanto pessoa, não se sente pertencente a classe de pessoas que moram no campo, por esse motivo pode não ter enxergado a diferenciação desses alunos, pois seu lugar de fala não era o mesmo de um aluno que vinha do campo. Há limites na própria fala, pois a colaboradora tem seu lugar o qual é o de uma pessoa que mora em uma cidade de poucos habitantes localizada no interior, porém não é considerada uma pessoa do campo pelos estigmas sociais. Destacamos que Mar estava em uma classe social diferente das demais colaboradoras, Sol e Luz, o que revela que há o embate mesmo que de maneira implícita e irracional entre o pobre x rico, Mar, sendo pertencente a classe mais abastada, não se sente e não vê a diferenciação, mas quem pertence à classe de menor poder aquisitivo certamente sentiu essa diferença na pele. As narrativas de Mar são de valor em sua fala, porém a fala não é tão real devido seu distanciamento dessa realidade.

As professoras Sol e Luz relataram que a docência não foi uma escolha delas, pois não tinham o sonho de ser professora, mas a profissão colocou-se na realidade em que se encontravam. Com a falta de oportunidade nas cidades pequenas, o Magistério se tornou a opção viável para a população tanto da zona urbana quanto do campo. Já para a colaboradora Mar, ser professora sempre foi seu objetivo, podendo ter sido influenciada pela mãe, que era professora, na sua escolha de profissão, como verificamos no trecho abaixo:

Acho que é um pouco da minha personalidade mesmo, eu sempre fui tímida e aquela criança que gosta da escola. Eu era aquela criança que sempre gostou de estudar, na verdade eu sempre quis ser professora, desde criança eu falava, eu quero ser professora de matemática, sempre gostei dessa disciplina. (MAR)

Dentre as circunstâncias de vida que as colaboradoras apresentaram em comum, destacaram-se: o fato de as três morarem em cidade pequena desde a primeira infância; as particularidades das cidades interioranas; a cultura; a maneira de falar bem como o vocabulário natural do interior; as histórias contadas de geração para geração e o contato com o outro. Todas essas vivências parecem ter influenciado a vida adulta das participantes, mostrando-se em suas escolhas, hábitos, reflexões e atitudes, os quais foram se desdobrando em suas narrativas e na maneira de ser das colaboradoras, desde seu percurso de vida até o âmbito pessoal e profissional.

Sol narrou sua experiência profissional em tom de orgulho e trouxe saberes docentes essenciais para o sucesso em sala de aula. A colaboradora iniciou sua carreira como professora substituta em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental I, no centro da cidade. Também em algumas oportunidades era substituta em escolas da zona rural (coloco aqui como escola rural, pois nesse período ainda não havia políticas de Educação do Campo). Relatou, ainda, que foi professora da disciplina de Arte quando foi solicitado. Sua experiência como professora titular de sala de aula se deu primeiramente na Educação Infantil:

Minha primeira experiência com uma sala minha foi quando eu fui chamada na prefeitura, só que não tinha nem carteira de trabalho primeiro me para ser contratada e perguntou se eu queria encarar o Maternal, na época eu lembro até hoje, que eu estava insegura de encarar o maternal e a Dona M. que era minha diretora falava “não Sol você consegue, você gosta de criança!”, eu sempre gostei de criança por causa da sobrinhada, sempre tive, sempre brincava com a sobrinhada. Então eu peguei e pensei que não devia ser tão difícil assim, aí eu peguei para assumir a sala do Maternal, dando aula no tapete por uma metade do ano, só no tapete, não tinha estrutura de sala de aula. (SOL)

A falta de estrutura física para trabalhar não foi destacada pela colaboradora como um empecilho. Quanto à sua vida profissional, após seis anos de Educação Infantil, passou por vivências fora da sala de aula como auxiliar de mecânico até ser chamada para a área da educação novamente, experiência essa que mudaria sua vida. Ao ser chamada no concurso público municipal, a colaboradora enfrentou o desafio de ser professora em uma escola isolada no bairro do Puruba, localizado na região da Serra do Mar, do município de São Luiz do Paraitinga, o qual atualmente pertence ao Núcleo de Preservação Ambiental Santa Virgínia. No momento da atribuição de aula, houve receio e dúvidas, conforme revelou o seu relato:

[...] meu pai me incentivou: “Não, vai sim, vai ser melhor para a saúde dos seus filhos, tinha duas crianças na época...pode ir que eu levo você lá para você ver.” Aí encarei, fiquei viajando durante dois meses bate e volta, depois fui morar lá na escola, ficava muito longe e muito perigoso fazer o caminho todo dia. Depois aluguei uma casinha e lá fiquei 4 anos, a sala era multisseriada, lá você tinha que ser tudo, você era faxineira, merendeira, assistente social, psicóloga. O professor lá era tudo... [...]Em relação à estrutura da escola, lá era uma escolinha você chegava na escolinha não tinha livros. As pessoas que moravam lá eram realmente isoladas, quando cheguei lá eles tinham medo até de gente. Tinha umas coisas que eram impensáveis, eles não sabiam nem que o planeta era redondo, você acredita num negócio desse? (SOL)

Como se pode notar no relato, a conquista dos alunos e da comunidade foi gradual, uma vez que a comunidade isolada muitas vezes não é olhada e tem a sua importância diminuída e até esquecida pelo poder público. Há também o obstáculo de encontrar um professor que

compreenda a complexidade e a relevância de ser educador do campo. Ao ingressar nessa escola, como a professora estava comprometida com o crescimento dos alunos, aos poucos a comunidade compreendeu o valor da escola e o trabalho desenvolvido pela docente. Isso nos mostrou que o trabalho com a Educação no Campo é um combate a uma realidade historicamente imposta, segundo Caldart (2009, p.40):

[...] movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas.

Essa é a visão de educação que, em diversos momentos, a colaboradora narrou à sua maneira, segundo a colaboradora, era livre de políticas, porém entendemos que toda a fala é política. Baseado nos princípios educacionais de Freire, o lugar de fala que essa colaboradora assume já é em si politizado, não há falas elaboradas, porém mostra, em suas práticas, que tem um olhar sobre essa população, o que demonstra que a colaboradora tem uma visão de educação diferente da educação rural, trazendo para a sala de aula, ideais emancipatórias e de valorização do povo do campo.

O morador do campo do qual estamos tratando em nosso estudo não possui características culturais e não teve vivências no meio cultural para que fosse possível identificar a necessidade de luta como os camponeses que originaram o movimento gerador da Educação no Campo, não sendo possível, portanto, nesse ambiente a existência natural para uma inclinação política.. Porém, pudemos observar, pelas narrativas das professoras, que as práticas pedagógicas apresentadas por elas corroboram para a construção do sujeito. Apesar de as colaboradoras apontarem contradições em seu processo de formação, é notável que a Educação do Campo ainda é uma realidade distante, mas que existem movimentos, os quais estão acontecendo para que o olhar das professoras se afaste da ligação com a educação rural. Embora esse distanciamento ocorra, em alguns momentos, as práticas mais voltadas para a educação rural aparecem nas falas das colaboradoras que tiveram sua experiência de vida nesses moldes.

A colaboradora Sol relatou como algo importante colocar as crianças da escola isolada (em relação a sua localização), em contato com a realidade que elas não têm acesso:

As crianças lá viviam tão fora da realidade que eles nunca tinham ouvido o hino nacional brasileiro, eu tocava o hino para eles conhecerem, fiz até um mastro pra estiar a bandeira, tocava o hino naquela fita cassete, e era assim que eu apresentava as coisas para eles [...] A minha diretora era maravilhosa: “Sol ensine o que é importante pra

aquela turma.”, e foi assim que comecei a trabalhar coisas como a sobrevivência primeiro, eu sabia que meu aluno ali não ia querer aprender as lições da cartilha que não fazia sentido para ele, por exemplo, tinha aluno de inclusão, tinha aluno de 14 anos que não sabia o alfabeto, então tive que improvisar saberes que seriam importantes para ele conseguir sobreviver na sociedade aqui fora. A minha diretora sempre me deixou livre, então eu ficava o dia inteiro na escola com eles, ficava integral porque eu queria então na parte da manhã estudava na sala e depois fazia algo diferente, tinha catecismo, tinha aula da horta.

O trecho em que Sol relata que os moradores do Puruba viviam em uma realidade diferenciada devido seu isolamento social e geográfico, mostra-nos que, ainda que a colaboradora relate positivamente sua experiência nessa escola, não houve sentimento de pertencimento a essa comunidade. Entendemos dessa forma, pois a realidade deles não pode ser considerada fora do normal; na verdade, para essas pessoas, aquela era realidade, embora estivesse distante da realidade na qual a colaboradora estava inserida. Nesse exemplo, podemos mostrar que educar pela diferença foi difícil para a professora que viveu essa experiência, assim como é difícil para as demais colegas de trabalho, as quais frisaram em vários momentos que os alunos do campo não devem ser diferenciados. Há até mesmo uma falta de respeito pela diferença, por isso algumas práticas, então, mostram-se de certa forma excludentes de maneira comum as práticas mais antigas.

A experiência de Sol nessa escola isolada durou até o momento em que lhe foi oferecida uma sala para efetivação, após a construção dos Núcleos Escolares. A mudança de escola aconteceu no ano de 2003. Naquele momento, Sol fez a faculdade no município de Lagoinha e permanece nessa escola até hoje. A escola em que leciona está localizada no campo, mas não de maneira isolada. A diferença não se dá apenas em termo de localização e sim pela estrutura física, pelas salas de aula que não são multisseriadas, além de contar com a equipe escolar completa: merendeira, diretor, coordenador pedagógico e toda a estrutura que a escola da zona urbana possui. As vivências que marcaram a professora foram carregadas para a sala de aula através de suas práticas e são indissociáveis, conforme vemos no seguinte relato:

Eu olho a minha trajetória e vejo que sou uma professora criativa, eu sempre gostei de inventar, acho que assim as crianças aprendem melhor do que ficar só no livro. Esse meu lado inventora vem desde lá do Puruba quando eu comecei a dar aula e começaram a surgir às ideias acho que é um privilégio ser assim... as vezes eu estou dando minha aula e daqui a pouco eu paro e nossa!!! Eu tive uma ideia... (risos) então eu acho que a experiência que fiz com eles e que me acompanha até hoje, vou citar uma que é o meu trabalho com a horta em conjunto com o meu trabalho com receita. (SOL)

A professora Sol se destacou com ponto zero das entrevistas pelo tempo de experiência em sala de aula do campo, totalizando 26 anos de educação. Pudemos identificar vivências peculiares, contando com uma experiência de mais 20 anos em educação dos quais 18 foram em escolas no campo. Sua narrativa também foi repleta de contribuições da experiência de vida em suas escolhas profissionais e nas práticas pedagógicas. O primeiro fato que se destacou em relação a sua profissionalização foi que, enquanto estudante de Magistério, a colaboradora não frequentou salas de aula como professora, somente nas necessidades de estágio obrigatório.

Já Luz, que foi indicada por Sol e que apresenta pontos em comum com a amiga em seus relatos, tinha o sonho de ter uma vivência em outra cidade que fosse maior e pudesse oportunizar um crescimento pessoal. Durante esse tempo que morou em Taubaté, teve experiência como doméstica e, como ela denominou, por um capricho do destino, fez o concurso público municipal e foi chamada para assumir a sala de aula no mesmo momento em que o sonho de morar e conhecer outra cidade estava se afastando do seu pensamento.

Luz frisou, em vários momentos, que o sonho de ser professora não fazia parte dos seus pensamentos, mas que, no momento do concurso, ela queria um emprego com o qual pudesse se sustentar. Afirmou que, em vários momentos, ela acreditou que o subconsciente ficava com aquele pensamento sobre ser professora pairando em sua cabeça. Foi oferecida a ela a vaga de professora na escola isolado do Puruba, mas ela não aceitou a sala e continuou trabalhando como doméstica até que começou sua vida docente em uma sala de afastamento no distrito de Catuçaba:

A minha primeira sala então foi o quinto ano acho que é por isso que eu gosto tanto de quinto e quarto ano, a sala de aula com os pequenos eu não sei tenho um pouco de medo de experiência de alfabetização. [...]Acabou esse primeiro ano letivo aí depois das férias e dessa vez eu comecei em uma sala de aula minha, continuei na escola de Catuçaba, os alunos eram rebeldes na época e o assoalho da sala de aula era de tábua, os alunos começavam a bater e fazia muito barulho, e quando a gente tá começando não muito o controle da sala de aula, não sabe muito o que fazer, começava a bater o pé no chão e nessa hora a P. vinha lá dava uns grito com eles e aí eles acalmavam, a P. já tinha mais experiência e tinha mais o perfil de brava, mas mesmo com as dificuldades eu tenho recordações boas... Da aquele medo porque, é a primeira sala são alunos você percebia que eram alunos meio agressivos.(LUZ)

As primeiras experiências em sala de aula podem ser negativas. Como categoriza Huberman (2000), a entrada na carreira é o momento do entusiasmo, de conhecer a realidade da profissão e de explorar o ambiente de trabalho. Isso implica uma fase de descobertas, mas é comum, também, que esse profissional tenha um choque com a realidade, o que dura por volta de 1 a 3 anos.

Alguns professores, após esse primeiro momento de choque com a sala de aula, costumam desistir da carreira. A atuação no campo foi majoritária na vida de Luz, atuando apenas dois anos em escola da zona urbana, durante a gestação da sua primeira filha e no primeiro ano de vida de sua bebê devido à amamentação e à facilidade que a zona urbana oferecia em questão da proximidade da escola com a sua residência. É o que relatou no seguinte trecho de sua narrativa:

Eu trabalhei um ano e pouco na cidade, fui muito bem recebida, mas a rural tem um aconchego maior, talvez por ser escola menores, todo mundo se comunica todo mundo, na hora do café todo mundo senta junto e já conversa, dá para trabalhar melhor em equipe... Acho que a rural é mais equipe e a urbana ela é cada um por si e Deus por todos, vamos pensar assim eu notei essa diferença são 19 anos dando aula um ano eu fiquei na zona urbana o resto na zona rural, fiquei 3 anos em Catuçaba, 3 anos em São Sebastião, daí eu vim pra São Luiz um ano e desde de então eu to aqui, 13 anos aqui no Pamonã. (LUZ)

A relação entre ensino e aprendizagem na Educação no Campo é marcada por preconceito velado. Luz relatou que há muitos anos já prevalecia o mito de que o aluno do campo era mais fraco. Afirmou, ainda, que, no início dos Núcleos Escolares, ela acreditava que havia sim diferença de rendimento entre os alunos da zona rural e os da zona urbana, vinculando esse fato à carência de materiais didáticos à dificuldade de trazer a criança para a realidade escolar e aos saberes que não faziam parte do cotidiano do campo, o que refletia no rendimento dos alunos.

Luz afirmou que trabalha com pesquisa em sua sala de aula, pois acredita que essa metodologia coaduna-se com seu objetivo, pois, em sua prática pedagógica, ela incluía, no conteúdo formal, fatos que fossem realmente válidos para a construção do conhecimento do aluno, oferecendo a ele o saber científico que complementasse o saber que ele já possuía. Porém, a colaboradora apontou que, mesmo com o desejo de fazer diferente, havia alguns empecilhos enfrentados em seu cotidiano: os prazos, os conteúdos do currículo, as avaliações externas, entre outras exigências, que acabavam fazendo com que as práticas diferenciadas fossem reduzidas para que desse conta de requisitos formais, os quais nem sempre eram significativos para os alunos do campo. As colaboradoras narraram que o conteúdo trabalhado na Educação no Campo não deve ser diferenciado, pois segundo Luz:

Acredito que o olhar do professor enquanto aquele conteúdo tem que ser diferenciado mais o conteúdo em si não, porque lá na frente tanto o aluno da rural quanto da urbana ele vai ter que seguir a mesma linha, não vai ser diferente porque ele é da zona rural, então assim em relação ao conteúdo tem que ser igual você tem que ter uma unificação

em relação ao olhar do professor aí você tem que trabalhar diferenciado devido a todas as dificuldades as vezes que algumas rurais ainda têm. Fica a critério de cada professor essas adaptações necessárias a realidade dos alunos, eu acho que ainda as escolas não estão preparadas assim pra viver em função do aluno, a realidade dos alunos daqui por exemplo, a maioria dos alunos dão Fundamental II trabalha ou na colheita ou tirando leite, alguns trabalham no carvão outros ajudam na feira... na época da colheita eles faltam muito e não adianta falar que eles não podem trabalhar, acho que falta um olhar para essa realidade, uma adaptação talvez mas seguimos o calendário do Estado e não vejo como mudar.

A colaborada acredita que sua experiência de vida, por ter estudado em sua infância em uma escola do campo, tenha influenciado sua prática e suas crenças sobre o educar no campo. Pudemos constatar semelhanças em seu discurso e o de Sol quando afirmaram que o campo não precisa de adaptação curricular, mas necessita de um olhar diferenciado do professor. Isso ocorreu também na fala de Mar. Essa visão sobre a necessidade de adaptação somente na prática e não no currículo é resultado da falta de formação e do meio cultural no qual essas professoras estão inseridas.

O mesmo acontece quando é colocado que os alunos do campo seguiram a mesma linha dos alunos da cidade, como se o futuro fosse algo linear e que a população do campo tivesse que seguir o padrão da cidade para ser bem sucedido. Quando dizemos que o aluno seguirá a mesma linha, estamos colocando todos em pé de igualdade e colocamos as crianças como algo que só existirá no futuro, que “seguirá a mesma linha” no futuro, esquecendo o tempo de hoje. Nessa perspectiva, as crianças, que não são vistas como seres únicos, só se tornaram “gente” quando ingressarem no mercado de trabalho, o que mostra que só se pensa no indivíduo quando ele passa a ter utilidade de mão de obra.

As práticas pedagógicas de Mar também se mostraram envoltas nesse discurso de adaptação no olhar do professor e não em termos de conteúdo. A todo momento, ela fez comparações entre as escolas nas quais ela trabalhava, uma no campo (Ensino Fundamental II) e outra com público da zona urbana (Ensino Médio). Como professora indicada pela rede de ensino para as entrevistas, essa docente acabou por compartilhar a paixão em trabalhar com a Educação no Campo:

O fato de eu trabalhar na zona rural me ajuda a trabalhar bem, porque aqui em São Luiz você trabalha com um número mais reduzido em sala, você tem oportunidade de chegar até o aluno, eu vejo com bons olhos porque nesse contato o aluno aprende melhor, e falo isso com experiência, se for pra comprar que na cidade você tem um número mais cheio de aluno, as vezes você não consegue identificar a dificuldade do aluno e as coisas vão passando e devido ao número de alunos quando a gente professor percebe a dificuldade as vezes fica difícil de reparar, ainda mais em matemática que os conteúdos são interligados. E além do número reduzido a gente sente que os alunos

da rural são mais receptivos, mais carinhosos, então você tem como chegar até ele, você vai buscando meios de chegar até ele. Seja através de uma conversa, ou até as vezes falando do pessoal do aluno pra fazer com que ele goste, a primeira coisa que você tem quando chega na escola é “professora eu não gosto de matemática”, então eu tenho comigo de sempre buscar modos pro alunos de mostrar que a matemática pode ser interessante, que ele pode, é a gente percebe que o aluno que tinha dificuldade quando ele conseguiu o mínimo, ele “aí não é tão difícil quanto eu pensava. (MAR)

A colaboradora relatou que procura usar a vivência do aluno para trabalhar conteúdos matemáticos. Apesar de relatar que nem sempre o saber do aluno é valorizado, houve, nesse caso, uma vontade por parte da professora de fazer com que o conteúdo curricular se adaptasse à realidade dos alunos. Ainda que esse exemplo não seja claramente um movimento social, uma luta da população do campo, acabou por demonstrar que a classe de professores do campo tem uma visão que corrobora com um dos objetivos da Educação do Campo, o qual, segundo Caldart (2009), é a crítica ao conhecimento hierarquizado que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento. Ilustrando melhor o sentimento de Mar, destacamos o seguinte trecho:

Eu tenho mais facilidade de trazer para minha área a vivência do aluno da rural, e eles falam muito do dia a dia deles dentro da sala de aula. Só que você tem que também saber aproveitar porque o aluno também fala assim “eu já trabalho com meu pai, então eu não quero aprender” e que bom que você já trabalha, né. Como aqui tem muita gente que trabalha na feira, eu sempre tento valorizar falando que bom que você já trabalha, você sabe dar um troco, pode ajudar. Tem alguns que ajudam até o pai em construção, então trabalham de pedreiro, então você sabe calcular uma área, vou tentar mostrar para o aluno que o que ele sabe fora da sala de aula serve para aprender as coisas aqui dentro da escola. Então é assim, vai muito do Professor saber aproveitar do aluno o que ele tem de melhor. Principalmente o aluno arreado, temos também alguns casos na zona rural que você tem alguns alunos que estão aqui na escola porque são obrigados.

Nessa fala, vemos que o aluno passa a ser visto como alguém importante, pois já tem relação com o mundo do trabalho. Nesse sentido, o compromisso do professor vai além do conteúdo curricular, pois ele deve se posicionar ideologicamente, defendendo que o aluno é um sujeito de saberes, e trabalhando por uma educação feita pelos sujeitos e não para os sujeitos.

A narrativa das três colaboradoras apontou que, de maneira geral, todas se posicionaram ideologicamente ao defender e colocar em prática a pedagogia de caráter emancipatório, respeitando as diferenças, de modo que os alunos se sintam participantes e autônomos para pensar sobre si. Mar destacou uma prática pedagógica que foi muito proveitosa:

Para conquistar meus alunos eu gosto de trabalhar com projetos. Acho que assim de uma maneira mais prática alunos gostam mais de aprender matemática, eles preferem

trabalhar com projetos, antes a gente fazia a semana da matemática e fazia projetos com as salas e eu fiz com o 8º ano de desenvolver jogos e foi uma experiência muito boa, porque partiu deles, eles que fizeram a pesquisa do jogo e eu deixei eles escolherem e depois montarem o jogo, teve depois a parte em que eles puderam compartilhar o trabalho desenvolvido por eles com a outra sala, pra outras salas jogarem os jogos que eles confeccionaram, então foi uma experiência muito bacana. Porque assim, todo mundo gostou, todo mundo aproveitou, não foi um conteúdo específico mas foram sobre vários temas que eles desenvolveram os jogos. Desde jogos da memória, é, jogo de tabuleiro mesmo, e foram muitas ideias, bastante jogo diferente, foi muito legal porque os alunos se empenharam e se surpreenderam com a própria capacidade, foi uma experiência legal, uma das que mais me marcaram nesses últimos tempos.

Em alguns momentos das entrevistas, as professoras exibiram um ar de orgulho do próprio trabalho. As narrativas eram cobertas de afeto pela memória que foi gerada a partir das experiências exitosas no campo.

A formação acadêmica do professor do campo não é comum na maior parte das instituições de ensino que formam os professores, os quais pretendem atuar nesse espaço. Não há disciplinas especializadas nessa modalidade educacional. Todavia, algumas regiões do Brasil possuem o curso de Pedagogia da Terra/ Pedagogia da Alternância, entre outras nomenclaturas, que trabalham especificamente com a realidade campestre. As colaboradoras de nosso estudo não tiveram essa formação específica para trabalhar com o campo, embora trabalhar com esse público seja a opção delas há pelo menos 12 anos.

4.2 Razões que motivaram seu ingresso na Educação no Campo

A Educação do Campo é um fenômeno recente na educação brasileira e carente em todos os sentidos. Pensando na realidade do interior paulista do Vale do Paraíba, alvo dos nossos estudos nesse trabalho, foram encontrados reduzido número de trabalhos que validam o interior paulista do Vale do Paraíba como local de estudos acadêmicos, todavia com significativa relevância.

A região escolhida foi alvo de estudos relacionados à Educação do Campo, com temas relevantes como a formação dos futuros professores do Campo e identidade docente, representações sociais da Educação Rural e Educação do Campo, Educação Infantil na visão de mães e docentes, o que demonstra que o interior do Vale do Paraíba paulista tem uma identidade que necessita ser estudada e aprofundada para que seja possível através de estudos científicos se pensar em como melhorar a Educação e como os professores, pais, e alunos se veem e se identificam no que diz respeito a educação.

O professor que atua no campo nos municípios do Vale do Paraíba não conta com formação acadêmica voltada para a realidade local. A escolha por atuar nessas escolas costuma se dar através da classificação dos professores na rede de ensino, cabe ao professor escolher qual sala de aula deseja lecionar, não havendo nenhuma exigência para atuar no campo.

No município alvo da pesquisa, há 5 escolas localizadas no campo, já a zona urbana conta com apenas 3 unidades escolares. Entendemos, pelo número de escolas, que esse município conta com uma grande área de zona rural e que cerca de 50% dos professores atuam na Educação no Campo. Ao presenciar atribuições de aula, percebemos que muitos professores realmente escolheram as escolas do campo, porém alguns acabaram trabalhando nessa realidade por não ter alternativa.

Nesse universo de docente, escolhemos, para sujeitos de nosso estudo, as entrevistadas que escolheram a Educação no Campo e preferiram trabalhar com essa modalidade. As colaboradoras optaram por dar aulas no campo, porém não podemos dizer aqui que elas foram trabalhar com Educação do Campo, porque, como as narrativas mostraram, elas não compreendem a Educação do Campo como uma modalidade de ensino, mas sim como uma modalidade que não possui as especificidades relativas ao campo.

A escolha pela docência no campo se deu de maneira parecida nas três narrativas. Iniciaremos, falando sobre a escolha da professora Sol que optou por uma escola isolada em seu início de carreira, o que aconteceu pelas circunstâncias da vida. Foi a opção dada a ela para a efetivação em concurso público, apesar do primeiro choque sobre a localização da escola e a multisseriação. Essa condição de salas agrupadas é vista com maus olhos pela colaboradora, pois há ainda o olhar tradicional de sala de aula, o que é parte das contradições no processo de formação da colaboradora. Ao falar em sua entrevista que hoje vê que não existem salas de aula homogêneas, narra também que a sala de aula multisseriada a fez pensar que seria mais difícil de trabalhar. Sol narrou que encarou o desafio e que essa experiência foi essencial para desenvolver o olhar em relação ao ensinar. Ela narrou sua efetivação com vivacidade:

Lembro-me que eu estava trabalhando toda suja de graxa lá na mecânica aí chega a D. buzinando “Sol! Sol! Chegou a sua vez, chegou a sua vez, entra aqui no carro”. Eu falei: “Que entra no seu carro D., carrão todo chique, olha como que eu to, toda cheia de graxa”. “Não, não meu pai quer te ver que não sei o quê...” e eu falei “não então pra não sujar aqui vamos forrar com papelão”, aí forcei e sentei no carro dela fiquei com medo de sujar o carro e fomos... Ela me levou até a prefeitura e falou assim “olha já desistiram tantas pessoas, desistiu... Um monte de gente desistiu e a vaga que está disponível é lá no Puruba, escolinha isolada...você quer assumir?” Eu não sabia aonde

era a escola, não sabia como faria para trabalhar mas pensei não, não vou deixar a oportunidade passar, pode marca que eu vou.

As coincidências entre a oportunidade oferecida a Sol e a vivência da educadora influenciaram sua escolha pela Educação no Campo. Notamos que foram escolhas carregadas de memórias e afetividades e que fizeram parte da construção da identidade docente tanto de Sol quanto de Luz. Sobre isso, Marcelo (2009, p. 4) aponta que “é através de nossa identidade que nós percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. A identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros”.

A fala de Sol mostrou a sua origem que é do campo e revelou também que ela gosta de ter essa experiência. A definição que ela deu a si é de caipira, mas não no sentido pejorativo da palavra, mas sim o sentido de quem trabalha e vive do campo e não se envergonha disso. Não é possível pensar em Sol e não pensar no campo, na sustentabilidade e na batalha. Trabalhar como professora não era a primeira opção de Sol, assim como trabalhar com a Educação no Campo não foi sua escolha inicial, mas a conexão entre a professora e a escola do campo foi tão intensa que ela decidiu por não sair mais desse meio.

O saber e o fazer na Educação do Campo devem ser mobilizados pelo professor, pois, segundo Caldart (2004, p.46), a necessidade e a diversidade dos saberes desenvolvidos na prática educativa devem ser problematizados e (re) pensados à luz de uma teoria que os oriente. Essa teoria segundo Caldart (2008, p 69):

Trata-se de saberes ligados ao mundo da cultura, incluindo os da arte e da estética, saberes ligados ao mundo do trabalho, saberes ligados a dimensão da militância e da luta social, e também os saberes ligados ao mundo do conhecimento, ou específicos dos processos de aprendizagem escolar [...].

As colaboradoras trabalham respeitando os saberes citados acima e tentando trazer os saberes que permeiam a vida do aluno, aqueles que fazem parte do cotidiano do aluno. Não deixam, entretanto, de trabalhar tanto o conhecimento de mundo quanto aquilo que é da particularidade do aluno. Ao ir dar aula no campo, as educadoras talvez não tivessem conhecimento de que as questões relacionadas ao educar no campo fossem tão complexas e tão ricas.

Luz também ingressou na carreira docente não por escolha, mas pela oportunidade que aconteceu naquele momento. Ela relatou a alegria pelo emprego conquistado, a efetivação em um cargo público: “Aí foi só alegria, eu no meio da rua falando no orelhão e minha amiga do lado, eu dava pulo, dava pulo e acho que o povo pensava nossa essa mulher é louca”. O trabalho

com a Educação no Campo foi um combinado de oportunidades na época, pois, como narrado pelas professoras Sol e Luz, nenhum professor queria pegar salas do campo porque, quando ingressaram na rede municipal de ensino, os alunos da zona rural eram vistos com preconceito, por isso os professores acreditavam que os alunos aprendiam menos e que trabalhar com essa realidade era mais difícil, “ninguém queria” como disseram as colaboradoras.

Luz expressou o sentimento que ela considerou como importante para sua escolha em trabalhar no campo:

Talvez eu pense assim pelo fato de ter vindo da roça, eu acho que em pontos sim, porque eu vivi isso e é interessante passar por isso, acho que ajuda a ter um outro olhar para a sala de aula, não tem como dizer que não sou influenciada pela experiência que vivi desde minha infância. Obviamente que na minha época as condições eram muito piores, mas sobrevivi e pra gente quando criança era a maior delícia do mundo, eu quanto criança que tinha que andar quilômetros pra chegar até a escola não reclamava. Era a maior diversão já o caminho pra chegar até a escola, e a volta que era uma aventura aquilo pra gente. Eu acho que o fato de eu permanecer na rural tem a ver sim com a minha origem, mas eu aprendi também o outro lado das dificuldades que enfrentei.

Na realidade estudada, ser professor do campo nem sempre é uma escolha dos professores, mas permanecer trabalhando com as comunidades do campo era opcional a todos os professores da rede de ensino. Mar passou por experiências semelhantes às de Sol e Luz. Ingressou na Educação do Campo por meio de concurso público e, no momento de atribuição de salas, a única opção disponível era uma escola do campo. A primeira escola de Mar ficava localizada entre os municípios de Lagoinha e São Luiz do Paraitinga. Em termos de localização a oportunidade imposta a Mar foi muito benéfica, pois ela permaneceu lá até o seu fechamento.

A diferença entre as colaboradoras é que Mar sempre teve o sonho de ser professora, conforme relatou:

Quando tive minha primeira experiência como professora... Ah eu assim eu me sentia feliz, porque estava realizando um sonho porque sempre quis ser professora e para mim foi a efetivação de uma coisa pela qual batalhei muito, então quando entrei e comecei a dar aula foi uma mistura de muita alegria mas com responsabilidade porque a partir daquele momento aqueles eram meus alunos, meu objetivo era ajudar eles a aprenderem, eu tinha obrigação de buscar meios para que eles aprenderem. Então também senti uma responsabilidade grande, ser professor é isso é ser responsável por aflorar um aluno ou destruir.

A escolha pela docência é medida por diversos fatores, entre eles o fator econômico, a empregabilidade e o *status* que a docência, mesmo enfrentando dificuldades, ainda carrega. No caso das nossas colaboradoras, o que fez com que a escolhessem foi o fator empregabilidade.

Pensando no fato de que as três colaboradoras moram em cidades interioranas com menos de 11 mil habitantes e que a oportunidade de emprego é escassa, entendemos que a escolha profissional fica limitada a vagas em comércios e em pequenas fábricas locais.

Mar optou por permanecer no campo como as demais colaboradoras. O fato dos professores primeiramente não escolherem o campo, mas sim escolherem permanecer nesse meio é uma das características da Educação do Campo na realidade estudada. Podemos apontar o fato da falta de formação inicial e continuada para os professores do campo em nossa região, como algo resultante da ausência de oportunidade de estudo sobre essa realidade. Assim, dificilmente essa realidade se tornará a primeira opção para os docentes. Entendemos, portanto, que construção da identidade docente do professor do campo é prejudicada por diversos motivos, entre eles a falta de formação acadêmica, pois sem essa relação de estudos a relação teoria prática não progride. Segundo Pimenta (2012, p.67):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação da profissão, da revisão constante da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preñhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

A construção identitária do professor do campo do interior paulista não é limitada ao que consta nesse trabalho. Entretanto, nossos apontamentos acenam para a necessidade de se construir uma rede de ligações entre os professores que escolhem ficar no campo. É preciso colocar esses profissionais e todos que fazem parte da Educação do Campo como sujeitos que são importantes e que desejam ser ouvidos e respeitados por todas as instâncias.

4.3 Experiências docentes no campo: olhares de fronteira entre campo e cidade

A Educação no Campo tem uma ligação muito forte com o meio físico no qual ela está localizada. No caso do campo que é alvo desse estudo, os sujeitos que a compõem trabalham na agricultura, com gado leiteiro e de corte; monocultura; pequenas fábricas (carvão, extrato de tomate entre outras) e produtos artesanais frutos do plantio. Sendo assim, é impossível

desvencilhar o modo de sobrevivência dos pais dos alunos da realidade da escola, frequentada pelas crianças locais. Vemos, com isso, que o trabalho com o meio ambiente é muito forte na Educação no Campo; já no meio urbano, esse olhar voltado para o meio ambiente não aparece com tanta frequência nas práticas pedagógicas.

Historicamente, a população do campo tem sido protagonista de diversos e profundos processos sociais que moldaram as relações sociais e os espaços em que vive. Em uma cidade pequena com grande área rural, como é o município de São Luiz do Paraitinga, o êxodo rural ocorreu, porém de maneira menos significativa, pois as oportunidades em fábricas e nos demais empregos, que influenciaram na saída dos sujeitos do campo do seu habitat, não aconteceu nesse município.

A permanência no campo é uma escolha complexa que implica todo âmbito familiar. É um projeto de vida que faz ligação com a sociedade mais ampla e a vida local de seus habitantes, pois, quem escolhe permanecer no campo é responsável por uma ação dupla: ora é fonte de alimentação, preservação dos recursos naturais e sociais e fica restrito à sua função de serventia para a população urbana; ora estabelece formas de relacionamento com a cidade para se manter financeiramente no campo, produzindo uma relação de dependência desse espaço com a cidade e vice-versa.

A comunidade que mora no campo tem esse olhar em relação à zona urbana. Há uma visão sobre o campo que vem se renovando, porém, na concretude, observamos que o novo é construído pelo velho, fazendo com que haja o novo híbrido, o qual pode ser entendido da seguinte forma:

O hibridismo, por exemplo, tem sido analisado, sobretudo, em relação com o processo de produção das identidades nacionais, raciais e étnicas. Na perspectiva da temia cultural contemporânea, o hibridismo, a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças - coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas. (SILVA, 2000, p.60)

A população do campo que tem mais idade, os antigos como dizem, tem uma visão particular acerca do trabalho no campo e tem sua vivência e sua história em relação a todas as dimensões que envolvem a cultura campestre. Já a população mais jovem possui outra vivência que diverge e converge em vários pontos: essa população jovem que se encontra na escola da

zona rural, em algumas situações, deseja ter momentos de vida urbana, mas não consegue se desvencilhar das suas origens do campo. Pelo que observamos nas escolas no campo, a maioria dos alunos continua reproduzindo o estilo de vida de seus pais, pois, ao mesmo tempo que a modernização chega ao campo, nota-se que pouco se faz diferente de gerações anteriores.

Para essa comunidade, a cidade é o local onde o trabalho manual dos camponeses será vendido e os filhos desses pais, que trabalham no campo, têm essa vivência de zona urbana quando vão acompanhar os progenitores nas feiras, nas barracas à beira da estrada ou quando necessitam fazer compras para a casa. De toda forma, a zona urbana é sempre um lugar onde eles vão a passeio, o que mostra que a opção por morar no campo parece muito enraizada nessa população. Os alunos, em sua maioria, quando são questionados, dizem não querer sair do campo, pois gostam da vida que levam na lida. Não sabemos se gostam disso e preferem a vida no campo pela falta de oportunidade na zona urbana ou, se houvesse oportunidades de uma vida de qualidade fora do campo, eles a escolheriam. Como professoras na Educação do Campo, enfrentamos a dificuldade de mostrar aos alunos que existem outras possibilidades para suas vivências, pois há um engessamento educacional que não colabora para a emancipação do aluno e, em certos momentos enquanto professora, sinto-me um pouco desesperançada em relação a mudanças que corroborem com essa evolução para os alunos.

A colaboradora Sol relatou que costuma utilizar em sua prática assuntos relacionados ao meio ambiente e à realidade dos alunos. Apresentou, em seu relato, a tendência de sempre tentar trabalhar os conteúdos de maneira interdisciplinar:

Esse trabalho com a horta eu continuo aqui porque vi que as crianças da zona rural não conhecem as coisas que a rodeiam... eles não sabem o que é um pé de cenoura. Novamente eu pensei que isso não pode ser certo. Decidi então ensinar essas coisas na escola, antes a gente aprendia isso em casa eu falei não, não é possível coisas que era pra aprender em casa não estava aprendendo, e eu acho importante ensinar para eles coisas que não estão no currículo da escola, eles chegam na escola e não conhecem um passarinho, tem nojo de por a mão na terra, e através do trabalho com a horta fui ensinando até os conteúdos mais tradicionais foi surgindo a ideia de horta de português, horta de matemática, da pra trabalhar história, geografia tudo na horta se você pensar, então, por isso, que eu comecei a horta que tá no meio e as vezes as pessoas falam que os alunos não tem conhecimento e capacidade de cuidar e plantar.(SOL)

A prática dessa professora se tornou realidade possivelmente porque a escola está localizada no campo, sua estrutura permite a construção de uma horta, há o espaço com terra e com condições para as demais necessidades para se fazer um trabalho dessa natureza. A experiência pessoal da professora também foi um fator importante para que o trabalho com a

plantação pudesse acontecer. Nesse sentido, acreditamos que a Educação do Campo deveria ser feita por professores que, preferencialmente, tivessem uma vivência no referido espaço. A luta por essa educação corre riscos de cair em uma discussão reducionista, em que a realidade do campo é enxergada em especificidades de cada escola e não como um todo fundamentado no sujeito e no processo de formação desse sujeito. Em termos mais amplos, não se pode deixar escapar nessa construção da Educação do Campo a tríade Campo – Política Pública – Educação (CALDART, 2008).

É importante perceber que está em questão a Educação do Campo, pensada a partir dessa tríade, pois, desde os seus vínculos sociais de origem, busca-se uma política de educação voltada para a classe trabalhadora do campo, para a construção de um outro projeto desse local e do país, o qual, pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores, no que se refere a lutas anticapitalistas. Essas lutas são necessárias à sua própria sobrevivência como classe mas também como humanidade. Dessa forma, não podemos reduzir a Educação do Campo a um só pilar da tríade, já que, muitas vezes, os três eixos são pensados de maneira separada e desarticulada, promovendo o descolamento dessa tríade.

Ao escutar as narrativas das professoras, entendemos que suas práticas pedagógicas buscam, em grande parte de suas ações, corresponder a essa tríade. Ficam, portanto, as políticas públicas como o grande nó em relação à evolução da Educação do Campo, pois foge um pouco do poder do professor, que luta pela melhora e pela visibilidade da educação campestre, mas, muitas vezes, falta vontade política para que as melhoras se façam acontecer. Acerca desse descolamento entre zona urbana e zona rural:

É preciso lembrar, afinal, que o que está em questão hoje no mundo é o próprio *modo de vida em sociedade* que a modernidade (capitalista) construiu e preparou para autodestruição. Nessa lógica, um dos aspectos importantes a questionar é exatamente o da “contradição inventada” entre campo e cidade. Ou seja, a antinomia estabelecida, a visão hierárquica entre campo e cidade foi produzida historicamente e sua superação faz parte da construção de uma nova ordem social. Pelo bem não apenas dos sujeitos do campo, mas da própria humanidade, precisamos estar atentos a essa contradição e evitar que a Educação do Campo passe a reforçá-la ou reforçar a lógica social que a instituiu. (CALDART, 2008, p.75)

A Educação do Campo não pode ser compreendida e reduzida a alguns aspectos. Não devemos ter práticas que reforcem essa superioridade da cidade em relação ao campo. Nesse sentido, o chão da sala de aula é o local onde essa construção social, pautada na superioridade urbana, deve ser desconstruída, trazendo ao conhecimento dos alunos que seus saberes são

importantes. Esse olhar sobre o campo e cidade é fruto do hibridismo que permite que se cruzem fronteiras antes claramente delimitadas, segundo Silva (2000, p.60)

Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, esses movimentos podem ser literais, como na diáspora forçada dos povos africanos por meio da escravização, por exemplo, ou podem ser simplesmente metafóricos. “Cruzar fronteiras”, por exemplo, pode significar simplesmente mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades. “Cruzar fronteiras” significa não respeitar os sinais que demarcam - “artificialmente” - os limites entre os territórios das diferentes identidades.

A população do campo não participou de mudanças físicas de território, cruzou fronteiras no sentido de frequentar ambientes que antes não eram vistos como locais apropriados para seu pertencimento, porém, como todo visitante, a população do campo, quando busca seu pertencimento à cidade, sente-se um “estrangeiro” (SILVA, 2000, p.61). Essa mudança de localidade traz a sensação de “não se sentir casa”, que, na perspectiva cultural contemporânea, caracteriza, na verdade, toda identidade cultural. Esse sentimento de não se sentir-se em casa é citado principalmente por Sol em vários momentos da entrevista como:

Essa questão de humilhação, quando eu fui pra cidade era assim. Por ser do campo a gente ouvia coisas assim “é ela é da roça, entendeu?” A gente era meio que excluído nessa parte, hoje fala de *bullying*, mas antigamente tinha essas coisas, mas assim nada me afetou emocionalmente não, eu me virava em questão disso. Ou resolvia lá dentro ou resolvia lá pra fora.

A fala de Sol é carregada por esse sentimento de que, mesmo após anos de vivência na zona urbana e estudando já há muitos anos nesse ambiente, ainda assim faltava-lhe o sentimento de pertença a essa nova realidade. A partir dessa “viagem”, podemos experimentar, ainda que de forma limitada, as delícias e as inseguranças da instabilidade e da precariedade da identidade (SILVA, 2000, p.62). Cabe ao professor olhar para esse aluno, fazer com que essa fronteira seja trabalhada de maneira que seja possível ir e vir à cidade e ter sua identidade enraizada, de modo que ele olhe para si mesmo e saiba de suas potencialidades.

O trabalho na coletividade é um fator positivo que se destaca nas escolas do campo nesse município, como destaca Luz:

Eu trabalhei um ano e pouco na cidade, fui muito bem recebida, mas a rural tem um aconchego maior, talvez por ser escola menores, todo mundo se comunica todo mundo, na hora do café todo mundo senta junto e já conversa, da para trabalhar melhor

em equipe... Acho que a rural é mais equipe e a urbana ela é cada um por si e Deus por todos.

O trabalho na coletividade não deve ser exclusivo da Educação no Campo, embora seja uma das características desse ideal de educação. No município alvo dos estudos, isso ocorre nas cinco escolas do campo. Afirmamos esse fato devido à experiência particular em todas as escolas do campo e pelas conversas informais que temos com os professores da rede municipal de ensino em momentos de socialização e planejamento.

A *equipe da rural*, como são chamados os professores da escola no campo pela própria equipe de professores, mostrou-se unida e disposta a concordar com a causa proposta pelos outros. Além disso, frequentemente a equipe que trabalha com o campo não se modifica, principalmente nos anos iniciais, o que facilita e fortalece o trabalho em equipe nas unidades escolares. A colaboradora Mar trouxe a experiência de professora de Ensino Fundamental II, na qual o discurso de trabalhar na coletividade também apareceu, todavia encontrou mais resistência por parte da equipe. De modo geral, o discurso dos professores também envolveu o crescimento do aluno. Já a colaboradora Mar citou também as diferenças entre alunos do campo e da cidade:

Com os pequenos eu não sei como é, mas no Fundamental II, eu vejo a diferença entre o urbano e o rural é em relação a expectativa de vida talvez, o urbano ele tá, ele já está com o foco “eu vou fazer vestibular, eu vou fazer isso.” Na zona rural não, o aluno está pensando “ah eu vou trabalhar, eu vou tirar leite...”

Então você tem que aproveitar, tem que sim aproveitar a vivência dele pra trazer pra sala de aula pra você chamar atenção daquele alunos, para tentar mostrar que ele pode viver da roça, a gente sabe a importância do trabalho mais braçal para o sustento da família, mas a gente tenta trabalhar para que eles possam crescer profissionalmente aonde quer que escolham trabalhar. (MAR)

Essa fala da professora sintetiza o seu pensar e das demais entrevistadas, que parecem fazer com que o aluno do campo melhore suas condições de vida, sem que necessariamente precise sair do espaço campesino para que isso aconteça. Em alguns momentos, as falas das entrevistadas trouxeram um pouco de contradição, pois, ao mesmo tempo em que defenderam a educação do campo como prática emancipatória, reproduziram falas que são antigas de que os alunos do campo não têm tanto interesse em crescer profissionalmente, pois preferem ficar limitados à função social excludentes. Isso mantém a população do campo em um lugar de pobreza e reforça o vínculo do “pobre do campo” (CALDART, 2008).

Esse discurso das professoras pode ter ligação com a construção histórica dos municípios do interior do Vale do Paraíba paulista, com a falta de documentos que embasem a

luta e os ideais do campo e com a falta conhecimento de causa pelas professoras e pela equipe docente da rede municipal de educação. O pensamento em relação ao campo não pode ser desvinculado do pensar em relação ao trabalho no campo, segundo Caldart (2008, p. 78):

De um lado, esta concepção nos aproxima/nos faz herdeiros de uma tradição pedagógica de perspectiva emancipatória e socialista: é dessa tradição o acúmulo de pensar a dimensão formativa do trabalho, do vínculo da educação com os processos produtivos, de como não é possível pensar/fazer a educação sem considerar os sujeitos concretos e os processos formadores que os constituem como seres humanos desde a *práxis* social. Uma tradição que nos orienta a pensar a educação colada à vida real, suas contradições, sua historicidade; a pretender educar os sujeitos para um trabalho não alienado; para intervir nas circunstâncias objetivas que produzem o humano. Mas, de outro lado, é também da visão liberal o pensar a relação entre educação e trabalho, e, mais ainda, a relação entre educação e “modelo de desenvolvimento”, consolidada historicamente como subordinação da educação às exigências de uma forma histórica de relações de trabalho, a um determinado modelo de desenvolvimento social ou, mais estritamente, aos interesses do mercado capitalista do trabalho. Uma relação que é explicitada, ou nem tanto, de acordo com os interesses do capital em cada momento histórico.

O momento histórico atual nos traz uma realidade já conhecida, em que não há interesse político para que ocorra uma mudança no campo. Momentaneamente, o campo não tem alicerces para se modificar, por isso vemos a realidade mudar a passos lentos. Observando a vivência narrada pelas professoras sobre as memórias da formação inicial e a realidade relatada pelas mesmas atualmente, notamos que o avanço em políticas públicas e a visão de valorização do homem do campo pouco evoluíram. Por outro lado, para o público urbano, no município onde ocorreu nossa pesquisa, o crescimento foi notável: há criação de empregos, cursos universitários em parceria com a prefeitura, programas do governo de incentivo à prática de esportes e de educação musical, ao passo que, para o público do campo, essas oportunidades não chegaram. Não há criança do campo participando da cultura da cidade e, para justificar esse distanciamento, são colocados empecilhos para trazer essa população campestre para a zona urbana, pensando apenas em gastos. Percebemos, com isso, que a população é vista como número e cálculos a serem economizados; não há um pensar humanizador para essa população e essa falha na tríade da Educação do Campo faz com que as mudanças não aconteçam.

Com o tempo em sala de aula de escolas do campo, é evidente o desânimo e a descrença em relação a mudanças governamentais para o avanço na Educação no Campo, até mesmo em termos de avaliação externa, já que ela não leva em consideração a realidade desse espaço:

Essas questões que são fora da realidade deles mas que devem ser trabalhadas eu tive um exemplo muito claro, uma vez caiu no Saesp aqui, uma questão sobre fazer uma

lista do que tem em uma pizza, e todos erraram a questão porque não sabiam o que era uma pizza, e depois disso nós da escola fizemos uma noite da pizza para trabalhar com os alunos o conteúdo e trazer mais coisas para a realidade deles. Quem faz essas provas não se preocupa com a realidade dos alunos que são mais excluídos. Essa questão da pizza atrapalhou o desempenho deles, atrapalhou, porque eles falam nossa não existe nenhuma escola que não saiba, não olham para a realidade daqui onde tem muita gente que não tem internet, não tem um computador em casa. (SOL)

Entende-se que o conhecimento da realidade do campo é algo muito vasto, pois há especificidades que podem ser previstas em relação às avaliações externas, porém o pensar avaliativo precisa ser visto de uma maneira mais ampla, que contemple qualquer realidade. Para isso, faz-se necessário propor avaliações que realmente indiquem se o aluno aprendeu a habilidade em questão.

Quando analisamos as falas das professoras, evidencia-se o alerta sobre a questão de instrumentalizar a educação. A fala das professoras demonstra que há uma dificuldade porque a mudança na educação de fato não acontece, ou seja, ainda é uma educação construída pela velha maneira de se educar, o que dificulta o novo híbrido. Segundo CANCLIANI (1998, p. 285):

Sem dúvida, a expansão urbana é uma das causas que intensificaram a hibridação do século tinham aproximadamente 10% de sua população nas cidades concentrem agora 60 ou 70% nas aglomerações urbanas? Passamos de sociedades dispersas em milhares de comunidades rurais com culturas tradicionais, locais e homogêneas, em algumas regiões com fortes raízes indígenas, com pouca comunicação com o resto de cada nação, a uma trama majoritariamente urbana, em que se dispõe de uma oferta simbólica heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação.

Há muito tempo se pensa na instrumentalização do ensino, ainda mais para a população do campo e essa questão dessa instrumentalização do ensino ocorre pelo modo liberal de educação que ainda paira sobre o campo, em que os aspectos educacionais são colocados a serviço das demandas que surgem. É necessária uma visão crítica de educação para que as práticas pedagógicas não caiam nesse caráter de “educação rural”, que é contrário à emancipação da população do campo, pois, nesse modo educacional, há uma limitação ligada somente à produção de mercado.

A Educação no Campo, portanto, não pode ser reduzida ao olhar do trabalho, mas à realidade do campo que engloba o todo, inclusive o trabalho. Nesse sentido, a perspectiva pedagógica não é de descolamento da vida real, mas sim uma proposta em que, a partir da realidade do campo, se pensem processos educativos complexos, densos e relacionais em longo prazo.

A escola, enquanto instituição histórica e socialmente construída, carrega em sua constituição uma maneira de escolarização na qual a Educação no Campo se coloca como desafio transformador: a antinomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre cidade e campo (CALDART, 2008). Esse modelo de escola, construído a partir da lógica dominante e fruto do que o modelo econômico vigente exige dela, traz consequências que são limitantes no avanço dos processos de transformação.

Um projeto para uma educação emancipatória precisa questionar a lógica que considera a escola como lugar único de construção de saber e passar a considerar que o processo formador também ocorre no ambiente que está fora da escola, característica essa da Educação do Campo e defendida por Freire (2011). Esse postulado freiriano coloca o aprendizado acontecendo em espaços não formais de aprendizagem, o que, em nosso estudo, aparece quando as colaboradoras demonstraram esse olhar de múltiplos locais de aprendizagem, conforme relataram suas práticas em sala de aula.

4.4 A prática docente no campo: percepções e mudanças de olhares

O professor é um sujeito historicamente construído assim como cada indivíduo que trabalha em ambiente escolar, por isso está suscetível a mudanças de acordo com as experiências escolares e com aquelas que vivencia fora da escola, as quais também o influenciam. Segundo Gatti (2013, p.54), os profissionais da educação constroem suas práticas educativas em suas formações diversas e em seu exercício docente. É, portanto, um sujeito que muda constantemente. A prática docente no campo não deixaria de ser diferente: em cada uma das colaboradoras de nosso estudo, as percepções e olhares sobre o que é ser professor do campo e como deve ser a prática nessa realidade sofreram alterações com o decorrer do tempo de docência.

Sol e Luz tiveram a experiência de conhecer a Educação no Campo como alunas e como professoras, por isso trouxeram olhares diferenciados sobre épocas e situações distintas. Enquanto alunas, o olhar revelado foi mais inocente e as professoras enfatizaram em seus relatos as experiências de gratidão por estudar, mesmo em meio à diversidade, em uma época em que a Educação no Campo era menos discutida e o movimento pelo campo estava sendo iniciado, tendo em vista que se trata da realidade de 40 anos atrás. Enquanto alunas das escolas do campo, os relatos mostraram experiências positivas, em que a relação professor e aluno era muito íntima e havia um ambiente próximo às suas realidades. Tudo isso fez com que a memória

afetiva sobre esses momentos de vida fosse repleta de boas e afeiçãoadas recordações, trazendo para o ambiente escolar um aconchego acolhedor comum no campo.

Por outro lado, se enquanto estudantes camponesas, a inocência pairava entre as colaboradoras, ao mudar de ambiente e serem obrigadas a estudar em escolas da zona urbana, elas passaram a sentir o peso de serem pessoas vindas do campo, sentindo-se excluídas simplesmente por serem moradoras do campo. Seus saberes não eram validados e o estereótipo de inferiorização da população do campo se concretizava no dia a dia de sala de aula.

Certas práticas de segregação, como essas e outras sofridas pela população do campo, motivaram as colaboradoras a fazer diferente enquanto professoras. Ao amadurecer o olhar, que antes era de aluna, para o olhar de professoras, em alguns momentos, as falas não ficaram tão claras em relação às práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula. Encontramos nessa situação uma contradição, pois a fala das colaboradoras revelou que elas valorizavam o campo, mas não o pensam como diferencial específico; o pensam como continuidade da cidadã. Notamos com isso que as colaboradoras não visualizam que a diferença entre campo e cidade pode ser benéfica, que não é positiva a desigualdade entre essas realidades.

A esse respeito, segundo Silva (2000, p. 96):

Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar a aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição.

A identidade não é definitiva e acabada, é algo que se constrói. Trata-se de um processo de formação ligado a estruturas discursivas e narrativas e relacionado a sistemas de representação e relações de poder. As questões da identidade, da diferença e do outro são um problema social ao mesmo tempo que representam um problema pedagógico e curricular (SILVA, 2000, p.98). O currículo se mostra um problema, pois faz com que as crianças, que têm diferentes identidades, sobretudo as crianças do campo, vivenciem um currículo igual para toda a rede de ensino. Como, atualmente, seguimos o currículo paulista com pouquíssimas alterações, entendemos, então, que a identidade é igual, o que se torna um problema pedagógico, pois não há espaços para as diferenças e para os diferentes caminhos que podem ser traçados para se alcançar o mesmo objetivo.

Acerca disso, em diversos momentos das entrevistas, as professoras relataram que a Educação do Campo não deve ser diferenciada da educação na zona urbana, principalmente em relação ao conteúdo curricular que traz o campo e a cidade como iguais. É o que observamos nos seguintes relatos:

Eu acredito que nem o conteúdo tem que ser diferente para os alunos do campo, só acho que o horário de recreio poderia mudar sim pra 30 minutos porque eu acho pouco minuto e criança tem que ter aquele tempo para brincar. (SOL)

Acredito que o olhar do professor enquanto aquele conteúdo tem que ser diferenciado mais o conteúdo em si não, porque lá na frente tanto o aluno da rural quanto da urbana ele vai ter que seguir a mesma linha, não vai ser diferente porque ele é da zona rural, então assim em relação ao conteúdo tem que ser igual você tem que ter uma unificação em relação ao olhar do professor aí você tem que trabalhar diferenciado devido a todas as dificuldades as vezes que algumas rurais ainda têm. (LUZ)

As vezes no planejamento tem essa polêmica de pensar em um currículo diferente pro campo e outro pra cidade. Eu acho que em termos de conteúdo tem sim, e se for pra pensar em currículo é possível mesmo, eu acho que abordagem é diferente, enquanto na cidade você pode trabalhar na matemática com dados da internet, você pode usar no campo um dado da vivência dele. É o mesmo conteúdo, mas com abordagem diferente. Vou falar sobre gado, plantio, agricultura, a matéria de matemática em si é a mesma dos dois só a maneira de falar que tem que ser mais acessível com eles. Então acho que vou arrumar meu raciocínio (risos) acho que o conteúdo não necessariamente diferir, mas a abordagem, a nossa metodologia precisa ser diferente. (MAR)

As visões das colaboradoras diferiram, em alguns pontos, das ideias defendidas pela Educação no Campo, que traz o olhar dos conteúdos de acordo com as práticas educativas, pensadas pelo sujeito do campo. A Educação do Campo coloca o sujeito como protagonista de sua história, na luta contra os opressores, pautando-se no diálogo e na coletividade e valorizando o processo de ensino aprendizagem com um currículo que contemple também os saberes do povo do campo, permitindo ao aluno a transdisciplinaridade na construção do conhecimento.

Não podemos deixar de salientar que a Constituição Brasileira prevê que a população do campo tenha suas especificidades atendidas. Além disso, na Lei nº 9.394/96, artigo 28, inciso I, defende-se que deve haver conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural (BRASIL, 1996).

A dualidade entre o ideal da Educação do Campo e a educação real, que acontece no município alvo desse estudo, pode ser compreendida como um processo de evolução entre a Educação Rural e a Educação no Campo.

As professoras colaboradoras tiveram a vivência de morar em cidades pequenas que têm como característica o modo coronelista de reger a cidade. Como o voto é um importante meio para barganhar favores nessas localidades, votos são trocados por favores como botijão de gás,

dentaduras, entre outras trocas que acabam acontecendo em cidades interioranas como São Luiz do Paraitinga. Como um voto facilmente comprado, fica difícil de encontrar pessoas que defendam os interesses da minoria do campo, mesmo quando há algum vereador do campo eleito dificilmente ganha representatividade, e como falamos do hibridismo, é o novo que imita o antigo, de modo que são colocados, como prioridades, os interesses particulares de um grupo menor de pessoas que já têm poder econômico maior e não demonstram interesse político em fazer as reivindicações dos movimentos sociais.

A Educação no Campo, no município onde realizamos nosso estudo, tem fortes raízes na Educação Rural. Por mais que as professoras pensem e atuem de maneira diferenciada, trazendo o cotidiano do aluno para a sala de aula, há necessidade de uma mudança maior, principalmente na visão sobre a educação para o povo do campo e nas políticas públicas que façam valer as especificidades dessa modalidade. Falta, para os professores do campo, a clareza do que é esse movimento, falta, ainda, a formação para esse professor e falta a visibilidade para o campo.

O olhar das professoras em relação ao campo é próximo ao que seria objetivo da Educação no Campo porque, segundo Nóvoa, não se pode separar a pessoa do professor, entendendo que a vida e profissionalidade são dois aspectos da sua formação identitária. Assim, as professoras que viveram no campo fazem parte da população que lutou por uma melhoria nas condições dessa educação.

Sabemos que a Educação é um processo de transformação teórico e prático e está em mudança constantemente. Como a história da Educação do Campo é também resultado desse processo, as suas lacunas devem ser estudadas em níveis nacionais, bem como em níveis municipais. Entretanto, notamos que a falta de documentação, no caso do município locus de nosso estudo, é gritante, pois não há qualquer documento disponível mostrando dados e projetos que embasaram a construção das escolas do campo. Assim, os professores não têm conhecimento dos motivos de as escolares estarem localizadas onde estão e não têm conhecimento também da importância histórica que a escola representa. Dessa forma, o olhar dos professores para essa realidade nem sempre é um olhar sensível e significativo, uma vez que, em termos de quilometragem, algumas escolas ficam próximas ao centro, porém acolhem a população que mora no campo e não fazem parte da realidade urbana.

Para a evolução da Educação no Campo, é necessária a mudança de olhar sobre práticas pedagógicas, sobretudo devemos nos basear no conceito de Freire (2011) que afirma não existir

nenhuma teoria ou prática neutra. Nesse sentido, o professor que deseja ter uma prática libertadora deverá contrapor os lados e interesses da Educação Rural e da Educação no Campo. É importante ressaltar que práticas libertadoras não coincidem com a Educação Rural, que é permeada por ações conservadoras na (re) produção de sujeitos para a vida em sociedade.

Os conceitos de diferenciação, mencionados no quadro 3, foram usados como base para avaliar o tipo de educação que o município alvo desse estudo representa, ficando claro que a Educação do Campo em São Luiz do Paraitinga tem uma raiz histórica muito ligada à Educação Rural. Todavia, em vários momentos, as concepções educacionais se mesclam. Não há tanta clareza sobre qual partido os professores desejam se enquadrar, talvez pela ausência de efetivação das políticas públicas que, de certa forma, legitimam a Educação do Campo, mas, quando vamos à prática, ao chão da sala de aula, podemos notar que a lei fica somente no papel e não é colocada em prática pelos municípios do interior do Vale do Paraíba paulista. Acreditamos, com isso, que não há o olhar para o campo, o qual busque o trabalho transdisciplinar e de participação ativa dos sujeitos; ao contrário disso, há apenas uma importação de tudo que há na zona urbana.

A identidade dos professores que compõem a Educação do Campo do município é um processo igualmente em construção, pois o professor é formado também pela opinião coletiva e pelas vivências que divide com seus colegas. Sendo assim, os professores que se posicionam a favor da Educação do Campo como ideal político de educação libertadora poderão influenciar outros professores para que as práticas sejam complementares. Assim, aos poucos, ocorre a mudança de uma Educação Rural individualista e fragmentada a ser transformada em uma educação coletiva, descolando-se cada vez mais da concepção de educação como produto de um pacote urbano, o qual menospreza os saberes dos povos da terra, e afastando-se do pensar fragmentado do ensino e da dicotomização entre o campo e a cidade numa “ação antidialógica” (FREIRE, 2014). Como essa ação uma consequência das ambições governamentais, cabe ao professor, que acredita nos ideais emancipatórios da Educação do Campo, posicionar-se para que ocorram melhorias nesse segmento educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal dessa pesquisa foi analisar a realidade e as concepções de Educação do Campo presentes em escolas do interior paulista do Vale do Paraíba, a partir da revisão de literatura e também das experiências de vida de professores que atuam nesse segmento educacional, as quais contribuem para a formação identitária da Educação do Campo.

A problemática dessa pesquisa se originou da vivência da pesquisadora com a realidade do campo, além de ser movida pela curiosidade de compreender como foi a história da Educação do Campo, nessa região. A partir dessa curiosidade, constatou-se que havia diversas lacunas em termos de documentação e políticas públicas voltadas para essa realidade educacional.

Para alcançar o objetivo proposto para nosso estudo, foi escolhida a metodologia da História Oral, escolha essa que era essencial para garantir que o caráter democrático e subjetivo de nosso estudo fosse respeitado. Através dessa metodologia, foi possível ouvir a fala das colaboradoras, fazendo da escuta ativa um momento de aprendizagem e de percepção da riqueza que o professor do campo tem a oferecer em termos de práticas pedagógicas e saberes não convencionais. Essa metodologia possibilitou, portanto, algo além da concretude das leis, pois foi possível conhecer o campo a partir da visão de quem morou nele, estudou nele e nele resiste até hoje como meio de trabalho.

O período preparatório para as entrevistas, a passagem do texto oral para o texto escrito e todas as etapas propostas na análise de dados foram essenciais para que o entendimento da realidade da Educação do Campo ficasse mais evidente. Todavia, vale ressaltar que a leitura dos documentos gerados a partir da transcrição foi exaustiva, sendo retomada diversas vezes para que nada de importante ficasse de fora da edição.

Com a análise das narrativas de vida dos sujeitos de pesquisa, evidenciamos reflexões baseadas em estudos já realizados sobre a realidade do campo, buscando semelhanças ou mesmo divergências as quais pudessem contribuir para a riqueza nas discussões conceituais sobre o que é a Educação do Campo e trazendo os ideais dos movimentos sociais para a prática. Essa análise mostrou que o movimento para uma educação emancipatória acontece, porém não há tanta clareza por parte do corpo docente, participante do estudo, em relação à luta social que a Educação do Campo representa. Nesse sentido compreendemos que a Educação do Campo

não é uma realidade nesse município; tratando-se, outrossim, de uma Educação no Campo, onde as professoras apenas foram dar aulas nesse espaço rural.

O lugar de fala das colaboradoras nos mostra que elas enfrentam conflitos entre uma Educação do Campo e no Campo, trazendo práticas pedagógicas mais tradicionais e fazendo com que, de maneira inconsciente, talvez essa roda nunca mude. O tempo não fez muita diferença em relação à educação na qual elas foram alunas e a educação atual na qual elas são professoras. Mudam-se os anos, mas a realidade e o chão da sala de aula não se modificam porque a crença dessas colaboradoras permanece antiga. As maneiras de ser professor são construídas, em partes, a partir de ações da equipe gestora, tendo uma ação formatada, o que colabora para que as mudanças não aconteçam, uma vez que, em muitos momentos, a direção e coordenação escolares também reproduzam a mesma maneira de educar que conhecemos de gerações anteriores. A relação de poder também deve ser levada em consideração, pois as ações dos professores podem ser podadas e desestimuladas por parte da gestão para que o ensino se encaixe nos moldes que, na visão gestora, adequam-se a todas as modalidades educacionais.

Notamos, ainda, que há, atualmente, muitos resquícios da Educação Rural, os quais promovem a continuidade do modelo econômico liberal. Além disso, algumas questões não ficam claras em relação à Educação do Campo, como muitos percalços em relação a práticas pedagógicas que podem facilmente cair em contradição com o movimento da Educação do Campo. Observamos isso quando, em alguns momentos, a relação com o trabalho acaba tornando a prática pedagógica instrumentalizada, tendo ligação com o mercado de trabalho e mantendo a ideologia dominante que é excludente, alienante e individualiza a classe dos moradores do campo.

Vimos também que as escolas do campo ainda são vistas como uma extensão das escolas do meio urbano, desconectadas da realidade campestre e com dificuldade em ter uma identidade própria. A diferença entre as modalidades de ensino não é vista como algo positivo pelas colaboradoras e essa falta de olhar diferenciado por toda a equipe escolar faz com que ocorram conflitos entre os alunos e o que é oferecido para a escola. Essas fronteiras criadas entre urbano e rural estão se acentuando e gerando os atritos vêm aparecendo cada vez mais no ambiente escolar. Com isso, o que podemos compreender é que, por enquanto, não há uma solução concreta para esses problemas relacionados às práticas pedagógicas e curriculares.

As contradições entre discurso teórico e a realidade foram marcantes no município estudado, já que a falta de conhecimento sobre o que seria uma Educação do Campo ficou

evidente, uma vez que, em nenhum momento das entrevistas, foi falado sobre legislações existentes que embasam a Educação do Campo. Ficou evidente, ainda, que as práticas pedagógicas das colaboradoras apontavam para um caminho de caráter parecido com o que o movimento social buscou enquanto Educação do Campo, mas ainda eram práticas que necessitavam de coletividade, de apoio da Rede Municipal de Ensino, bem como de políticas públicas que sejam funcionais nas especificidades do campo. Entendemos, a partir dos dados analisados, que há a necessidade de uma formação para esses professores, os quais, conforme verificamos, não possuem qualquer apoio pedagógico para construir uma educação dialética com seus alunos.

Momentaneamente, podemos concluir que há limitações dos conhecimentos e saberes desenvolvidos nas escolas do campo no município de São Luiz do Paraitinga, limites esses observados através das narrativas das práticas pedagógicas existentes na equipe escolar que trabalha no campo. Notamos que as práticas são conflitantes em alguns quesitos e que esses conflitos são resolvidos sem aporte teórico especializado, dificultando o conhecimento de causa que condiciona o ideal da Educação do Campo e impedindo a clareza, por parte da classe docente, sobre quais são as causas limitantes ao avanço da educação campestre. Essa ausência de suporte técnico bem como a resolução empírica dos conflitos acabam impedindo que o fazer pedagógico das professoras seja baseado e praticado de maneira transformadora e libertadora.

Vale reconhecer a questão da falta de política pública de formação de professores, que é projeto de uso do termo proposto pela luta dos movimentos sociais, o qual é cooptado pela política, mas não implementado tal como está na perspectiva proposta pelos movimentos sociais.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.

BRASIL. **Parecer nº 36/2001**: elaborou diretrizes curriculares para as modalidades de ensino. Brasília, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf> . Acesso em 03/03/2019.

BRASIL.**LDBEN**: Lei nº9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 03/03/2019

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 001/2002**: institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002 Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em 05/03/2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 001/2006**: estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em 06/03/2019

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 002/2008**: estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em 06/03/2019.

BRASIL.**LEI nº 11.947/2009**: dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola. Brasília, 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em 07/03/2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.755/2009**: institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em 08/03/2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.352/2010**: dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em 09/03/2019.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação do campo**. Brasília: MEC; INEP, 2007. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2>. Acesso em 10/03/2019.

BRASIL. MEC. SECAD. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: MEC; SECAD, 2007. (Cadernos SECAD/MEC). Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em 10/03/2019.

BASSO, J. D. **As escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar**. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BOGDAN, R. C.; BILKEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOF, A. M. (Org.). **A educação rural no Brasil**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006.

BRISOLA, E.M.A; MARCONDES, N.A.V. **Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas**. Revista **UNIVAP**, v.20, n.35, jul.2014. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>. Acesso em 05 jun.2019.

CALDART, R.S. PEREIRA, I.B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. [Orgs.] **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R.S.; ARROYO, M. G.; MOLINA, M.C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CALDART, R.S. **Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo**. In MOLINA, M.C. et al **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

CALDART, R.S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64. mar./jun.2009.

CALDART, R.S. PEREIRA, I.B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. [Orgs.] **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMPOS, J.T. **A Imperial São Luiz do Paraitinga: História, educação e Cultura**. Taubaté: Resolução Gráfica, 2011.

CANCLIANI, N.G. **Culturas híbridas, Estrategias para entrar y salir de La Modernidad**, México D.F., Grijalbo, 1989.

CARVALHO, M.L.M. de., RIBEIRO, S.L.S. **História Oral na Educação: memórias e identidades**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013.

FERNANDES, B. M. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

FERNANDES, A. G., SOUSA, E. A., CONTE, I. I., MAGGIONI, L., ABREU, M. V., RIBEIRO, M. A pedagogia e as práticas educativas na educação do campo. In: MACHADO, C. L. B., CAMPOS, C. S. S., PALUDO, C. **Teoria e prática da educação do campo análises de experiências**. Brasília: MDA, 2008. p. 26-41.

FERREIRA, A. D. P. **Professores iniciantes na educação infantil da rede municipal de ensino de São José dos Campos**: ingresso profissional, expectativas e possibilidades. São Paulo, 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) UNITAU, Taubaté, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários á prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984/2014.

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

GOHN, M. G. **Não fronteiras**: universos da educação não formal. 2. ed. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.103-133.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), **Vida de professores** (2ª ed., p. 31-61). Porto: Porto Ed, 2000.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Glossário dos termos genéricos dos nomes geográficos utilizados no mapeamento sistemático do Brasil**. Rio de Janeiro, 2010. v. 1.

LOBATO, M. **Cidades Mortas**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

MARCELO, C. **A identidade docente**: constantes e desafios. Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, 109-131, ago./dez, 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 10 jan.2020.

MEIHY, J.C.S.B.; RIBEIRO S.L.S. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MINAYO, M.C.S. Introdução. In: MINAYO, M.C.S., ASSIS,S.G., SOUZA, E.R. (Org). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010, p. 19-51.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. “Os professores e as histórias da sua vida”. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 11-30.

OLIVEIRA, M.C.P. **Educação do campo: concepção, contradições e contribuições**. **Revista Espaço Acadêmico** nº140. Janeiro/2013. ISSN 1519-6189. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/18301/10263> Acesso em 27 mai. 2019.

PEREIRA, A. A. **Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba: das Ligas aos Assentamentos Rurais**. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2009.

PETTY, M.; TOBIN, A.; VERA, R. **Hacia una alternativa de educación rural**. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, v. IX, n. 4, p. 1-30, 1979.

PIMENTA, S. G., LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, J. A. **Professores iniciantes da rede municipal de ensino São José Dos Campos: inserção, desafios e necessidades**. São Paulo, 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano), UNITAU, Taubaté, 2016.

SANTOS, D.M. dos. **Os sentidos da patrimonialização no processo de reconstrução de São Luiz do Paraitinga**. São Paulo, 2016. 173f Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano), UNITAU, Taubaté, 2016.

SHULMAN, L. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**. v.15, n.2. p.4-14, fev1986.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R.S. et AL (Orgs.). In: **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

RIBEIRO, S.L.S. **Tramas e Traumas: identidades em marcha**. 2007, 392f. Tese. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2007a.

RIBEIRO, S.L.S. **Visões e perspectivas: documento em História Oral**. **Oralidades**. São Paulo. n. 2, p. 35-44, jul/dez 2007b.

RIBEIRO, S.L.S.; OLIVEIRA, P.R. **Narrativas em rede: argumentos coletivos e histórias de vida na Educação**. Revista Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo, Campinas (SP), v. 4, n. 2, p. 412-430, jul./dez. 2018.

SAIA, L.; TRINDADE, J.B. **São Luiz do Paraitinga**. São Paulo, Publicação nº2. Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado-CONDEPHAAT. Governo de São Paulo: Secretaria da Cultura Ciência e Tecnologia, 1977.

SANTOS, F. S. **Educação do Campo e Educação Urbana**: aproximações e rupturas. Revista de Educação EducereEducare, v. 1, n. 1, p. 69-72, 2006. Disponível em <http://www.revistaeducamazonia.com/doc/vol%206.pdf> . Acesso em 10 dez.2019.

SANTOS, J.R.C.C.S. **A Festado Divino de São Luiz do Paraitinga**: o desafio da cultura popular na contemporaneidade. São Paulo: FFLCH,2008.

SILVA, L. H.; COSTA, V.A. Educação Rural. **Revista Presença Pedagógica**, v. 12 n. 69, p. 78 mai./jun. 2006.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.73-102.

TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passados trinta anos**: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v.34, n.123, p.551-571, abr.-jun. 2013.

VIANNA, C. P. **O sexo e o gênero na docência**. Cadernos Pagu. Periódicos SBU Unicamp, Campinas, n.17/18, p.81-103, 2001/02.

ANEXO A–PARECER CONSUBISTANCIADO DO CEP

UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**Título da Pesquisa:** Realidade da Educação do Campo e a construção dos sujeitos em São Luiz do Paraitinga**Pesquisador:** MARINA DE CAMPOS FERREIRA PINTO**Área Temática:****Versão:** 2**CAAE:** 24457019.4.0000.5501**Instituição Proponente:** Universidade de Taubaté**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 3.773.513**Apresentação do Projeto:**

As vivências dos professores do campo serão objeto de pesquisa para compreender como se dá de maneira subjetiva a formação identitária docente dessa comunidade escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a realidade e as concepções de Educação do Campo presentes em escolas do interior paulista do Vale do Paraíba a partir da análise documental e também das experiências de vida de professores que atuam neste segmento educacional, que contribuem para a formação identitária da Educação do Campo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avaliação realizada adequadamente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é pertinente e apresenta potencial para contribuir com o avanço do conhecimento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210**Bairro:** Centro**CEP:** 12.020-040**UF:** SP**Município:** TAUBATE**Telefone:** (12)3635-1233**Fax:** (12)3635-1233**E-mail:** cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 3.773.513

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 13/12/2019, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1428334.pdf	13/11/2019 22:28:58		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	TRABALHOPLATAFORMA.doc	13/11/2019 22:28:21	MARINA DE CAMPOS FERREIRA PINTO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMANOVO3.docx	13/11/2019 22:27:51	MARINA DE CAMPOS FERREIRA PINTO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostocorreta.pdf	13/11/2019 22:14:39	MARINA DE CAMPOS FERREIRA PINTO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.jpg	01/10/2019 16:33:24	MARINA DE CAMPOS FERREIRA PINTO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	oficiopesquisa.pdf	01/10/2019 16:32:14	MARINA DE CAMPOS FERREIRA PINTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle3.pdf	03/09/2019 23:19:33	MARINA DE CAMPOS FERREIRA PINTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle1.pdf	03/09/2019 23:13:58	MARINA DE CAMPOS FERREIRA PINTO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	arquivoresponsavel.pdf	03/09/2019 23:13:37	MARINA DE CAMPOS FERREIRA PINTO	Aceito
Orçamento	arquivoorcamento.docx	03/09/2019 23:07:37	MARINA DE CAMPOS FERREIRA PINTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 3.773.513

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 16 de Dezembro de 2019

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br

ANEXO B -- DECRETOS MUNICIPAIS

PREFEITURA MUNICIPAL DA ESTÂNCIA TURÍSTICA DE SÃO LUIZ DO PARAITINGA
(Lei Estadual nº11.197 de 05 de Julho de 2002)
Praça Dr. Oswaldo Cruz, 03- CNPJ-46.631.248/0001-51 CEP-12140-000
Telefones 0 XX 12 271.1222 - FAX: 0 XX 12 3671-1836
E mail pmslparaitinga@uol.com.br Site: www.saoluizdoparaitinga.sp.gov.br

Lei n. 1049, de 13 de dezembro de 2002**“Dispõe sobre a denominação do Núcleo Escolar do bairro de São Sebastião”**

DANILO JOSÉ DE TOLEDO, Prefeito Municipal da Estância Turística de São Luiz do Paraitinga, Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais e de acordo com o que decretou a Câmara Municipal em sessão de 26 de novembro de 2002, sanciona e promulga a seguinte Lei:

Artigo 1º- Fica denominada “**João Gonçalves dos Santos**” (João Gonçalves) o Núcleo Escolar do Bairro São Sebastião.

Artigo 2º- Fica o Poder Executivo autorizado a providenciar placas denominativas no local.

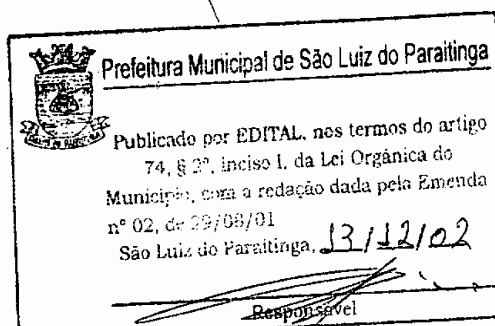
Artigo 3º- As despesas decorrentes desta Lei onerarão as verbas próprias do orçamento, suplementadas se necessário.

Artigo 4º- Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Artigo 5º- Revogam-se as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal da Estância Turística de São Luiz do Paraitinga, aos treze dias do mês de dezembro do ano dois mil e dois (13/12/2002).

DANILO JOSÉ DE TOLEDO
Prefeito Municipal





Lei n.º 1092, de 28 de agosto de 2003

“Dispõe sobre a denominação do Núcleo Escolar do Bairro do Pamona, que especifica”

Danilo José de Toledo, Prefeito Municipal da Estância Turística de São Luiz do Paraitinga, Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais e de acordo com o que decretou a Câmara Municipal em sessão de 26 de agosto de 2003, Sanciona e Promulga a seguinte Lei:

Artigo 1º- Fica denominado “João Pereira Lopes” (João Neneco) o Núcleo Escolar do Pamona.

Artigo 2º- Fica o Poder Executivo Municipal local, autorizado a providenciar placas denominativas no local.

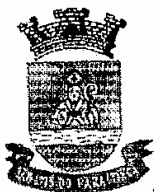
Artigo 3º- As despesas decorrentes com a presente Lei, onerarão as verbas próprias do orçamento, suplementadas se necessário.

Artigo 4º- Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal da Estância Turística de São Luiz do Paraitinga, aos vinte e oito dias do mês de agosto do ano dois mil e três (28/08/2003).

Danilo José de Toledo
Prefeito Municipal

Prefeitura Municipal da Estância Turística de São Luiz do Paraitinga
Publicado por EDITAL, nos termos do artigo 74, § 2º, inciso I, da Lei Orgânica do Município, com a redação dada pela Emenda nº 02, de 29/03/01
São Luiz do Paraitinga, 28 / 08 / 2003
Responsável



Lei n.º 1081, de 16 de junho de 2003

“Dispõe sobre a denominação do Núcleo Escolar do Bairro dos Caetanos, que especifica”

Danilo José de Toledo, Prefeito Municipal da Estância Turística de São Luiz do Paraitinga, Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais e de acordo com que decretou a Câmara Municipal em sessão de 10 de junho de 2003, sanciona e promulga a seguinte lei:

Artigo 1º- Fica denominado **Joaquim Ribeiro de Almeida (Zinho Mineiro)**, o Núcleo Escolar do Bairro dos Caetanos.

Artigo 2º- Fica o Poder Executivo autorizado a providenciar placas denominativas no local.

Artigo 3º- As despesas decorrente desta Lei onerarão as verbas próprias do orçamento, suplementadas se necessário.

Artigo 4º- Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Artigo 5º- Revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal da Estância Turística de SLParaitinga, aos dezesseis dias do mês de junho do ano dois mil e três (16/06/2003).

Danilo José de Toledo
Prefeito Municipal

Prefeitura Municipal da Estância Turística de São Luiz do Paraitinga
Publicado por EDITAL, nos termos do artigo 74, § 2º, inciso I, da Lei Orgânica do Município, com a redação dada pela Emenda nº 02, de 29/08/01
São Luiz do Paraitinga, 16/06/2003
Responsável



Lei n. 1057 de 13 de dezembro de 2002

Dispõe sobre a denominação do Núcleo Escolar do Bairro dos Alvarengas, que especifica”

DANILO JOSÉ DE TOLEDO, Prefeito Municipal da Estância Turística de São Luiz do Paraitinga, Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais e de acordo com o que decretou a Câmara Municipal em sessão de 26 de novembro de 2002, sanciona e promulga a seguinte Lei:

Artigo 1º- Fica denominado “**Cassiana dos Santos Moreira**” o Núcleo Escolar do Bairro dos Alvarengas.

Artigo 2º- Fica o Poder Executivo autorizado a providenciar placas denominativas no local.

Artigo 3º- As despesas decorrentes desta Lei onerarão as verbas próprias do orçamento , suplementadas se necessário

Artigo 4º- Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Artigo 5º. Revogam-se as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal da Estância Turística de São Luiz do Paraitinga, aos treze dias do mês de dezembro do ano dois mil e dois (13/12/2002).

DANILO JOSÉ DE TOLEDO
Prefeito Municipal

APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**Roteiro para Entrevista**

	Nome
	Idade
	Naturalidade
	Contextos cotidianos de aprendizagem na infância/adolescência/vida adulta
	A opção pela docência
	Experiências de atuação profissional durante a vida
	Razões que motivaram seu ingresso na Educação do Campo
	Tempo de docência no campo
	Quais são (ou quais foram) as dores e as delícias de ser um professor na Educação do Campo? Conte sua história!
	Como foram as primeiras experiências de ser professor no campo?
	Concepção de educação do campo
	Saberes necessários à docência
	Consequências das vivências como docentes na prática

APÊNDICE II – ENTREVISTAS

AS NARRATIVAS

Com atenção ao necessário o sigilo das identidades dos docentes entrevistados e aos princípios adotados no percurso deste trabalho, cada colaborador exerceu o direito de escolha de seu codinome. Sobre cada um dos colaboradores da pesquisa, dedica-se breves linhas de apresentação, objetivando uma apresentação das colaboradoras antes de sabermos afundo sobre sua trajetória.

Sol, professora efetiva da Rede Municipal de Ensino há 26 anos, formada em Pedagogia, trabalha na mesma escola há 16 anos, desde a inauguração da escola e já deu aula para diversas gerações que por ali passaram. Atua ativamente na área de Educação Ambiental, já foi premiada pela Natura por seus trabalhos dentro dessa área e embora não tenha formação de especialização na área ambiental é sempre convidada para palestras e trabalhos que envolvam questões do meio ambiente.

Luz, professora efetiva da Rede Municipal de Ensino há 18 anos, formada em Pedagogia, trabalhou 6 anos em escolas do campo e desde 2010 atua na escola onde esta atualmente, trabalha em conjunto com a professora Sol, fazendo parceria nas suas aulas vagas para o trabalho desenvolvido através de projetos trazendo sempre a prática para a sua sala de aula. Atua preferencialmente em salas do 5º ano e mora no bairro localizado próximo a escola.

Mar é professora efetiva da Rede Municipal de Ensino há 12 anos, formada em Licenciatura em Matemática, trabalhou 8 anos em uma escola do campo que foi fechada no ano de 2016 e desde então atua na mesma escola do campo na qual permanece até hoje além de atuar na Rede Estadual de Ensino do Município de Lagoinha.

Nota-se que a diversidade entre professores do Ensino Fundamental I e a professora do Ensino Fundamental II é rica para o debate desta pesquisa pois os segmentos divergem bastante em relação ao público e as dificuldades que o aluno do campo ainda tem de permanecer na escola, como demonstram dados do INEP (2018) a distorção idade/série no 5º ano do Ensino Fundamental é de 17% já no 9º ano do Ensino Fundamental a taxa é de 27%, sendo uma das taxas mais altas do Município conforme iremos discorrer mais no eixo de análise Experiências docentes no campo: olhares de fronteira entre o campo e o meio urbano.

A apresentação das narrativas obedece à cadência cronológica que seguiu sua realização. A transcrição de cada uma delas se encontra a seguir:

1. Sol

Meu nome é Sol tenho 48 anos e faz 26 anos que eu dou aula. Quanto à escola na infância, os meus estudos no começo foram na zona rural. Tempinho bom, boas lembranças porque eu não tinha idade para estudar, mas a professora chamava a gente, ela deixava a gente ir para a escola, eu e minhas irmãs e irmãos. A professora ia para a escola de cavalo, as vezes pegava e até colocava a gente no cavalo dela, as vezes ela levava a gente para a escola. Essa professora deixava a gente ir para a escola, então eu frequentei a escola antes da idade, só como ouvinte ali, mas ela deixava eu tenho boas lembranças, a o primeiro livrinho, que meu pai me deu ele teve que vender quatro caixas de tomate para comprar esse livrinho. Lembro até hoje eu chego enroladinho no jornal mandou subir na cadeira pequenininha “que eu trouxe um presente para você que vai ser muito bom para você” era a Cartilha Caminho Suave, mole, existe até hoje, mas só tem boas lembranças enquanto estudei nas escolinhas da roça, depois tivemos que vim para Cidade. Meu pai disse que tínhamos que mudar e foi mais pra a questão de estudo mesmo, que onde eu morava não tinha a escola era coisa de 8 km a gente ia a pé, eu até que não ligava para andar, mas aí os meus irmãos foram acabando seus estudos, na época eles fizeram até a quarta série, assim como o meu pai estudava em Catuçaba na época que era a dele. Os meus irmãos mais velhos chegaram a ir de cavalo até a escola e dava uns 12 km, foi aí então que eles e o meu pai optaram por alugar um outro sítio mais perto para poder todo mundo estudar. Mesmo ele, meu pai, ele não sendo estudado e não entendia muito de nota nem de nada de escola, ahh o meu pai esse valorizava o estudo. E por acreditar nos estudos que meu pai decidiu e viemos pra cidade e lá a escola era o SESI. Nessa escola tive uma professora de alfabetização que eu gostava dela, tive boas lembranças, mas não de tudo. A escola SESI era sistemática e minha família não dava conta, eram oito filhos na escola. Tinha que ter uniforme e tinha que ser impecável, tinha essa diferença de gente que tinha condições e gente pobre igual a gente e disso não tenho muitas boas lembranças. A gente era assim, não tinha dinheiro para uniforme para todos e tinha que ser tudo igual, a saia a camisa a meia o sapato... A mãe até tentava remendava o que tinha o pessoal sempre doava roupa que não usava mais... O que mais me lembro sobre isso é a diretora olhava pra gente, olhava de jeito diferente né? Olhava um por um e mandava arrancar o sapato para ver se não estava com chulé, mandava erguer os braços

para ver se não estava com “CC”, isso era o que a diretora falava, essas palavras eram dela. Tinha a revista do piolho, ela pegava uma caneta para não encostar na cabeça da gente porque ela tinha nojo, e com a caneta ela olhava a cabeça da gente e se estivesse com piolho ela mandava para casa (olhos marejados e um tanto envergonhados). Então adivinha? A gente vivia indo para casa, né. (Risos) Eram os oito irmãozinhos embora pra casa, é verdade. Coitada da minha mãe na época eram 14 pessoas na casa, imagina lava roupa no tanque, não existia esses confortos que existem hoje, mas assim, no SESI não tenho muitas lembranças boas não, também lembro que tinha a fila dos melhores os mais ricos e a fila do lixo... Eu era da fila do lixo. Acho que é, por isso que eu gosto tanto de lixo, eu era da fila do lixo que tinha mais dificuldade ou não sei... Talvez fosse por eu ser pobre não sei qual era o critério da professora, mas isso marcava pra gente (silêncio emocionado)... E na fila do lixo, não era pouco não, eram umas seis, sete cadeiras. Fila do lixo... Eu não tenho muita lembrança desse ano, acredito que foi a terceira série que isso aconteceu. Com os outros anos foram muito boas lembranças lá no SESI,

O meu sentimento em relação com a escola sempre foi boa, eu gostava porque depois desde meus oito anos a gente trabalhava na roça. Então eu não via hora de parar de trabalhar um pouquinho para ir para escola para descansar um pouco, então eu trabalhava longe tinha que andar uns 5, 6km... Voltava para casa, tomava um banho e ia ainda pra escola... Lembro dessa rotina que começou quinta série, sexta, sétima, oitava série, as vezes muitos queriam fazer paredão essas coisas, eu não fazia... Eles falavam de todo mundo que ia para escola nos dias do paredão, para mim ninguém, ninguém reclamava não porque eu era meio assim a fortona então era aquela que ninguém mexia.

E acabava então que mais duas pessoas ficavam comigo, detestavam porque eu não fazia paredão, mas ficavam comigo mesmo assim. Eu não fazia paredão primeiro porque eu vinha lá da roça e não ia ir para escola? Não, sinto muito eu vou pra escola... Tinha professora que concordava, mas tinha professora que detestava me ver ali também. Então assim, eu percebia muito claramente que tinha professor que gostava do que fazia, eu sentia o professor que gostava de dar aula, da mesma maneira que tinha professora que não gostava do que fazia isso desde que eu estudo é uma coisa que me chama atenção, vou sempre prestar muita atenção nisso. Eu nunca pensei em ser professora mais eu falava, puxa vida, se um dia eu for professora, eu nunca vou fazer o que estão fazendo comigo. Às vezes eu paro e eu penso bastante que o que eles fizeram comigo foi para me humilhar, eu e tinha isso comigo também já carregava essas falas de professores que não eram bons no que faziam. Por exemplo, isso de ser humilhada

eu falava pra professora, mas não adiantava, gente como a gente acabava sendo excluída. Isso aconteceu até no magistério quando eu estudava para ser professora, eu estava fazendo as coisas e teve uma professora que falou assim pra mim “na minha aula primeiro lave a mão antes de estudar”. E eu mexia com tomateiro então o que ela chamava de sujeita das minhas mãos não saía, você passava 6 meses cuidando de tomateiro com a mão cheia de nódoa... Eu saía da sala com vergonha de todo mundo, eu saí várias vezes não voltava porque não conseguia deixar minhas mãos limpas como a professora mandava. Um dia a professora mandou eu lavar as mãos novamente e o Sr. E. P. era o diretor da escola, pediu para eu voltar para a sala e a aula; o diretor e coordenadores, essas pessoas, eles eram o “puxa saco” da gente porque sabia quem eu era, sabia que sou filha do L. P. e que sou trabalhadeira, merecia ter uma ajuda. Aí ele fez a professora sair da sala e ele perguntou para ela: você sabe por que a mão dela tá assim? Então você vai lá e conversa com ela, porque ela tá chorando.

Dessa questão de humilhação, quando eu fui pra cidade era assim. Por ser do campo a gente ouvia coisas assim “é ela é da roça, entendeu?”

A gente era meio que excluído nessa parte, hoje fala de *bullying*, mas antigamente tinha essas coisas, mas assim nada me afetou emocionalmente não, eu me virava em questão disso. Ou resolvia lá dentro ou resolvia lá pra fora. (Risos)

Uma vez eu precisei fazer isso... Mas tinha sim, essa discriminação da gente que era da roça. Tinha aquelas pessoas que eram consideradas ricas, mas tinham amizade comigo, então eu me sentia bem por isso também, então as pessoas às vezes queriam excluir a gente por ser da roça, e minhas amigas falavam: qual a diferença dela e da gente? Elas me defendiam! Essa eu vou até citar nome, uma era N. que sempre estudou comigo e a gente sempre foi amiga, ainda mais quando eu vim estudar para cá (cidade), aonde é o Waldemar (escola Waldemar Rodrigues), antes era o Monsenhor (escola Monsenhor Ignacio Gioia) antigamente. A outra que me defendia era a J. não sei se conheceu filha do seu O. P. hoje, ela é química, então é ela. Eram as duas que mais me defendiam então tem essas lembranças boas do Ensino Médio, mas nada que me falaram sobre eu ser da roça me afetou não.

Tinha muitos professores assim que eles valorizavam, poxa, eu trabalhava para caramba e tinha que estudar, então tinha uma dificuldade alguma coisa, eles faziam alguma coisa paralela comigo, não todos, mas alguns, mas assim eles faziam alguma coisa para mim tirar a diferença, essa dificuldade que eu tinha porque não tinha tempo de estudar...

Quantas vezes eu levava as coisas lá no meio da roça para poder estudar? Ia fazendo o serviço, amarrando tomate e estudando para prova... Eu nunca fui aluna de 10, mas nunca fui de vermelho também. (Risos)

Eu não escolhi ser professora, fui estudar no magistério porque em São Luiz não tinha opção e meu pai nunca pode pagar uma faculdade para ninguém. Então só tinha isso, ou era colegial ou era magistério então eu optei de fazer o magistério, até por questão de horário, na época eu nem sabia direito o que estudaria no magistério porque a gente trabalhava tanto... E na verdade o meu sonho era ser repórter! Eu queria ser alguém nessa parte, então eu por falta de opção falei então vamos, vamos para o magistério mesmo pra não ficar sem fazer nada. Aí optei magistério por isso, por não ter outra opção mesmo e só fui gostar mesmo quando eu comecei dar aula porque a gente não aprende na aula teórica. Fui fazer estágio, e nessa de fazer estágio presenciei umas coisas horríveis que meu Deus do céu!! Eu reclamava dos meus professores e vi que tem pior.

Então dei estágio até no Coronel (escola Coronel Domingues de Castro) e lá foi o primeiro estágio que eu dei, nessa época o Coronel era ali onde fica a biblioteca e depois que mudou pra esse prédio da biblioteca, eu tive a experiência uma escola que não tem nem espaço direito. Depois o Coronel já foi para onde é atualmente, eu fiz estágio nos dois prédios, e tudo que via, todo o estágio que eu fazia eu só pensava: eu não quero ser assim, eu sempre trabalhei isso assim se eu for pegar uma escola eu não quero ser desse jeito, então foi por aí...

Ser professora não foi uma escolha, na verdade era a única opção que tinha lá, mas depois que eu comecei a trabalhar eu vi que era aquilo que eu queria.

Eu comecei na verdade, como professora substituta na escola do Estado, lá o era Sr. T. que era o diretor do Coronel quando comecei a dar aulas de substituta. Fui substituta em várias escolas, até dei aqui na escolinha velha (quando ainda era núcleo escolar), dei aula umas três vezes aqui na escolinha velha, para a mãe de alguns alunos que estudam aqui hoje na escola eu dei aula. Minha experiência no começo da carreira para substituir e tive experiências em algumas outras zona rural e dei no aula também no Coronel, dei aula até de artes, porque não tinha professor de artes. “Pode ser você? Sol quebra o galho se quer ficar pegar umas aulas de arte”, mas não me realizei não. Na escola da cidade é livre para eu escolher, e não escolho lá, sempre escolho e prefiro escolher a zona rural, não sei se por ser da zona rural, sempre morei na zona rural então eu optei em ficar na zona rural.

Minha primeira experiência com uma sala minha foi quando eu fui chamada na prefeitura, só que não tinha nem carteira de trabalho primeiro me para ser contratada e perguntou se eu queria encarar o Maternal, na época eu lembro até hoje, que eu estava insegura de encarar o maternal e a Dona M. que era minha diretora falava “não Sol você consegue, você gosta de criança?”, eu sempre gostei de criança por causa da sobrinhada, sempre tive, sempre brincava com a sobrinhada. Então eu peguei e pensei que não devia ser tão difícil assim, aí eu peguei para assumir a sala do Maternal, dando aula no tapete por uma metade do ano, só no tapete, não tinha estrutura de sala de aula.

Essa sala de aula era na cidade, na EMEI Nosso Cantinho que atualmente é a Secretaria de Educação. Comecei ali, com Maternal, e daí fiquei 6 anos no infantil. Depois acabei tendo que escolher, na verdade acabou o contrato e tinha que ter concurso, daí falei: “Aí dona M., eu não vou fazer concurso, não. Eu não vou conseguir passar tal, tal.” Chorei para caramba porque eu amava a educação infantil e tive que abandonar, tive que largar a escola.

Eu fiquei seis meses trabalhando de ajudante de mecânico. E eu estava decidida que não faria o concurso, até que no dia que encerrava a inscrição, faltava 10 minutos para fechar o concurso a Dona M. foi lá atrás de mim e falou “Sol você vai fazer, faça que você vai passar, faça que você vai se dar bem” . Faltavam 10 minutos fui lá e fiz a inscrição. Para a minha surpresa passei 17º, acho que foi 17º, e não tinha chamado muita gente ainda, aí surgiu a vaga para o Puruba, e acabaram me chamando para ir para o Puruba, chegou na minha vez porque uns dez antes de mim não quiseram enfrentar. Lembro-me que eu estava trabalhando toda suja de graxa lá na mecânica aí chega a D. buzinando “Sol! Sol! Chegou a sua vez, chegou a sua vez, entra aqui no carro”. Eu falei: “Que entra no seu carro D., carrão todo chique, olha como que eu to, toda cheia de graxa”. “Não, não meu pai quer te ver que não sei o quê...” e eu falei “não então pra não sujar aqui vamos forrar com papelão”, aí forrei e sentei no carro dela fiquei com medo de sujar o carro e fomos... Ela me levou até a prefeitura e falou assim “olha já desistiram tantas pessoas, desistiu... Um monte de gente desistiu e a vaga que está disponível é lá no Puruba, escolinha isolada...você quer assumir?” Eu não sabia aonde era a escola, não sabia como faria para trabalhar mas pensei não, não vou deixar a oportunidade passar, pode marca que eu vou. Aí meu pai me deu maior força! Falou “Não, Sol você vai tirar de letra”, todo mundo falou que era loucura que eu fui parar lá por causa de política.

Meu pai era política contra, as pessoas me aconselhavam :eles vão mandar você para longe e eles vão abandonar você lá. Mas eu não acreditava nisso, não é questão de política

chegou a minha vez, se eu não for perdi, aí eu decidi ir e meu pai me levou: “Não, vai sim, vai ser melhor para a saúde dos seus filhos, tinha duas crianças pode ir que eu levo você lá para você ver.” Aí encarei, fiquei viajando durante dois meses bate e volta, depois fui morar lá na escola, ficava muito longe e muito perigoso fazer o caminho todo dia. Depois aluguei uma casinha e lá fiquei 4 anos, a sala era multisseriada, lá você tinha que ser tudo, você era faxineira, merendeira, assistente social, psicóloga. O professor lá era tudo... E lá a gente teve que fazer de tudo um pouco, infelizmente teve até caso de socorrer pessoas porque a localização da escola era muito isolada. Em relação à estrutura da escola, lá era uma escolinha você chegava na escolinha não tinha livros. As pessoas que moravam lá eram realmente isoladas, quando cheguei lá eles tinha medo até de gente. Tinha umas coisas que eram impensáveis, eles não sabia nem que o planeta era redondo, você acredita num negócio desse?

Pensei comigo que aquela situação era muito diferente de tudo que eu já tinha vivido.. Para quem estava acostumada com 25 alunos no infantil, acabei em uma sala com 10 aluninhos e aquele silêncio... Fiquei preocupada e ainda pensei “Ai, meu Deus, não vou acostumar com esse silêncio, eu não gosto de coisa quieta”. Aquele marasmo e 3 horas da tarde baixava aquela neblina que fechava tudo, não dava para enxergar um palmo na frente do nariz... E eu só pensava em como ia que animar aquele lugar...

Fui chegando devagar e eu fui conquistando os alunos e eles viram que a professora era igual eles, que eu era da roça, eu tinha como uma boa ideia frequentar a casinha deles pra tomar café com farinha, então eles viram que eu era igual eles, uma pessoa simples. Foi assim que eu fui conquistando eles assim porque a vontade de aprender era o mínimo, era uma pobreza. Banho era só no sábado, meu pai falava “Não filha conquista eles, porque cada um com o seu fedo” é meu pai falava assim. “Devagarzinho você não pode chegar falando que tá todo mundo fedido”, e eu falava para o meu pai que eu sabia que não podia chegar falando isso, que não queria fazer com eles o que fizeram comigo na escola, meu pai sempre falava “Chega e você vai conquistando eles”, dito e feito, ia lá com a minha brasilinha velha...

As crianças lá viviam tão fora da realidade que eles nunca tinham ouvido o hino nacional brasileiro, eu tocava o hino para eles conhecerem, fiz até um mastro pra estiar a bandeira, tocava o hino naquela fita cassete, e era assim que eu apresentava as coisas para eles, do meu jeito eu pegava aquela fitinha lá e tocava o hino e estia a bandeira e tudo bonitinho até isso fiz um com eles lá.

Sempre gostei de horta e na escola a gente tinha uma horta, então para a merenda deles eu complementava aquela coisa horrível enlatada que o governo mandava com coisinhas que plantávamos na horta.

A minha diretora era maravilhosa, “Sol ensine o que é importante pra aquela turma.”, e foi assim que comecei a trabalhar coisas como a sobrevivência primeiro, eu sabia que meu aluno ali não ia querer aprender as lições da cartilha que não fazia sentido para ele, por exemplo, tinha aluno de inclusão, tinha aluno de 14 anos que não sabia o alfabeto, então tive que improvisar sabermos que seriam importantes para ele conseguir sobreviver na sociedade aqui fora. A minha diretora sempre me deixou livre, então eu ficava o dia inteiro na escola com eles, ficava integral porque eu queria então na parte da manhã estudava na sala e depois fazia algo diferente, tinha catecismo, tinha aula da horta.

Quando eu ia visitar a casa deles, eu via que eles começaram a limpar o quintal só pra chegar bonitinho... eu achava isso a coisinha mais linda, porque eu via que as coisas que eu estava ensinando estava fazendo efeito, antes era lixo jogado pra qualquer lugar era assim perspectiva de vida era de dar dó, era isolado mesmo. Não é igual o bairro São Sebastião que tem aquela capela e é uma festança. Lá não tinha nada. Isolado mesmo quando chegava um diferente lá então, minha filha todo mundo ia corria por debaixo da carteira os primeiro dias os alunos fugiam para a matinha. Nos dias de visita da saúde principalmente quando era para dar a injeção, eu trabalhava antes em sala de aula e tinha que ajudar a segurar as crianças...

Essa foi a melhor experiência de vida que eu tive por que precisaram realmente de mim! E saber que ajudei eles a terem vontade de aprender, que era uma coisa que eles não tinham, então nisso eu percebia que tinha conquistado eles, até a casa eles limpavam no dia de visita! Cada final de semana um dormia comigo na escola, por exemplo, ou dormia até dois na sala de aula, e eu já inventava alguma coisa diferente para fazer com eles, por exemplo, em noite de lua cheia a gente ia nas casas fazer fogueira contava história, então eu frequentava a casa deles, era a minha vida lá eu vinha uma vez por mês pra São Luiz, então você imagina, eu convivi lá, conheci o meu segundo marido lá, então foi assim experiência maravilhosa, festa de criança, festa de dia das mães, festa do dia dos pais, tudo eu fazia, carregava o bolo de carroça as vezes, porque não subia o carro nos morros, fazia compra e levava de carroça, de cavalo então... eu andei muito de cavalo pra dar aula porque o carro não subia o morro... A minha família me ajudava muito, então, tinha festa das crianças vinha toda a minha família no bairro e fazia brincadeira com eles ganhava um monte de coisinha, tinha muita doação, festa junina até fogos

eu soltei pra eles verem o que era, e ovo de chocolate eles que fizeram o ovo de chocolate deles...

Depois quando eu aluguei uma casinha onde tinha energia elétrica, porque na escola não tinha nem energia elétrica... Eu os levava no meu carrinho juntava todo mundo sentava um em cima do outro e juntava e ia assistir uma TV, um vídeo, até vídeo game, “SuperNintendo” eu levava eles para brincar, eu e eles adorávamos porque era novidade. Tinha uma dentista que atendia meio perto, dava mais o menos 5km, quem levava todo mundo era eu na brasilinha também para que eles perdessem o medo de dentista. O banho... esse negócio de banho foi engraçado a gente tinha que esquentar a água lá no Puruba.... Sexta-feira era dia de faxina, dia de banho lava os pés, aí eu arrumei um chuveiro baiano esquentava e tomava banho na escola daí uma cuidava da unha da outra, limpava o cabelo catava piolho, era o dia de um limpar o outro, shampoo nunca viram shampoo, imagina o cabelinho das meninas então assim eu conquistei de todos os lados tanta a parte de educação quanto a parte humano, ali sabe de fazer o bem ao próximo é isso que eu senti lá, sabe? Quando eu ainda morava em São Luiz eu levava um pra cidade, a maioria não conhecia nem São Luiz, então cada final de semana vinha um comigo. Na minha primeira escola como efetiva foi essa a experiência que eu tive, aí teve que uma nova lei que professor tinha que estudar dois anos aí, aí meu Deus vou ter que abandonar essa escola, aí tive que vir embora, vim embora, aí vim parar nessa escola que estou aqui, que foi em 2003. Tive que estudar em Lagoinha fiz o normal superior, viajando todo dia conclui meu curso.

A escola do Puruba eu queria ter voltado, só que nisso que eu fui estudar a escola ficou com alguém lá, e algum tempo depois que não me lembro ao certo quando acabou a escola, porque ficou tudo parque estadual da serra do mar. As pessoas que viviam lá foram todos indenizados e cada um foi pra algum lugares e eu fiquei, acabei por inaugurei a escola e to aqui.

A experiência que eu tive lá no Puruba, por exemplo, foram 15 anos, e percebi com a minha prática que muitos alunos tinham seu limite, tem vários alunos que ficam na memória da gente, lembrei de uma aluna, a primeira que eu percebi que tinha o limite dela, e não só ela mas muitas crianças tanto da zona rural como da cidade, eu acredito que em termos de aprendizagem a criança que vai no limite, tem estudo que fala que não toda criança é capaz de aprender, eu acredito que elas são capazes de aprender, mas eu acho que tem um limite eu aprendi muito isso, aprendi que para essas crianças minha prática tinha que ser outra e trabalhando em multisseriada essa realidade era ainda maior. Além das dificuldades de aprendizagem a gente

esbarrava na falta de conhecimento dos pais que não levavam as crianças para a escola lá no Puruba; lá eu cheguei a caçar aluninho até, lá tínhamos desde o infantil, acabávamos correndo atrás de alunos para dar o número para a turma, porque era pouco aluno era primeira, segunda, terceira e quarta série, e mesmo multisseriando às vezes as salas ficavam com poucos alunos. A dificuldade de aprendizagem era grande, tínhamos muitos alunos que estavam em distorção idade/série, e lembro de uma menina em especial, quando ela era minha aluna ela tinha 15 anos, ela tinha uma deficiência então eu ensinei pra ela a sobrevivência, higiene, a cozinhar, a ler uma receita, ela aprendeu a ler mais o básico, mexer com dinheiro pra ninguém enganar ela, então ela chegou ao limite dela... eu gosto muito dela e até hoje de vez em quando eu vou ver ela. Então eu creio que tem criança que tem o limite dela sim e foram em diversas experiências assim que me fazem acreditar nisso.

Na escola que trabalho agora percebo que não existe sala homogênea, cada criança tem um nível de aprendizagem, mas eu penso que, o que facilita é que na minha sala não tem nenhum de inclusão, então todos estão caminhando, no tempo deles dentro do limite deles estão todos evoluindo.

Aluno de inclusão eu já tive bastante mas se eu pegar um aluno de inclusão que já tive bastante, e esse aluno tem o limite dele e é claro que eu procurava sempre pesquisar coisa pra essas alunos mas a gente fica sempre com a questionando o que mais eu fazer por esses alunos... E a gente não tem estudo pra isso entendeu?

Eu creio que a gente professor trabalha para atingir o limite dos alunos especiais, e eu não entendo dessa parte, mas eu tento fazer meu melhor para o aluno ali dentro da sala de aula, mudo minha aula para facilitar a aprendizagem deles. Temos muitos alunos de inclusão que a escola era mais socialização, hoje na escola nós temos a A., por exemplo, será que ela vai conseguir aprender a ler e escrever? Eu não sei mais eu acho que o limite dela já está chegando, ela vai até nessa parte e não adianta querer brigar, que ela não vai aprender além disso, ela poderia até estudar na cidade ou em qualquer escola particular mas o limite dela ainda vai existir, assim como as crianças que não tem deficiência, eu sempre digo cada criança tem o seu tempo.

Atualmente eu estou trabalhando com uma sala de segundo ano esse ano, eu estava com 15 alunos no começo do ano agora eu to com 12, e desses 12 alunos 2 ainda não estão lendo, os outros estão caminhando cada um melhor que o outro e já estão lendo, agora os dois que ainda não sabem ler estão caminhando, eles estão aprendendo, tanto é que já estão avançando

mais não vai conseguir igual o tempo dos outros, e acredito que essa dificuldade deles tem um pouco de cultural e do meio que eles vivem. É aquela história que a gente conhece de povo da roça, esses dois alunos tem pais que são analfabetos funcionais, famílias com mais de nove filhos morando em lugar que mal tem energia elétrica e casa tudo simples, dois cômodos dorme todo mundo no mesmo quarto, divide cama com dois três irmãos, os dois tem desnutrição e a gente sabe que a criança com fome não aprende, não sei se eles morassem na cidade a realidade seria outra mas nesse meio que eles vivem de deficiência de tudo, até que a evolução deles está sendo grande.

Eu olho a minha trajetória e vejo que sou uma professora criativa, eu sempre gostei de inventar, acho que assim as crianças aprendem melhor do que ficar só no livro. Esse meu lado inventora vem desde lá do Puruba quando eu comecei a dar aula e começaram a surgir às ideias acho que é um privilégio ser assim... as vezes eu to dando minha aula e daqui a pouco eu paro e nossa!!! Eu tive uma idéia... (risos) então eu acho que a experiência que fiz com eles e que me acompanha até hoje, vou citar uma que é o meu trabalho com a horta em conjunto com o meu trabalho com receita. Comecei a trabalhar assim porque trabalhar uma receita é algo real, é a realidade deles ali, então eu trouxe isso pra minha realidade em toda escola que eu vou, e deu certo. A idéia do trabalho com horta surgiu porque lá no Puruba eu fui visitando a casinha deles e eu falava para o meu pai: “Pai eles moram na zona rural e não tem horta”, eles não plantam nada, nem para eles mesmos comerem... E isso eu tirei da minha própria experiência de vida, aprendi muito com o meu pai sobre plantação, a nossa família era grande, nós éramos em 10, a gente passou necessidade, a gente era pobre, mais fome eu nunca passei, comi quierera a semana inteira sempre teve uma verdura teve isso, teve aquilo, então fome não, a gente nunca passou. Quem mora na zona rural e fala que passa fome eu não acredito, então que eu cheguei lá e vi que os pais muitas vezes passavam fome por falta de conhecimento logo pensei preciso mexer com a terra, preciso ensinar essa turma dar um *up* pra eles aqui e com isso então eu levei a horta na escola, então não plantava pra eles levarem pra casa mas ensinava as técnicas para eles aprenderem e assim eles levavam o conhecimento pra casa. Apesar de ter muitas ideias contêm também com a ajuda do meu irmão que manjava de agronomia, ele me dava semente e me ensinava a plantar. E assim eu fui com meus alunos, e fui percebendo que na verdade os pais tudo sabiam, sabiam como mexer com a terra só que aquela coisa.... Tinha hora que lembrava do Jeca Tatu, aquela preguiça de levantar, não sabe se vai trabalhar ou não vai.

Eu não me conformava com esse tipo de vida e pensava, tá errado isso, e com o trabalho na escola com os alunos e os pais comecei a ver mudança nisso, eles começaram a ter horta, os próprios alunos levava mudinha de couve, então começava a ver a mudança e como eu fiquei 4 anos lá deu para acompanhar a mudança, tivemos a partir de então couve, eles mandavam as coisa pra mim, as vezes era uma galinha, era um frango... E eles foram percebendo que a terra aonde eles moravam era difícil, no sertão é difícil plantar mesmo, é complicado a terra não é tudo que dá, a terra é pobre e eles viram que dava para melhorar a terra foram aprendendo a trabalhar com o que tinham.

Esse trabalho eu continuo aqui porque vi que as crianças da zona rural não conhecem as coisas que a rodeiam... eles não sabem o que é um pé de cenoura. Novamente eu pensei que isso não pode ser certo. Decidi então ensinar essas coisas na escola, antes a gente aprendia isso em casa eu falei não, não é possível coisas que era pra aprender em casa não tava aprendendo, e eu acho importante ensinar para eles coisas que não estão no currículo da escola, eles chegam na escola e não conhecem um passarinho, tem nojo de pôr a mão na terra, e através do trabalho com a horta fui ensinando até os conteúdos mais tradicionais foi surgindo a ideia de horta de português, horta de matemática, dá pra trabalhar história, geografia tudo na horta se você pensar, então, por isso, que eu comecei a horta que tá no meio e as vezes as pessoas falam que os alunos não tem conhecimento e capacidade de cuidar e plantar. Mas na minha experiência quando você vê que a criança, quando você realmente enxerga nela um potencial, você pode convidar um aluno do quinto ano, por exemplo ou sétimo ano, sexto ano que ajudavam em tudo a horta.... Quando eles estavam envolvidos a horta vivia limpinha, porque eles que carpiam, eles que cavoucava, eles ajudavam em tudo, sabe mexer com a terra, colocar a mão na massa... O que eles não sabiam aprendeu comigo e eu acho importante, principalmente pelo fato de que eu sou da zona rural, eu aprendi com meu pai o conhecimento que passei para eles, e para mim esse conhecimento é muito importante pois pode ser que algum aluno lá na frente vá trabalhar com uma coisa dessa, trabalhar no campo é uma realidade para os alunos aqui da escola.

Às vezes, vejo que na equipe tem até professores que querem trabalhar com a realidade do aluno, mas tem dificuldade porque não é a realidade desse professor que não nasceu no campo, tem professor que tem muita vontade mais precisa de ajuda, e fico feliz que minha experiência de vida facilitou pra minhas práticas dentro da sala de aula. Eu sou da zona rural e sempre mexi com plantação, então tudo veio a calhar pra mim deu certinho agora uma professora que não entende ela vai ter que pesquisar porque não é simplesmente ir lá plantar

alface, vou lá plantar mais tem todo o processo, planta e larga lá como já aconteceu de fica largado não dá tempo, perde tudo então por trás da plantação tem muito conhecimento e muitas vezes isso não é valorizado.

Tive parte da minha história trabalhando também na cidade. No começo eu só eventuei como professora de Arte e depois acabei entrando para a Educação Infantil. No infantil tudo o que eu criei, de todas as minhas práticas, nunca me bloquearam, nunca fui orientada a não fazer alguma coisa. O meu trabalho com receita aconteceu dessa época, acho que desde lá no infantil eu já era criativa e gostava de inventar.

Tive muita sorte com a gestão em todas as escolas que trabalhei, a direção nunca me disse “não faça isso”, sempre confiaram no que eu estava fazendo e agora a diferença da cidade e a escola do campo é mais assim na cobrança dos pais, quer dizer na zona rural a gente tá mais que sozinho, os pais não participam da vida escolar dos filhos, principalmente, por exemplo, lá no Puruba os pais não sabiam nem ler, então a valorização de estudos pra eles tinha que estar na escola porque tinha a bolsa família era o dinheirinho que eles tinham, então não se via uma valorização de saber escolar, mas a gente que é professor acaba conquistando os alunos.

A minha experiência atual mostra que mesmo os pais que moram mais perto da cidade não participam da vida escolar do filho, na minha sala a maioria não faz a tarefa porque os pais não cobram a tarefa feita, então no final das contas a gente que tem que conquistar eles mesmo e trabalhar para que eles entendam a importância da escola. Eu trabalho muito isso, tanto é que tem criança que a mãe nem vê se tem tarefa mas faz direitinho só pra ver o recadinho, o adesivinho que eu coloco, esse é meu jeito de estimular eles a fazerem a tarefa, eles abrem o caderno a primeira coisa que eles vão olhar e se ganhou adesivo ou um recadinho da Pro, tá aprendendo a ler então eles tentam ler o bilhetinho, tenta ler o bilhetinho é mais o incentivo da gente então não tem muito apoio dos pais a diferença é grande entre a cidade e a roça.

Às vezes, a gente escuta que o aluno da rural aprende menos, eu professora da rural, nunca tive problema de aprendizagem, acho que todos são capazes, e o que eu acho que pode diferenciar é que na cidade eu vejo professores com práticas mais tradicionais, mais apegadas a livro e caderno e eu gosto de ter minha liberdade. Acredito que é por isso que até hoje eu não pego aula na cidade.... Eu gosto de dar aula e poder dar uma caminhada para trabalhar o relevo, a preservação e esses conteúdos... Na escola da rural eu vou pra estrada e saio, já na cidade eu tenho medo esse medo de ficar presa só na sala, não sei se é assim, mais eu tenho medo de, por exemplo, pegar a escola do centro e querer inventar uma coisa eu não poder, por isso eu não

dou aula lá, tenho esse receio de ficar muito tradicional e eu não sou. Eu acho que é essa a diferença, mas tem também o respeito em relação ao professor, os pais dos meus alunos colocam o professor em primeiro lugar, eles me respeitam muito confiam no meu trabalho e tudo o que eu decidir ou inventar eles concordam comigo, até em questão de dinheiro quando precisa de alguma coisa para desenvolver um trabalho com aluno eles fazem o possível para ajudar. Os pais respeitam muito o trabalho da gente então pelo menos aqui eu sinto isso, não sei como está a realidade da cidade.

A escola que trabalhamos está a 8 km do centro da cidade, então se for pensar não dá uma diferença muito grande da cidade, a nossa cidade em si é uma cidade pequena, bem do interior como os turistas falam, e para mim essa diferenciação não é real. Alguns anos atrás as crianças da rural recebiam o material do campo e as crianças da cidade recebiam outro material, e nós professores reclamávamos muito porque nossa realidade não era parecida com o campo que vinha nos livros didáticos, até que por fim faz uns dois anos a rede de ensino ficou igual e trabalhamos com o mesmo livro da cidade.

Eu acredito que nem o conteúdo tem que ser diferente para os alunos do campo, só acho que o horário de recreio poderia mudar sim pra 30 minutos porque eu acho pouco minuto e criança tem que ter aquele tempo para brincar.

Eu não preparo minha aula pensando que meu aluno mora na roça, eu preparo minha aula pensando na particularidade do aluno seja ele morador da cidade ou da roça. E isso eu acho importante o planejar a aula e nesse sentido eu gostava muito quando município trabalhou com o sistema SESI, pela questão daquele guia didático porque se você não estudar você não conseguia dar aula, eu não conseguia pelo menos, por exemplo, se eu não planejasse não tinha como dar a aula dele eu gostava porque era um trabalho com sequencia didática.

Um tema que usa em português é tema norteador para as demais disciplinas. Eu gosto muito de projeto uma sequência didática, por exemplo, então eu gostava do SESI por causa disso trabalhava em português isso, se olhava em história tinha isso, geografia tinha isso, então por isso que tinha que ter o guia didático. Você adaptava a sua aula de acordo daí tinha alguma coisa lá que era fora da realidade daqui talvez eu não conseguisse fazer aquela pergunta, mas eu mostrava a pergunta mesmo assim, mesmo fora da realidade, porque no fundo eu me questionava se eu não limitava eles quando deixava de mostrar para eles coisas que eu considerava que não era da realidade deles, então tinha que ter e eu mostrava pra eles olha, e falava inclusiva que tinha pergunta que eu também não entendia e questionava o material, na

sala de aula muitas vezes eu falava “eu não sei essa questão vou procurar saber” meu questionamento era pela falta de apoio nessa questão de esclarecimento, era uma tal de uma professora pergunta pra outra, e não era só eu que tinha dificuldade por ser professora da rural, todo mundo tinha uma dúvida e não tinha onde recorrer.

Eu questionava também por que do livro ser consumível e não pode reutilizar para o ano seguinte, o material era caro... As respostas muitas vezes cabiam em menos linhas e tinha umas quatro cinco linhas para responder só sim ou não, e eu mostrava isso para os meus alunos, que até nisso dá para economizar mas quem está lá fazendo o livro muitas vezes não se preocupa. Essas questões que são fora da realidade deles mas que devem ser trabalhadas eu tive um exemplo muito claro, uma vez caiu no SARESP aqui, uma questão sobre fazer uma lista do que tem em uma pizza, e todos erraram a questão porque não sabiam o que era uma pizza, e depois disso nós da escola fizemos uma noite da pizza para trabalhar com os alunos o conteúdo e trazer mais coisas para a realidade deles.

Quem faz essas provas não se preocupa com a realidade dos alunos que são mais excluídos. Essa questão da pizza atrapalhou o desempenho deles, atrapalhou, porque eles falam nossa não existe nenhuma escola que não saiba, não olham para a realidade daqui onde tem muita gente que não tem internet, não tem um computador em casa, agora que eles começaram a ter o celular e a maioria agora já conhece a internet.

Então aqui na escola na zona rural, por exemplo, eu acho importante ter tecnologia porque eu uso muito, vejo informática como ferramenta muito importante, e aos poucos está melhorando. Penso na importância da informática porque para os alunos é uma alegria estudar no computador eles não tem em casa, então eles se sentem importantes, só deles estarem sentados em frente ao computador eles se sentem valorizados, eu trabalho com o computador como modo de reforço, dou ditado às vezes, eu vou digitar a palavrinha na minha sala eu faço isso digita, vamos corrigir lá no computador, ligo o notebook na televisão para eles verem o que estão digitando, as palavras que eles estão formando. Para eles trás outro significado, é diferente do que eu corrigir na lousa do que eu simplesmente corrigir o caderno deles então eles vão lá e tem que digitar, para eles é uma motivação.

Quando a gente diz que uma questão é fora da realidade a gente tem que adapta não é porque eles não conhecem uma palavra, por exemplo, esses dias eu tava trabalhando uma palavra com eles com a receita do bolo de cenoura foi muito legal porque a gente trabalhou todos os ingredientes e eu coloquei um texto informativo e apareceu no texto a palavra

betacaroteno aí eu mostrei pra eles um textinho que era pra eles e um texto direcionado para o quinto ano, e dei a eles a opção de escolher qual texto eles queriam utilizar para já dar início a palavras que não fazem parte do vocabulário deles, é uma motivação pra trazer algo que não tá na realidade deles, eles estão no planeta e tem que tá aprendendo de tudo. Principalmente agora nessa era de tecnologia tem que estar antenado, não pode ter esse pensamento de porque é da zona rural não precisa aprender, eu acho que tem que trabalhar tudo.

Eu não me vejo dando aula na cidade e sendo tão realizada, primeiro pelos alunos que eu conheço todos... Não sei como são os alunos da cidade, mas os alunos daqui tem um carinho muito grande pela gente e eu por eles, e assim o afeto, o afeto que a gente tem e eles veem o professor como uma pessoa importante na sua frente. Muitas coisas eles agradecem porque aprenderam com a gente, ou são gratos por aprender a fazer algo diferente na vida deles, me realizo quando um aluno depois de anos lembra da minha aula e fala que essa aula foi diferente eu acho que é prazeroso pra eles e por tá no meio da natureza, eu falo estou no meu habitat, eu sou da roça e acho que por isso que eu optei, mas primeiro pelos alunos eu acho que, não sei se na cidade eu conseguiria esse afeto, acredito que na rural é mais fácil de conquistar, até mesmo o aprender é mais fácil de ser reconhecido. Eu preparo uma aula diferente, algo diferente eu coloco um vídeo na aula eles já ficam felizes será que seria tão atrativo assim na cidade? Eu não sei.

Para mim eu não consigo ver a Educação do Campo e não pensar na Educação Ambiental, para mim teria que ter uma disciplina específica só para isso, mas como não tem eu uso uma das três aulas de ciências, são três aulas de ciência só para a educação ambiental que é uma disciplina de sobrevivência do planeta mesmo, é o futuro que tá aí eles que vão sofrer, então eu acho que é caso de sobrevivência é o planeta chegou num ponto que se não ter esse olhar e esse trabalho pra fazer algo vai ficar difícil pra sobreviver e deveria ser no geral, em todas as escolas e não só do nosso Município, e em escolas do campo é essencial por conta da vivência deles, é o local deles de serviço.

A gente tenta não diferenciar mas as vezes a vida separa a gente, eu acho que cada um tem um saber diferente, mas no meu tempo sempre teve esse negócio “aí você é da roça” eu não sei se queria me chamar de burra, não sei o que queria dizer que a gente é da roça... mas eu cheguei a achar que o pessoal me achava um ser de outro planeta, quando eu comecei a questionar os meus colegas da cidade... perguntava se eu era de outro planeta, ou tenho se tinha

doença contagiosa ou alguma coisa diferente que eu não sei, porque em São Luiz todo mundo foi da roça, se você for parar e pensar a da roça é Caipira São Luiz é o quê?

Nossa escola do campo atende a educação infantil até o nono ano então no Ensino Médio a cidade vai receber aluno da zona rural, eu tive um pouquinho de vivência lá, e presenciei essa de questão como receber os alunos da zona rural, da roça, eu lá na escola do Estado eles misturam tudo. Eu acho uma coisa boa, tem aluno daqui que já não gosta queria ser a turma porque eles normalmente estudam juntos desde a Educação Infantil, eu entendo que não tem essa que aluno da roça sabe menos ou da cidade sabe mais, tanto é que um aluno da zona rural tá lá representado São Luiz do Paraitinga na Matemática Vanguarda!.

Por mais que aqui não tem tanta tecnologia, todo mundo tá bem informado, tá bem isso, tá bem aquilo, então não tem que trabalhar essa diferença não, só poderia lembrar mais da zona rural na questão de infraestrutura, quando a nossa escola foi feita correndo não planejaram, não planejaram uma escola adequada na minha opinião, já não é sustentável tem que ficar luz o dia inteiro acessa, não pensaram em aproveitar a luz solar...

Eu sempre penso nisso desde quando eu to aqui essa é a minha escola e meu sonho e de tornar ela uma escola exemplo pena que até agora não consegui.

Uma questão que me incomoda é a fossa jogando tudo no rio, mas eu tenho bastante documento provando que eu to correndo atrás desde quando inaugurou a escola, ninguém dá bola, acho que não se pensa na zona rural, ela fica esquecida é mesma coisa questão de internet.

Gostaria que as crianças tivessem mais acesso ao computador com internet para fazer pesquisa, as vezes ficou com alguma dúvida ou surgiu alguma dúvida lá “olha professora eu vi lá na embalagem tal coisa porque tem esse símbolo verde” vamos pesquisa aproveita aquela ideia da criança, não pode deixa que amanhã... se eu trago a pesquisa pronta, amanhã já foi a curiosidade dele foi na hora então se tivesse ali na hora eu já ia pesquisar pra ele já ensinaria ele a pesquisar, então falta mais um pouquinho de investimento nesse sentido.

A nossa reclamação sobre o material didático livros de um tempo pra cá ninguém pode reclamar, porque dá de sobra e é tanto livro que a gente nem da conta de trabalhar. Tem gente que reclama do material que recebeu, eu acho que a gente tem que parar de parar de olhar e reclamar tanta coisa e aproveita aquilo o que der, é fazer o melhor com o que temos, vamos ver o que é importante para essa criança e focar nisso, olhar para o que vai ser cobrado no planejamento, pegar aquilo que é essencial fazer uma síntese e é isso não aquele todo ali que

ela vai ver depois no outro ano no outro ano tem que aproveitar aquilo que tem e parar de reclamar eu acho que não adianta reclama com tanto material que a gente tem.

A professora Sol que sou hoje teve muita influência das vivências do passado, principalmente no que eu não queria fazer enquanto professora. Quando eu era criança tudo o que eu passei eu falei eu nunca vou agir dessa forma, principalmente as coisas negativas, eu sempre respeito a criança como serzinho único ali porque é. Principalmente as situações que a gente era exposta, a questão você vai ler lá na frente... Até hoje se alguém pede um adulto ler ir lá na frente sem o consentimento dele é horrível, são situações que passamos na infância que eu acho que são humilhantes, ainda mais se a criança está aprendendo a ler, ela tem que ler pra mim e não pra sala inteira depois ela naturalmente vai sentir vontade de fazer para a sala toda, “Professora eu posso ler?” “Professora eu posso ler?”. Então, essa parte na criança, pra não agir como agiram comigo, certo eu acho que é isso e essa é uma das influências que eu levo da minha infância para minha prática.

Eu acredito que independente da escola que eu trabalho eu tentaria ser diferente também eu tentaria fazer algo é vira e mexe, eu gosto desse diferente, vai marca pro resto da vida do aluno, eu vejo pelos meus ex-alunos que já se formaram que estão fazendo faculdade, já se formaram, quando encontram comigo falam “Pro aí que saudade.” Entendeu, é aquela diferença ali, aquela aulinha que marcou e as vezes a gente nem sabe, eu seria a professora Sol que ama a Educação Ambiental aonde quer que eu vá trabalhar, eu tentaria fazer uma hora nem que fosse pendurada aonde quer que eu esteja.

Se eu sou a mesma professora em qualquer lugar eu entendo que o aluno também é. Eu acho que principalmente o conteúdo tem que ser o mesmo não é que é zona rural eu vou achar que meu aluno da roça não é capaz de aprender o mesmo do que o da cidade, eu acho que não existe isso. A inteligência tá aí, né cada um usa a sua inteligência, aí mais não é porque é da roça ou da cidade talvez a informação demore mais pra chegar até o campo, mas cabe a nós professores estar levando mais coisa é o que eu sempre tento fazer, porque as nossas crianças não tem tanta informação mais tem coisa que eu até brinco, a informação não quer chegar, é bom nem que chegue, junto com a informação vai coisa boa mais vai coisa ruim que leva pro outro caminho, porque essas coisas ruins que falam que é da cidade tá tudo no campo, chegou e chegou feio mesmo que é a questão das drogas, tem lugar que virou, virou lugar pra contrabando ali de droga. Por último só queria falar que eu acho que a distância entre a escola urbana e a escola rural está muito mais na barreira do preconceito, uma coisa quase que cultural,

todo mundo já está acostumada a achar que o povo da roça é burro e serve somente para serviços braçais, mas a gente é além disso, a gente também pensa a gente também é capaz e isso que eu luto para mostrar para meus alunos e para toda a comunidade.

2. Luz

Meu nome é Luz, tenho 40 anos e desses anos todos, a maioria eu passei morando no campo. Minha vida escolar começou numa zona rural multisseriada, eu comecei porque a minha irmã era para entrar na escola, ela era mais velha e ela não queria ir na escola sozinha então eu tive que ir um ano assim sem matrícula, sem nada só pra acompanhá-la mas fazia as atividades normal dentro da sala de aula, uma sala multisseriada. Quando foi a época certa de estar matriculada eu continuei na mesma escola com a sala multisseriada, e por mais que eu gostasse de frequentar a escola em casa não tinha continuidade, eu enquanto aluna só tinha o material didático lá na escola, a coisa que a gente fazia em termos de estudos ficava limitada só na escola, não tinha livros nada em casa então eu lembro de eu quando aprendi a ler, eu aprendi a ler e eu lia muito assim pela casa o que tinha, da onde vinha eu lia jornais velhos, porque meu Vô ia pra cidade fazer a compra e comprava a carne que vinha enrolada no jornal então era esse o tipo de leitura que eu lia não entendia nem o que era mais assim decodificava as palavras, só. Nesse processo tenho muitas lembranças do meu avô, ele era uma pessoa cultural da maneira dele, cantava muitas músicas e isso me ajudou a criar uma cultura maior também.

A escola para mim foi uma experiência maravilhosa assim apesar das dificuldades de você caminhar longe, chuva, sol, correr de gado, cachorro. Tenho boas lembranças da minha escola na infância, é de lá que eu trago um pouco meu lado professora, porque era eu e minha irmã em casa mais a minha brincadeira preferida era ser professora, era tudo improvisado, os alunos imaginários ali junto com a mesa e o material didático mas eu era a professora desde sempre.

As circunstâncias da vida me fizeram sair da roça por um tempo. Meu pai arrumou serviço na cidade e a gente teve que ir morar lá. Eu fui embora com 9, 8 anos e meus estudos lá foram um pouco mais complicados e minha mãe resolveu me tirar da escola, naquela época não era obrigatório estudar, ela me tirou da escola por um ano por causa de brigas, antigamente era assim mesmo... Eu fiquei um ano sem estudar mas como eu tinha entrado um ano antes, acabei não ficando com defasagem de idade série.

A sala de aula era uma sala cheia, e além do número de alunos elevado nós tínhamos a dificuldade financeira, porque eu lembro que a professora dava livro pra ler e a gente não tinha dinheiro para comprar e aí um dia antes assim a gente emprestava o livro do colega lia o resumo pra tentar fazer a prova, nesse momento não estudava mais em sala multisseriada, a gente já era de mais idade então era uma sala com alunos maiores uma sala que era só pra aquela série, uma professora maravilhosa.

Dessa época tive uma experiência mais engraçada na sala de aula enquanto aluna... Na minha sala tinha uma aluna lá com dificuldades, era uma aluna especial e a professora colocava um aluno pra ajudar essa aluna, então você acabava aquela tendo uma experiência como professora desde lá na infância, todo mundo acabava tendo contato com a aluna do lado ali acho que todos nós ajudávamos de alguma maneira.

Eu tenho ótimas recordações dessa época também, uma professora boa e graças a Deus ela ainda está viva, nossa maravilhosa não teve dificuldades de aprendizagem porém a minha irmã já saiu, não quis estudar naquela época, não era obrigada então não foi e depois de mais velha ela voltou, graças a Deus eu continuei eu acho que era aquilo que eu queria de todos aquelas dificuldades ainda assim lutei e fui pra frente consegui fazer o Ensino Fundamental II e depois magistério e continuei.

Agora revisitando meu passado acho que não acho que eu quis ser professora desde sempre, mas era o que dava para ser na época, era um dos exemplos que eu tive. No meu subconsciente tinha isso se eu tivesse condições financeiras lógico, eu ia fazer o ensino médio e a faculdade se não tinha você ia fazer o magistério que já saia com uma profissão na verdade você tinha uma profissão terminando a oitava série na época, né, que é o nono ano. Eu fui pro magistério mas de primeira eu não trabalhei como professora, passei por alguns empregos, eu trabalhei de doméstica, eu trabalhei na padaria, então eu não tinha muita noção do que eu queria mas eu acabei terminando o magistério, e não demorou muito teve o concurso da prefeitura eu acabei fazendo porém a minha vontade era de ir embora de São Luiz na verdade. Eu fui morar em Taubaté na tentativa de procurar outro tipo de emprego, e quando me mudei comecei a sair por Taubaté lá naqueles bairros residenciais procurando emprego, nas indústrias, então na verdade eu queria arruma um emprego não exatamente ser professora, eu só queria trabalhar e ter uma experiência de vida fora de São Luiz.

Mas essa possibilidade ficava rondando meu subconsciente eu acho até já tava marcado pra ser.

Foi no capricho do destino e nas coincidências da vida que me trouxeram a ser professora, no entanto assim o querer não vinha gostava mais não era uma opção assim, eu acho que na minha ali o que viesse de emprego tava aceitando.

Eu quis essa mudança porque em São Luiz é assim depois que você tem uma certa idade que você vira adolescente fica já na época de emprego se não tem muita opção, então na verdade eu queria trabalhar e a gente não tinha muita opção então eu queria viver em outro lugar e acabei indo procurar essa oportunidade em Taubaté pela proximidade que tem com São Luiz e pelo fato de ser uma cidade e melhor para buscar de empregos, então minha mudança foi pelo fato de falta de empregos na cidade.

Dei muitas voltas antes de chegar a ser professora, e tudo começou quando abriu o concurso pra ser professora. Nem interessava eu tava, estava em outro mundo querendo conhecer uma nova realidade nem cogitava estar em sala de aula. A minha mãe falou que independente de eu querer eu ia fazer o concurso, ela conta que emprestou o dinheiro e foi lá e pagou e fez a inscrição para mim. A prova foi no domingo teve o concurso fui e fiz mas eu fiz sem pretensão, sem querer muito e antes de me mudar para Taubaté eu estava trabalhando de doméstica na casa da L. do seu P. M., e ela trabalhava ali na cidade na escola do Coronel (EMEF Coronel Domingues de Castro, escola do Ensino Fundamental I do centro da cidade), e sempre ela chegava em casa e falava “tem a Luz que tá na lista e vai ser chamada” lembro certinho da primeira vez que ela falou isso... e eu sem dar muita importância questioneei, “Luz do que?” e foi nesse dia que voltou a rondar na minha cabeça a ideia de ser professora, porque essa luz que a L. falava era eu...

E começou todo dia que eu ia almoçar na casa da mãe dela ela falava a prefeitura iria me chamar para trabalhar, todo dia era fica esperta luz eles vão te chamar... vão chamar nem que seja pra você ir lá pro Puruba, que é uma escola mais afastada, você vai mais logo você volta... Eu que nem sabia se queria ser professora já estava com medo de ir para uma escola assim... só pensava meu Jesus aonde será que é esse Puruba, meu Pai do céu, misericórdia, mas aí eu continuei trabalhando por lá e pouco depois nesse eu sai de lá e fui pra Taubaté.

Um dia eu estava trabalhando em Taubaté, e o dia que a L. tanto falava chegou...A secretaria de educação foi me procurar na casa da minha mãe, e como eu não estava morando lá minha mãe deu um jeito e me ligou avisando que tinha chegado minha vez em São Luiz. E calhou de dar certo porque eu estava indo embora não queria ficar mais onde eu arrumei emprego. Eu já ia embora de qualquer maneira, então quando liguei para minha tia avisando

que eu tava indo embora, avisei porque eu tava ficando na casa dela, e aí ela me deu a notícia falando que a minha mãe havia ligado e que eu tinha sido chamada no concurso da prefeitura. Aí foi só alegria, eu no meio da rua falando no orelhão e minha amiga do lado, eu dava pulo, dava pulo e acho que o povo pensava nossa essa mulher é louca.

E foi assim que eu voltei a morar em São Luiz, fiquei muito ansiosa com essa nova fase mas vim embora, me apresentei na Assessoria de Educação e foi quando eu comecei a minha vida de professor, minha primeira experiência foi no Distrito de Catuçaba e comecei já com meio caminho andado... Foi em abril eu fiquei como professora auxiliar então a sala não era minha mesmo logo de começo, só passei a ser a titular da sala porque veio a época eleitoral e o professor Camilo foi afastado da sala porque ele foi candidato, eu acho que era vice de alguém na época. A minha primeira sala então foi o quinto ano acho que é por isso que eu gosto tanto de quinto e quarto ano, a sala de aula com os pequenos eu não sei tenho um pouco de medo de experiência de alfabetização.

Essa minha primeira experiência então começou assim peguei um quinto ano, a escola de Catuçaba fica a uns dez quilômetros de distância da cidade, e nessa aventura viajava eu, a P. da N. e a M. M. e a gente saía de São Luiz umas 4 horas da manhã porque na época o motorista da prefeitura tinha que deixar a gente na escola junto com as merendeiras todas de São Luiz e depois de fazer essa viagem eles ainda iam buscar os alunos na rural, a nossa zona rural é muito extensa e não tinha tantos motoristas como temos hoje para fazer as linhas. O motorista então tinha que ir muito cedo mas nunca reclamei, nossa assim levantava 4 horas feliz da vida, tinha um emprego que eu precisava.

Acabou esse primeiro ano letivo aí depois das férias e dessa vez eu comecei em uma sala de aula minha, continuei na escola de Catuçaba, os alunos eram rebeldes na época e o assoalho da sala de aula era de tábua, os alunos começavam a bater e fazia muito barulho, e quando a gente tá começando não muito o controle da sala de aula, não sabe muito o que fazer, começava a bater o pé no chão e nessa hora a P. vinha lá dava uns grito com eles e aí eles acalmavam, a P. já tinha mais experiência e tinha mais o perfil de brava, mas mesmo com as dificuldades eu tenho recordações boas... Da aquele medo porque, é a primeira sala são alunos você percebia que eram alunos meio agressivos... Não é agressivos só um pouco era, não eram todos também eles eram um pouco rebelde, e como antes a sala era do professor C., um professor homem dentro da sala eu acho que dava aquele ar de respeito e chega uma eu toda mirradinha magrelinha, acho que os alunos sentem a fragilidade da gente. Mas foi assim fui

conquistando o carinho deles hoje tem aluno daquela época que já são pais assim mas ainda encontro comigo e tem o carinho assim lembram daquela época e assim a primeira sensação é um pouco de medo mesmo de enfrentar mas assim consegui graças a Deus, to aqui, venci a primeira curva e to aqui.

Eu não tenho muitas lembranças das sensações que tive quando comecei em outros empregos, mas a primeira vez em sala de aula a gente não esquece, aquela mistura de ansiedade com responsabilidade, aquele monte de rostinho desconhecido, a gente tem a experiência do estágio mas quando a sala é sua aí vem um peso junto. E até hoje tenho essa sensação ainda começo de ano assim ainda tem essa sensação aí por mais que você conheça a turma ou ainda que sejam os alunos que você nunca lidou ainda dá aquele frio na barriga de pensar será que vou dar conta?

Eu tive grande parte da minha vivencia na sala de aula na zona rural, eu só tive um ano na zona urbana que eu fiquei grávida em 2005 e depois em 2006 eu ganhei minha filha e preferi ficar na cidade, não é que eu preferi mas eu tive que escolher a zona urbana que eu tava amamentando e minha casa ficava um pouco longe da escola, então nesses anos eu tive que me afastar da escola da zona rural.

Eu trabalhei um ano e pouco na cidade, fui muito bem recebida, mas a rural tem um aconchego maior, talvez por ser escola menores, todo mundo se comunica todo mundo, na hora do café todo mundo senta junto e já conversa, dá para trabalhar melhor em equipe... Acho que a rural é mais equipe e a urbana ela é cada um por si e Deus por todos, vamos pensar assim eu notei essa diferença são 19 anos dando aula um ano eu fiquei na zona urbana o resto na zona rural, fiquei 3 anos em Catuçaba, 3 anos em São Sebastiao, daí eu vim pra São Luiz um ano e desde de então eu to aqui, 11 anos aqui.

Esses anos todos na rede a gente escuta muito comentário que o aluno da rural é fraco, eu acho que não, para mim isso é mito, hoje nós temos toda a tecnologia possíveis também na zona rural, quase tudo que tem na escola da cidade tem na escola da rural, dentro da casa dos alunos acredito que tem muita diferença em termos de qualidade de vida.

Eu vejo que hoje essa diferença é menor, mas na época que eu comecei alguns anos atrás tinha diferença sim a gente percebia por causa das dificuldades por causa do material na zona rural.

Na cidade é muito mais fácil você desenvolver uma pesquisa se você tiver uma biblioteca acessível você dá o tema e o aluno consegue desenvolver, já na zona rural não, as

bibliotecas de todas as escolas rurais estão defasadas, aqui o professor da uma pesquisa e o aluno no máximo pega um livro que o professor mesmo levou e procura nessa única fonte a sua pesquisa... Então às vezes a gente professor acaba pesquisando e trazendo e conversando com o aluno em sala de aula, porque ele não consegue fazer essa pesquisa, então tem essa adaptação que é necessária porque não tem condições de ensinar o aluno a ser pesquisador.

Teve época que você dava atividade, tinha aluno que não tinha nem energia elétrica em casa, aqui mesmo quando eu comecei tinha uma aluna que quando eu dava uma atividade pra assistir um jornal, por exemplo, o que estava acontecendo no Brasil e no mundo, a mãe mandava bilhete falando que a filha não conseguiu fazer porque não tinha televisão, ontem mesmo passei em frente a casa que ela morava e lembrei disso...

Ainda falando das diferenças entre a escola da zona rural e da cidade, eu acho que os pais da cidade acompanham o filho mais de perto, não que os pais da roça não tenham esse cuidado, mas eles têm tantas obrigações além de ajudar no dever do filho, esse tipo de compromisso com o trabalho acho que é maior do que rural, quem já morou na roça sabe que o trabalho não acaba nunca, você faz o serviço de casa se saí da porta para fora tem o mundo de coisas pra você fazer, não é só o serviço de dentro de casa então é muito complicado também. É então eu que existe diferença sim ou pelo menos existia, talvez hoje menos, tem a tecnologia acessar ali uma internet fazer uma pesquisa no celular que seja, a importância na minha sala com poucos alunos dois três consegue fazer uma pesquisa pelo celular pela internet, mas o resto não e acho que essa é a principal diferença, o acesso a informação.

Não sei se é certo dizer que isso é uma limitação da rural, mas acho que o professor que trabalha com essa clientela precisa ter o olhar de adequar ao que o aluno tem de conhecimento, o que o aluno consegue trazer pra você dentro do conteúdo disciplinar, o professor tem que estudar o conteúdo se tem ali uma pesquisa você acaba fazendo a pesquisa em casa e levando a pesquisa para a sala de aula e trabalhando de maneira diferenciada que já é ao contrário de São Luiz que as crianças já trazem as coisas prontas, você pode a pesquisa e eles levam aqui eu tenho que fazer esse papel e se não tiver atenta você deixa passar aquele momento de aprendizagem.

Por maiores que sejam as dificuldades da falta de tecnologia e estrutura da rural, eu acho que o conteúdo não tem que ser diferenciado, principalmente porque somos uma rede de ensino pequena e que a zona rural e urbana muitas vezes se mistura.

Acredito que o olhar do professor enquanto aquele conteúdo tem que ser diferenciado mais o conteúdo em si não, porque lá na frente tanto o aluno da rural quanto da urbana ele vai ter que seguir a mesma linha, não vai ser diferente porque ele é da zona rural, então assim em relação ao conteúdo tem que ser igual você tem que ter uma unificação em relação ao olhar do professor aí você tem que trabalhar diferenciado devido a todas as dificuldades as vezes que algumas rurais ainda tem. Fica a critério de cada professor essas adaptações necessárias a realidade dos alunos, eu acho que ainda as escolas não estão preparadas assim pra viver em função do aluno, a realidade dos alunos daqui por exemplo, a maioria dos alunos dão Fundamental II trabalha ou na colheita ou tirando leite, alguns trabalham no carvão outros ajudam na feira... na época da colheita eles faltam muito e não adianta falar que eles não podem trabalhar, acho que falta um olhar para essa realidade, uma adaptação talvez mas seguimos o calendário do Estado e não vejo como mudar.

Tem coisa que acho chata na zona urbana, igual os pais da zona urbana eles são mais assim de 5 em 5 minutos na porta da escola, assim pra saber qualquer coisa eles estão ali em cima e os pais da rural não é nem interesse, alguns ainda esquece um pouco o filho ainda e deixa de lado as vezes os estudos, mas a maioria a gente sabe que é por causa das dificuldades do dia a dia, entendeu. Meio que o aluno tem que se virar sozinho, acho que eles tem que ser mais independentes.

É eu acho assim que a criançada da rural são bem espontâneas elas trazem coisas do cotidiano delas com a gente, por isso, que eu acho que professora de rural tem que se adaptar e traz conhecimento que é dela, as crianças da rural tem outros tipos de saberes, o aluno da zona rural chega falando aquele dialeto dele que é dele, não é nem que seja errado mas é dele, e isso eu acho a beleza e o encanto da rural. O aluno chega com a personalidade dele e você acaba também aprendendo com ele também, é o que eu falo pra eles sempre, a gente professor aprende muito com a cultura deles, o aconchego eu da zona rural é mais gostoso. Esse acolhimento é tanto dos alunos quanto do professor, muita gente não valoriza a cultura que é diferente, acha que tem menos valor muitos acham que está errado mas eu acho esse ambiente muito favorável.

Talvez eu pense assim pelo fato de ter vindo da roça, eu acho que em pontos sim, porque eu vivi isso e é interessante passar por isso, acho que ajuda a ter um outro olhar para a sala de aula, não tem como dizer que não sou influenciada pela experiência que vivi desde minha infância. Obviamente que na minha época as condições eram muito piores, mas sobrevivi e pra gente quando criança era a maior delícia do mundo, eu quanto criança que tinha que andar

quilômetros pra chegar até a escola não reclamava. Era a maior diversão já o caminho pra chegar até a escola, e a volta que era uma aventura aquilo pra gente. Eu acho que o fato de eu permanecer na rural tem a ver sim com a minha origem mas eu aprendi também o outro lado.

A gente tem que entender, que as vezes o conteúdo tem que ser adaptado, outros deve ser o mesmo mas a prática em si deve ser diferente... Você aprende os dois lados, a minha experiência quando estudei numa escola rural que eu já trouxe isso pra vivencia, mas também o quanto eu sinto falta de mais oportunidade, até a parte da adolescência minha que eu queria mudar de cidade, eu acho que era até isso, buscar novos conhecimentos. Tentar uma alternativa para melhorar aquilo que me incomodava, não por vergonha de morar numa cidade pequena mas eu acho tinha isso dentro de mim, de querer buscar novos conhecimentos. Não que o fato de morar numa zona rural fizesse com que eu não buscasse esse conhecimento, mas sei lá, viver novas aventuras talvez, diferenciadas da zona rural.

O fato de eu ser meio sonhadora também reflete no profissional, mas acredito que não só o meu, todo professor quando começa tem toda uma empolgação de querer mudar, a gente idealiza muita coisa quer mudar o mundo. Mas o sistema acaba que cerca a gente um pouco, e acaba que vai diminuindo essa vontade, não que a gente não tenha ainda, a gente tem, no entanto a gente vive aí tentando fazer experiência com os alunos, mas assim o começo é muito bom, as novidades que você apresenta o querer buscar.

E eu tive a experiência de quando eu fiz normal superior em Lagoinha eu coloquei muito em prática o que eu aprendi, os estágios foram muito ricos e desde o magistério a gente ia vendo as práticas e eu gostava de levar isso que vivenciei para dentro da sala de aula. Essa etapa na minha formação eu carreguei comigo, essa oportunidade de observar e aprender, a gente muito quando abre o olhar para isso e leva depois para o resto da vida. E no normal superior a nossa professora fazia muito esse exercício de ligar a teoria na prática, ela dava a atividade e depois falava agora vocês colocam em prática, então foi muito bom. Eu aprendi a importância de levar coisas diferentes para sala de aula, porque aí os alunos acabam se apaixonando. Então foi uma experiência muito agradável, quando eu fiz normal superior e as práticas que lá foram ensinadas, que dizer não só a parte prática, mas a maneira que fui ensinada, unindo as teorias que foram colocadas em prática em sala de aula.

Tem a parte que estágio não ensina para gente, as coisas que ficam além da sala de aula, eu acho difícil a relação escola família, esse contato com os pais é difícil, acredito na importância dessa relação mas às vezes esse laço demora a ser construído. Porque as vezes você

precisa entender que a escola não é só professor e alunos, escola são os pais que tem que estar envolvidos, as vezes pouco, as vezes no tempinho que dá mas tem que tá.

Às vezes acho que essa dificuldade dos pais de saberem que não podem oferecer o que as crianças precisam, como uma internet, um computador, até mesmo ter livros e revistas em casa... Esse tipo de carência acaba afastando um pouco os pais da escola. Eu não desanimo porque até mesmo isso tem melhorado.

Eu converso muito com meus alunos, até porque eles são maiores e já tem mais vivencia das coisas... Comento com eles, em relação a minha prática em sala de aula e como era essa relação quando eu era aluna, tento fazer com que a minha experiência em não desistir estimule eles a não deixar morrer essa vontade de aprender, de ir na escola, o que a gente tem visto é que a evasão na escola tem diminuído, e fico feliz porque no período da manhã (PEBI) nós não temos nenhum aluno evadido o que é uma grande vitória para todos nós da equipe. Na minha época muita gente parava de estudar, hoje tem muita coisa envolvida na permanência da criança na escola, inclusive a famosa bolsa família, mas pelo bem ou pelo mal o aluno está ali vivenciando coisas novas e alguma coisa vai ficar na vida dele. Até mesmo em relação às pesquisas tecnologias, graças a Deus acho que está melhorando, eu falei bastante disso porque acho que todo mundo tem que saber pesquisar hoje em dia, quem sabe até quando eu aposentar vai estar bem melhor. (risos)

Penso na evolução das escolas quando lembro da época não existiam os Núcleos, eram escolas mais isoladas e ainda mais sem estrutura, a gente chamava de escolinha porque de fato não tinha muita coisa profissional ali. Eu quase inaugurei todos os núcleos, porque eu saí de Catuçaba já tinha inaugurado, aí eu fui pra São Sebastião estava inaugurando ainda peguei uma salinha multisseriada, um mês mais ou menos tive a experiência de trabalhar sala multisseriada e ter que fazer o lanche das crianças, nossa foi assim apavorante, mas consegui também vencer isso e daí quando eu vim pra cá já tinha o núcleo mas peguei duas escolas que ainda não tinham sido construídas nos moldes das escolas modelo para rural.

Quando começou essa história da construção dos Núcleos muita gente criticou, falou que não daria certo. Eu achei excelente porque acaba deixando a criança ali no meio dela, não que a gente não leve eles para outras vivencias, talvez eles vão crescer e seguir cada um o seu caminho mas enquanto criança mesmo, estar ali no meio, ali no contato rural é bom mas eu acho que futuramente a tendência é fechar por causa da quantidade de alunos, mas seria bom continuar. Eu acho que é excelente mas não deixar de levar a criança para conhecer outras

experiências, acho importante porque ali naquele lugar eles se sentem parte da escola, todo mundo se conhece, conhece a família sabe das histórias e enfim eles se sentem mais acolhidos. A gente tem que levá-los a outros lugares, ontem mesmo os levamos para Ubatuba, visitaram uma cidade maior que tinha praia, tinham muitas crianças ali que nunca tinham tido a oportunidade de conhecer a praia, isso porque alguns moram ali próximos a serra de Ubatuba... Meu filho estuda aqui nessa escola, eu faço parte dela também e sinto nos familiares dos alunos que eles gostam muito que os alunos fiquem mais próximos da realidade deles, então eu acho que a construção dos Núcleos foi muito interessante e se possível deveria permanecer assim.

Eu particularmente gosto muito da disciplina de História então pesquisei um pouco a história do nosso Município para passar para os alunos, muitas vezes as crianças que vem de fora fazer passeio educativo aqui em São Luiz sabe mais da cidade do que as crianças que moram nela e eu não acho isso certo. A história das escolas antes de virarem Núcleo não tem nada documental. Pelo que eu saiba lá em Catuçaba, já existia essa Escola Maria Vitória, mas aí surgiu acho que a ideia de melhorar a escola, e eu acho que foi a primeira, o primeiro núcleo, porque ali já tinha um prédio e a localização era boa então acho que só passou por reformas e ampliação. E foi acho que a partir dessa escola que surgiu essa ideia para os demais bairros, mas acho que teve bem campanha política na verdade, essa ideia de se construir e de manter as crianças na zona rural, acredito que deve ter sido feita uma pesquisa pra isso com relação a custeio, porque se for pensar que nos Núcleos aumentaria bastante o número de funcionários, e até mesmo em relação a condução, acho que a prefeitura foi muito corajosa porque buscamos crianças muito longe, algumas pegamos lá no bairro da balsa... E o Núcleo para essas crianças facilita bastante porque se eles tivessem que estudar na cidade provavelmente não iriam.... Esse ano nos não estamos com o horário de verão, mas no horário de verão a gente pensava muito nos alunos, até precisamos adaptar o horário que antes as aulas começavam as 7h:30min e agora começa as 8 horas, porque tinha criança da Educação Infantil que tinha que sair de casa 6 horas da manhã e no horário de verão eles saíam de casa ainda tava escuro, para acordar era difícil muitos dormiam na sala... Além do pessoal do período da tarde que quando era o horário de verão chegava muito escuro em casa, então imagine só estudando em São Luiz.

Então com a diminuição dos alunos a gente já tem escola que estão multisseriando, a gente enquanto professor a gente acha um retrocesso voltar a ter na nossa rede essa realidade de salas multisseriada, quem já trabalhou com salas assim sabe que eu não é o melhor para o

aluno, a gente lutou tanto pra poder separar, então quando vê isso voltando a ser realidade dá um desanimo.

Mas acho que nos Núcleos foram feitos de acordo com as necessidades e é sempre assim, o futuro, infelizmente vai ser outro porque as pessoas não tem mais filhos, eu acho que não deveria mas o futuro das rurais, dos núcleos a tendência, não só do bairro do São Sebastião mas hoje já tem multisseriada no Alvarenga, em Catuçaba... A tendência vai ser essa, se não quiser virar multisseriadas, vai acabar fechando.

Eu imagino que esse projeto foi criado a partir da realidade do Município que é muito extenso pensando nas crianças rurais, um movimento político talvez, mas nunca ninguém explicou certinho para nós professores e munícipes.

Todo ano na atribuição tem aquela coisa de escolher sala, eu a Sol e mais algumas já somos taxadas de professoras da rural. As vezes parece que temos até alguma coisa diferente, a gente já sabe quem costuma pegar as escolas da rural porque gosta, isso vai depender do Professor, tem professor que, por exemplo, devido a classificação não consegue escolher uma sala na cidade, a minha classificação já é antiga então eu consigo pegar qualquer sala da rural que eu quiser, as vezes eu escolho o quarto ano a Sol o primeiro as vezes eu vou para o quinto ano, mas sempre na rural, tem aquele pessoal de sempre que pega Catuçaba tem os apaixonados pelo Caetanos... Mas os professores novos de casa, por falta de opção na hora de escolher tem professor que vai pra zona rural, então assim ele talvez seja diferenciado pela sua prática enquanto professores e não por ser professor da rural, porque as vezes tem professor que nunca deu aula na rural e vem e se adapta perfeitamente, vem adora, gosta, ama é as vezes pela quantidade de alunos, ou até pela maneira do aluno, esses detalhes da rural normalmente capturam o coração dos colegas, eles são especiais, ontem mesmo a gente lá no Projeto TAMAR a monitora falou assim no final “nossa mas que turminha excelente”, assim por mais que tenha uns ou outros que assim queriam pular dentro tanque, mas a animação deles é pelo encantamento, por que eles querem prestar atenção, participar, de estar atento do ela está falando então assim eu acho que não é o professor diferenciado, ele que se diferencia quando ele vem dar aula pra uma zona rural, uns gostam outros não, mas assim a diferença é nele, na situação dele, é não classificar assim como ele é diferente por ser da zona rural.

É do Professor que dar aula que se interessa, que muda as ideias, que corre atrás e faz e tem professor que tanto faz, eu dou aula na rural, eu entro na sala faço meu trabalho e tchau. Então se for perguntar pra ele se tem diferença da zona rural pra urbana, ele vai falar assim “ah

tem menos alunos”, tem professor que não se envolve na escola então pra ele tanto faz mas a maioria acho que se adapta no lugar que ele vai. Não por ser assim aquele é professor da rural, aquele é professor da urbana, acho que o professor que está disposto a conhecer o seu aluno e se adaptar a realidade dele terá sucesso aonde quer que esteja.

Como já falei eu escolho a rural porque eu me adaptei muito bem a essa realidade. Eu permaneço aqui por gostar de dar aula na zona rural, porque eu já tive outras experiências e não gostei, eu já falei que acho que por ser um pouco isolado, então esse aconchego de estar todo mundo conversando e todo mundo saber do aluno um do outro eu acho interessante, é também por eu morar na zona rural, em uma escola próxima a que é a minha, em que eu posso escolher, normalmente pego o quarto ano e continuo com a mesma turma no quinto ano para dar continuidade ao meu trabalho... Tem o fato ainda do meu filho que mora na zona rural gostar muito da escola aqui... Enquanto eu puder ficar aqui eu vou ficar, perto do meu filho principalmente... Ainda não precisei mudar mas eu sou curiosa, ainda tenho vontade de trabalhar em outros núcleos se assim permitir, né. Porque eu não sei o que vai acontecer futuramente, mas eu tenho vontade de mudar, pra pode ter outros conhecimentos, outro tipo de envolvimento, com outros tipos de professores. Então eu ficar nessa escola, no Pamonã na zona rural é um conjunto de coisas: é porque gosto, porque pra mim no momento é a melhor opção, é... estar nessas escola, eu gostei do ambiente, tem gente que não gosta do clima daqui mas eu adoro frio então pra mim está maravilhoso, um clima mais gostoso. Então eu prefiro zona rural por isso, pelo aconchego, pelas as coisas estarem mais próximas da gente, no alcance da nossa mão assim, não sei, é por isso que gosto da zona rural, não trocaria pela zona urbana só se precisar. Para mim trabalho no campo é show. (Risos)

É uma realidade diferenciada, trabalhar no campo é diferenciado em várias maneiras, o aluno que vem ali com a realidade dele, o aluno que vem buscar talvez na escola o conhecimento, ele vem ali com aquela imagem do Professor, é o que o professor passa, porque as vezes em casa não tem alguém que supra essa necessidade da criança, a realidade é... O que é essa realidade quer dizer... é não ter realidade que a gente espera de um aluno ideal, é que as vezes ele vive tanto no mundo dele que a gente pede pra pesquisar coisas como: assistir um jornal, ver uma reportagem... E a fala do aluno é “Ah minha mãe não deixa eu assistir jornal”, tem coisas que não é do interesse do aluno, os pais também não entendem muito a importância do aluno assistir coisas que eles consideram de adulto... saber de uma notícia que aconteceu mas aí quando não é a mãe que não deixa é o próprio mundinho deles tão particular que essas

notícias não chama atenção, e as vezes nem mesmo a televisão interessa para eles, eu vejo isso pelo meu filho. Ele chega em casa, ele não para dentro de casa, ele come, entra dentro de casa pra comer e as vezes pra assistir algum desenho mas a vida dele é o quintal e o que está ao redor dele. Não é por falta de interesse mas é o universo particular deles, como são menores, eles querem viver o momento deles, o lugar deles, então eu acho que esse é o diferencial de uma escola do campo. De a criança vir pra escola, mas vir pra buscar o conhecimento, não que em casa não tenha mas é menos, eles querem viver lá o momento deles, a vida deles lá. Cuidar do Pato, da Galinha do Cavalo.

Eu amo a educação rural mas acho que falta política pública mas as vezes eu acho que falta interesse, porque a gente tem dentro da nossa realidade pessoas que podem facilitar e acabam dificultando, então assim é... A gente vê que os pais querem mas... E hoje em dia tem a tal da, de mandar o filho pra escola porque dá bolsa família, beleza eu acho errado para o ponto de vista de alguns mas isso incentiva o aluno a não deixar o aluno fora da escola, porque as vezes ele nem gosta, e tem gente que fala que o aluno tem quer ir na escola se ele quiser, mas assim pensando em zona rural que ele busca o conhecimento na escola, é se de repente falar assim o aluno não precisa mais vim se ele não quiser vir estudar, mas e aí eu questiono, se der essa opção talvez muitos alunos maiores que já trabalham não permaneçam na escola. Acho que a nossa taxa de evasão escolar e defasagem idade série ainda é alta se for pensar que já estamos em 2019 muita coisa evoluiu mas as políticas de permanência na escola para os alunos de classe menos favorecida nada mudou... Se abrir para os alunos ou os pais optarem por frequentarem ou não a escola essas taxas tendem a piorar, por mais que isso não seja o correto na visão de alguns, eu acho que ainda é um incentivo pra mãe deixar o aluno vir pra escola, que seja só por isso, pra não faltar pra não perder a bolsa família. Mas que mande pra escola, porque é uma falta de visão da escola para os pais que vão mandar o filho pra escola porque ele precisa crescer, ter conhecimento. Apesar que assim, a criança ela tem conhecimento em outros lugares, mas já que aqui principalmente a escola é o local de conhecimento vamos incentivar os pais a mandar. Mas falta muita coisa, falta na nossa realidade principalmente, a união da classe dos professores, exigir de pessoas que são professores e estão no cargo de poder e que não olham bem para nossa categoria, a gente ainda corre atrás de muitas coisas, mas quem foi eleito e que veio da sala de aula poderiam ser facilitador das nossas reivindicações .

Só pra encerrar mesmo eu acho assim que a política pública poderia estar incentivando essa relação de núcleo, porque eu acho que é importante manter os alunos aqui. Porque quando

eles crescerem já vão buscar outros conhecimentos, então enquanto criança viver, ter essa vivência, até porque muitas pessoas hoje estão buscando a rural de novo, teve o êxodo rural onde todos foram para as cidades por busca de melhores condições de vida mas hoje em dia elas estão buscando melhores condições de vida na roça por causa da qualidade de vida, antigamente se buscava condições de vida e hoje se busca a qualidade de vida. Então só que essas pessoas que querem mais a paz o sossego do campo, não é que vem viver na roça, eles também sítio para os finais de semana não são os filhos deles que vão estudar na nossa escola, é a realidade de alguns de nossos alunos, são filhos do caseiro dos sítios habitados só aos finais de semana, ele sim, o filho do caseiro vai precisar da nossa escola, ainda mais que essas crianças estão acostumadas a mudar de uma escola para outra, cada hora o pai é caseiro em um lugar, então a gente ainda precisa dar mais. Tem que respeitar mais a visão das crianças, a população da roça pra que continue a roça, pelo menos até quanto puderem, até quando puderem, até que vá buscar suas próprias pernas e seus novos conhecimentos aí fora. Mas é isso.

3. Mar

Meu nome é Mar, tenho 36 anos, sou casada mãe de dois filhos e sou professora de Matemática. Minha história começa pela cidade que nasci, sou de Lagoinha, cidade vizinha da escola que trabalho, mas de certa maneira são cidades bem parecidas. A minha infância dentro de casa foi tranquila, ajudava em casa e estudava essa coisa de quem tem família grande e a gente que nasceu mulher tinha que ajudar mais, eu não me importava isso nunca me atrapalhou. Eu estudei em Lagoinha porque eu sou de Lagoinha e lá não tem mais escola rural só na zona urbana, e eu sempre morei no centro mesmo então eu estudei na escola Padre Chico desde a primeira série do fundamental I até o ensino médio e é uma escola que atende todos tanto rural quanto urbano, tive uma experiência boa, tranquila, sempre gostei de estudar então facilita mas a escola também boa com bons professores e quando eu estudava não tinha separação por período, só zona rural a tarde e zona urbana, então a gente teve acesso junto, estudou junto com o pessoal da zona rural... e assim quando a gente houve falar que a zona rural aprende menos do que o da cidade, não eu não considero assim, tive colegas que se saíram tão bem quanto eu e estudaram junto comigo mesmo morando em zona rural, depende de cada um.

Acho que é um pouco da minha personalidade mesmo, eu sempre fui tímida e aquela criança que gosta da escola. Eu era aquela criança que sempre gostou de estudar, na verdade eu

sempre quis ser professora, desde criança eu falava, eu quero ser professora de matemática, eu sempre gostei dessa disciplina.

Mas não era só dessa disciplina que eu gostava, eu gostava assim dos professores, tinha uma professora de História maravilhosa, que é cantora, a Dona R., ela foi minha professora de História e foi uma professora que marcou muito porque ela era muito atenciosa e assim e o jeito dela explicar, o jeito dela conversar a gente se sentia lá no contexto histórico. Os professores de matemática também sempre muito bons, muito atenciosos, sempre tive esses exemplos positivos, mas nada que me marcasse, nenhuma prática muito inovadora e hoje isso eu busco ser um pouco diferente, aquela era outra época os professores eram mais tradicionais.

Na minha experiência em uma escola que era misturado as crianças da rural e da urbana eu não via nada muita diferenciação pela maioria dos professores e dos meus colegas. As diferenças que eu via era de outro tipo, eu tive assim uma professora que tinha uma diferença bem grande e isso eu senti muito forte um preconceito em relação a nível social e não a rural, nível social, tinha um professora de português que tinha sim, sempre quem tinha mais nota, que fazia o melhor era o filho de tal pessoa, era o melhor do que o seu. Mas o rural não, era mais separado por nível socioeconômico do que pelo lugar que a criança mora, e hoje eu vejo no trabalho que ainda tem professores que fazem essa diferenciação, parece uma cultura aqui de Lagoinha.

Essa parte da minha escolarização foi assim eu sempre fui quietinha eu falo que sempre quis ser professor porque sempre tive essa iniciativa de ensinar os colegas, então desde pequeno, vamos brincar de escolinha e eu sempre era a Professora e na sala mesmo como eu tinha mais facilidade sempre eu terminava primeiro e sempre tinha meus colegas que sentavam do lado, que eu ajudava, tinha até uma colega que eu ia estudar com ela na casa mesmo, e não era nem só matemática, as outras disciplinas também, porque como ela tinha bastante dificuldade, sempre nas vésperas de prova eu ia estudar com ela e minha mãe também é professora, então eu acho que também tinha esse incentivo de eu querer ser professora. Minha casa sempre tinha um livro para ler, uma lousa para aprender a escrever e eu via sempre minha mãe envolvida nesse ambiente escolar e era aquilo na escola eu já era a filha da professora, então eu era cobrada em dobro e como sempre fui estudiosa o pessoal ligava muito o gosto pelo estudo com o fato da minha mãe ser professora e acho que de fato tive essa influência mesmo.

E com essa de gostar de estudar eu fiz o magistério mas queria mesmo era estudar para ser professora de Matemática, até que com muito esforço e economia eu fui fazer a faculdade

em Taubaté. No começo foi assim assustador eu saia muito pouco de perto dos meu pais e tinha muito conteúdo novo para mim, mas tive também colegas de São Luiz estudando comigo e até mesmo de Lagoinha, íamos todos no mesmo ônibus para estudar e ali fizemos amizade... Um dos colegas de curso é hoje meu marido e pai dos meus filhos, e também professor de matemática. Foi uma época difícil financeiramente e acho que aprendi a ser professora mais pela minha vivência enquanto aluna do que na experiência de faculdade.

E lá se vão 14 anos dando aula e desses 12 anos eu trabalho na prefeitura aqui de São Luiz. São doze anos, e pensando agora, na verdade a minha experiência é da zona rural, porque quando eu comecei, eu comecei dar aula de eventual nessa escola que eu fui formada mas aí eu terminei a faculdade já me efetivei aqui. Comecei a ter essa experiência de sala de aula na escola Padre Chico, já me sentia em casa e ali o público é bem misturado, e atualmente tenho a experiência de ter alunos só da zona urbana de Lagoinha, hoje eu dou aula no Ensino Médio no Estado, então eu trabalho só com alunos da zona urbana e eu trabalho só de manhã lá porque a tarde fico com as minhas aulas da prefeitura aqui de São Luiz. Na minha experiência com o público de Lagoinha que eu trabalho só com a urbana, a gente tem as avaliações externas que nos mostram que os alunos têm os mesmos níveis quase, claro que tem as particularidades, mas não temos uma discrepância de rendimento entre o pessoal da manhã e pessoal da tarde. e aí não trabalho com rural, mas hoje eu quando trabalho não vejo essa diferença, hoje quando professora eu escuto falar que “o aluno da rural é mais fraco que o aluno da cidade.” E talvez hoje quando professora vejo sim que existe algumas diferenciações e que os alunos da rural tem as particularidades deles mas não sei dizer se pode dizer que ele é mais fraco. Quando a gente é criança a gente não percebe esse tipo de coisa e esse tipo de comportamento das pessoas ao nosso redor, mas hoje eu vejo que os alunos quando tem dificuldade logo falam que é da rural e acham que só pelo fato dele morar na roça ele não tem tantos saberes.

Quando tive minha primeira experiência como professora... Ah eu assim eu me sentia feliz, porque estava realizando um sonho porque sempre quis ser professora e para mim foi a efetivação de uma coisa pela qual batalhei muito, então quando entrei e comecei a dar aula foi uma mistura de muita alegria mas com responsabilidade porque a partir daquele momento aqueles eram meus alunos, meu objetivo era ajudar eles a aprenderem, eu tinha obrigação de buscar meios para que eles aprenderem. Então também senti uma responsabilidade grande, ser professor é isso é ser responsável por aflorar um aluno ou destruir.

O fato de eu trabalhar na zona rural me ajuda a trabalhar bem, porque aqui em São Luiz você trabalha com um número mais reduzido em sala, você tem oportunidade de chegar até o aluno, eu vejo com bons olhos porque nesse contato o aluno aprende melhor, e falo isso com experiência, se for pra comprar que na cidade você tem um número mais cheio de aluno, as vezes você não consegue identificar a dificuldade do aluno e as coisas vão passando e devido ao número de alunos quando a gente professor percebe a dificuldade as vezes fica difícil de reparar, ainda mais em matemática que os conteúdos são interligados. E além do número reduzido a gente sente que os alunos da rural são mais receptivos, mais carinhosos, então você tem como chegar até ele, você vai buscando meios de chegar até ele. Seja através de uma conversa, ou até as vezes falando do pessoal do aluno pra fazer com que ele goste, a primeira coisa que você tem quando chega na escola é “professor eu não gosto de matemática”, então eu tenho comigo de sempre buscar modos pro alunos de mostrar que a matemática pode ser interessante, que ele pode, é a gente percebe que o aluno que tinha dificuldade quando ele consegui o mínimo, ele “aí não é tão difícil quanto eu pensava.”

Para cada turma a gente tenta chegar de um jeito, eu sempre penso maneiras diferentes porque sei que a maioria das crianças não gosta de matemática. Quando você entra na sala de aula na cidade, por ele ter outras oportunidades ele já é mais assim “não gosto mesmo” então a receptividade do aluno, o jeito dele também deixa a proximidade mais difícil. Eu tive um aluno do Ensino Médio que disse “a Professora eu não vou fazer porque se eu quiser aprender eu vou lá YouTube e assisto um vídeo.” O aluno da cidade ele é até meio agressivo nesse sentido.

Eu vejo que na escola aqui do Pamonã os alunos ainda tem essa coisa de colocar a gente num patamar até acima deles, eles enxergam na escola um local único de aprendizagem além de ser também o ambiente onde eles convivem com pessoas diferentes, socializam e tem uma vida fora a realidade da roça. Para eles a escola é vista como mais importante, né. A maior fonte de conhecimento, então você consegue chegar mais fácil até esse aluno.

As vezes no planejamento tem essa polêmica de pensar em um currículo diferente pro campo e outro pra cidade. Eu acho que em termos de conteúdo tem sim, e se for pra pensar em currículo é possível mesmo, eu acho que abordagem é diferente, enquanto na cidade você pode trabalhar na matemática com dados da internet, você pode usar no campo um dado da vivência dele, né. É o mesmo conteúdo mas com abordagem diferente. Vou falar sobre gado, plantio, agricultura, a matéria de matemática em si é a mesma dos dois só a maneira de falar que tem que ser mais acessível com eles. Então, acho que vou arrumar meu raciocínio (risos) acho que

o conteúdo não necessariamente diferir mas a abordagem, a nossa metodologia precisa ser diferente

Eu tenho mais facilidade de trazer para minha área a vivência do aluno da rural, e eles falam muito do dia a dia deles dentro da sala de aula. Só que você tem que também saber aproveitar porque o aluno também fala assim “eu já trabalho com meu pai, então eu não quero aprender” e que bom que você já trabalha, né. Como aqui tem muita gente que trabalha na feira, eu sempre tento valorizar falando que bom que você já trabalha, você sabe dar um troco, pode ajudar. Tem alguns que ajudam até o pai em construção, então trabalham de pedreiro, então você sabe calcular uma área, vou tentar mostrar para o aluno que o que ele sabe fora da sala de aula serve para aprender as coisas aqui dentro da escola. Então é assim, vai muito do Professor saber aproveitar do aluno o que ele tem de melhor. Principalmente o aluno arredio, temos também alguns casos na zona rural que você tem alguns alunos que estão aqui na escola porque são obrigados.

Com os pequenos eu não sei como é, mas no Fundamental II, eu vejo a diferença entre o urbano e o rural é em relação a expectativa de vida talvez, o urbano ele tá, ele já está com o foco “eu vou fazer vestibular, eu vou fazer isso.” Na zona rural não, o aluno está pensando “ah eu vou trabalhar, eu vou tirar leite...”

Então você tem que aproveitar, tem que sim aproveitar a vivência dele pra trazer pra sala de aula pra você chamar atenção daquele alunos, para tentar mostrar que ele pode viver da roça, a gente sabe a importância do trabalho mais braçal, mas a gente tenta trabalhar para que eles possam crescer profissionalmente aonde quer que escolham trabalhar.

Para conquistar meus alunos eu gosto de trabalhar com projetos. Acho que assim de uma maneira mais prática alunos gostam mais de aprender matemática, eles preferem trabalhar com projetos, antes a gente fazia a semana da matemática e fazia projetos com as salas e eu fiz com o 8º ano de desenvolver jogos e foi uma experiência muito boa, porque partiu deles, eles que fizeram a pesquisa do jogo e eu deixei eles escolherem e depois montarem o jogo, teve depois a parte em que eles puderam compartilhar o trabalho desenvolvido por eles com a outra sala, pra outras salas jogarem os jogos que eles confeccionaram, então foi uma experiência muito bacana. Porque assim, todo mundo gostou, todo mundo aproveitou, não foi um conteúdo específico mas foram sobre vários temas que eles desenvolveram os jogos. Desde jogos da memória, é, jogo de tabuleiro mesmo, e foram muitas idéias, bastante jogo diferente, foi muito legal porque os alunos se empenharam e se surpreenderam com a própria capacidade, foi uma

experiência legal, uma das que mais me marcaram nesses últimos tempos. Toda parte que você trabalha com projeto os alunos gostam mais, só que é mais difícil conceituar depois. Porque assim eles vão com o projeto, vamos desenvolver, por exemplo trabalho com maquete eles gostam muito mas aí depois no você tem que saber aproveitar tudo aquilo que está no trabalho da maquete. Então é isso esse trabalho prático eles gostam muito, para o professor que ensina é mais difícil porque tem que manter o foco do conteúdo mais pedagógico, as vezes isso se perde e acabo focando mais no tradicional de giz e lousa, para o projeto dar certo tem que ter uma parceria e muito respeito entre professor e aluno. Tenho experiência de fazer o mesmo projeto na rural e na urbana e acho que todos gostam, mas principalmente os alunos da Zona Rural gostam mais ainda de atividade prática assim.

Como falei antes, eu gosto desse contato mais próximo, desse encantamento e acolhimento que o aluno da rural dá para gente. Eu permaneço na rural pelos alunos mesmo...Eu acho que eles são mais carentes, eles necessitam mais da gente então eles acabam sendo carinhosos, eles retribuem mais, quando você está na cidade parece que o aluno é mais distante de você, ele acha que não precisa se ele quiser a qualquer momento ele vai procurar um livro e vai aprender sozinho, mas rural o aluno é mais dependente da gente talvez por ele não ter tanta fonte de pesquisa, não ter uma família mais presente, eles são mais humildes também e por não ter onde buscar mesmo, então ele se aproxima mais da gente, então eu gosto da rural por esse contato, eu acho que o aluno ele tem, claro que tem aluno que não respeita nem em todo lugar mas em sua maioria o aluno respeita, aprende a admirar o professor nessa troca e gosta mais assim de querer aprender.

Eu sinto falta disso em Lagoinha, bem antigamente tivemos algumas salas multisseriadas na rural da 1ª à 4ª série mas depois acabou e agora não tem mais nada de rural. Se a gente pudesse escolher eu acho que seria mais proveitoso ter os núcleos rurais aqui e em todas as cidades que tivessem esse público que mora mais na roça. Até pro professor ter mais contato com o aluno, eu vejo lá em Lagoinha, por exemplo, de manhã é quem estuda na cidade e à tarde as salas são super cheias de quem estuda na roça, e quem quer aprender aprende, quem não quer o problema é seu. E o aluno carente ele tem que ter um professor com o foco voltado para ele em alguns momentos, precisa ter uma linguagem diferente, então eu acho que precisa ter o rural por isso, porque você está preparado pra as crianças que estão na realidade parecida, tem uma linguagem pra aquele público. Não acho que estar misturado assim é vantagem para o aluno.

Eu não cheguei a trabalhar em São Luiz antes da inauguração dos Núcleos, só sabia que tinham duas escolas ali no caminho de Lagoinha, que era uma na água Santa e uma na beira da estrada mesmo, três até porque tinha uma que era lá do Saad (fazenda do John Saad), mas era tudo escolinha multisseriadas pequeninha, de 15 alunos, 2, 3, 4 de cada série.

Eu nem imagino como seria trabalhar em uma multisseriada como é o caso da escola do São Sebastião que o Fundamental II também teve que juntar. Apesar de eu gostar muito da rural, temos algumas dificuldades, como o acesso a matérias diferentes, se pega por exemplo, você não tem internet como você tem na cidade, você não tem tarefa de pesquisa. Eu acho que a maior dificuldade é a tarefa de casa, você não pode pedir como parte de uma avaliação um trabalho em casa, você não vai dar uma tarefa de casa tão simplesinha mas aí você não pode dar uma pesquisa porque eles também não tem aonde pesquisar e também assim a diferença de família, porque assim quando pega a estrutura familiar da zona Rural que você pega pais e mães simples, pais e mães que trabalham eles não dão assim essa importância pro dever de casa, então talvez a maior dificuldade é o dever de casa, ainda mais na minha disciplina que o aluno tem que tentar resolver os problemas em casa, ter um raciocínio lógico bacana, são poucos os que desenvolvem isso em casa.

Acho difícil a gente professor que vive numa realidade totalmente diferente julgar a participação dos pais na escola, eu acho que eles participam da escola, mas quer dizer isso é muito relativo, porque as vezes você pega pai que não tem estudo nenhum que faz questão que o filho tenha mais do que ele, então pega no pé e quer que estude, mas você também pega outros pais que pensa só no trabalho que acha que escola é só para cumprir obrigação que o Conselho tutelar vai vir se não mandar o filho para a escola, mas eu acho que no geral a comunidade deveria ser mais participativa sim. A gente deveria chama-los mais aqui, não só quando tem reunião, fazer atividades que tornem eles mais presentes, que tem pai que a gente nem conhece, que o pai vem aqui só no final do ano pra saber se o filho passou ou não, de repente se a gente tivesse outras atividade, talvez se a gente nem chamasse “reunião de pais” mas trouxesse eles para sala de aula, pra assistir uma aula, pra participar de outra forma, e não dissesse “vamos pra reunião de pais” que o pai já vem envergonhado, ele não se solta ele não aproveita, talvez ele desse mais importância pra escola.

Nossos alunos têm a sorte de ficarem até o nono ano ali na nossa escola, depois eles são obrigados a ir para a cidade no Ensino Médio, seria um sonho eles poderem continuar ali. Eu acho que falta uma parceria da escola do Ensino Médio com as rurais. Porque o aluno que tá na

cidade ele já sabe que vou sair daqui vou ali, não tem diferença. Agora o da rural não, ele vai sair da escola pequena e vai encontrar em uma escola grande, ele vai sair da casa dele e vai pra mais longe, eu acho que tinha que ter um projeto de parceria entre as escolas, pra incentivar esse aluno de querer ir, de querer ficar lá. Porque a gente como professor do 9º ano até fala, inventiva, se fala que ele tem curso técnico no 2º ano, que tem um estágio na prefeitura e que ele pode ter acesso, mas eu acho que falta mais que a gente tinha que ter maior parceria com a escola do Ensino Médio, porque eles talvez não achem importante, porque não conhecem a realidade dos alunos da rural, a equipe da escola acho que já é antiga então não tem aquele olhar mais especial, fica aquela coisa mais massificada, o aluno da rural é só mais um na sala lotada.

Essa falta de olhar para o aluno faz com que a maioria que abandona a escola seja da rural, porque os alunos da roça a maioria já trabalha e ganha seu dinheiro, então eles preferem ficar na casa do que ir para uma escola do Ensino Médio e fica ali, naquela escola eles se sentem um Zé ninguém, a gente encontra eles na rua e eles reclamam muito que ninguém nem sabe o nome deles, então porque eles teriam o interesse de se formar no Ensino Médio se as chances de evoluir são pequenas, eles não pensam em fazer faculdade mesmo e para capinar e tirar leite não precisa de estudo, como eles falam.

Além do mais tem o bullying que eles sofrem...Tem, eles têm tem discriminação por ser da rural, depois logo se enturmar mas no início tem discriminação sim, até algo de professor, eu vejo que tem professor que está acostumado só com cidade porque eles são mais tímidos, porque saem do 9º ano com sala de quinze alunos e vai lá com trinta, ele precisa desse olhar do Professor, por isso que eu falo pra você que Lagoinha precisaria é assim nesse sentido, porque o aluno que sai da zona rural ele é tímido, então ele precisava que o professor vá até ele, é as vezes no Ensino Médio eles pensam que ele é adulto e vai sozinho. Faltam políticas para esse pessoal da rural que as vezes não sabe como melhorar de vida, mesmo tendo alguns cursos de graça pela prefeitura, falta chegar essas informações para eles, falta acreditar que eles merecem e podem fazer algo a mais. Eu acho que falta realmente pra ele, mostrar o que tem, o que tem de possibilidades, terminou o 9º ano e não tem dinheiro pra faculdade mas existem cursos técnicos de graça, a não quero fazer faculdade, não quero sair daqui mas existe um curso técnico de auxiliar veterinário que não precisa da faculdade, acho que também de políticas social de mostrar pra eles o que tem de possibilidades que não é só isso. Acho que às vezes até a gente como professor da rural peca nisso, em não mostrar pra eles, em não trazer uma palestra ou alguma coisa que tem futuro além dali.

O povo da roça não costuma ser reconhecido como um povo com conhecimento. Eu acho que sim, que tinha que ter mais algum projeto que valoriza-se o saber deles, porque ele não tem o saber científico mas tem o popular, né. As vezes ele entende muito mais que você de um animal de um gado ou até mesmo de uma planta, porque eles querem ensinar remédio caseiro “ah minha vó fazia remédio” e eu escuto, eles trazem remédio eu levo porquê assim eles gostam, você está valorizando eles e eu acho que a gente não aproveita tudo que poderia aproveitar na escola.

A gente acaba engolida pelo sistema e acaba esquecendo de olhar realmente para as coisas que importam... É a gente é cobrada por tanta coisa, por muita coisa, aí você pega as avaliações externa, e não é que eu penso que não é importante, é importante avaliar o quanto está o aluno evoluindo, se está indo bem em níveis até mesmo nacionais, mas tem avaliar também qual a realidade dele, qual é a família que ele vem, eu acho muito importante esse calendário sócio econômico que vem nas avaliações e acho que deveria ter mais porque o governo precisa realmente saber como que está. E ele não é aproveitado porque muitas vezes o aluno é super esperto, super trabalhador e não consegue se dar bem na escola nem nas avaliações externas, é porque ali fica um vácuo entre o que é a realidade dele e o que é a escola, a gente sabe que a escola está defasada a muito tempo e isso reflete em tudo até mesmo quando tem avaliação vinda do governo.

O livro didático que a gente usa nas escolas vem do governo, antes tinha as apostilados do Estado que a gente tinha que trabalhar além do livro didático, a partir desse ano não veio mais, só tem agora o livro que nós professores escolhemos lá na escolha do livro didático que tem de tempo em tempo. Eu não acho os livros ruins, dá pra adaptar sim, é possível sim mas é o que eu falei a gente precisa fazer a ponte, as vezes vem uma coisa ou outra que não é da realidade deles, que não dá linguagem deles e você tem que fazer a ponte, normalmente a gente faz uma roda de conversa, busca alguma coisa que eles têm conhecimento e depois parte para o trabalho com o livro didático. Logo surgem as perguntas “o que é essa palavra não conheço” é a partir delas que você vai fazer a ponte para auxiliar o aluno, a partir das dúvidas deles, as vezes a gente imagina que vai surgir dúvida de uma coisa e sai de outra, é normal.... Eu acho que poderia vim talvez uma pastilhinha assim que fosse pré até usar o livro, para fazer como se fosse uma introdução. Que trouxesse a linguagem deles pra depois você usar a linguagem mais culta, aumentar o vocabulário deles. Não que não seja possível usar os livros, porque é possível

sim, mas acho que tornar a linguagem mais próxima da rural facilitaria a autonomia dos alunos. É um aquecimento, vamos chamar assim, um material de aquecimento ...

O maior exemplo dessa falta de arranjo entre a realidade dos alunos e o material foi quando a Rede começou a trabalhar como material do SESI, isso foi depois da enchente. Teve um exercício que trabalhava com Mas tinha um floco de neve, e para que eles entendessem o exercício tinha só o desenho do floco de neve e eles que tinham que imaginar o que era tal do floco de neve, hoje com o filme da Frozen você vê muita imagem, mas naquela época a uns nove anos atrás nunca que meu aluno da rural ia achar que aquilo era um floco de neve, ia achar que é tudo menos o floco de neve, jamais ele vai falar isso, então tem umas coisas que fogem sim da realidade deles. O material que tem vindo para gente trabalhar com eles não é o que eles estão acostumados, fala muito de pesquisa, coloca algumas vivências de cidade maior mais desenvolvida, mas tem a parte que eu acho bacana principalmente os jogos que vêm propostos, é muito legal trabalhar com jogo porque ao jogo na matemática você aproveita o que eles sabem para depois você entrar no conteúdo mesmo.

Hoje, aqui em São Luiz a gente tem o mesmo material didático do que a cidade, e acho que se eu desse aula no Waldemar (EMEF Waldemar Rodrigues – escola de Ensino Fundamental II no centro da cidade) eu ia tentar partir do cotidiano do aluno da mesma maneira, talvez assim o que buscar, por exemplo, vamos falar de sólido geométrico, o que eu costumo falar com eles em nível de 6º ano, normalmente eu falo para eles vamos procurar na sua casa o que, que tem. Então assim não foge muito de uma rural pra uma urbana. Então vamos partir da sua casa, o que tem na sua casa, a partir do momento que eles me falam eu dou um retorno pra eles, porque aí a você vai do básico de Televisão, Geladeira, se eles estão associando um sólido geométrico a geladeira que é uma coisa básica que todo mundo tem, então funciona nos dois, assim não tem tanta diferença. Talvez eu acho que o aluno da Zona rural ele é um pouco mais lento pra processar as informações, mas não são todos, porque as vezes você pega um que é muito mais espero do que o da cidade, mas aí você fala um pouco mais, alguns conteúdos você tem que falar uma, duas vezes, tem que ter um pouquinho mais de paciência, talvez o da cidade por ter tanta informação ele é um pouco mais acelerado e as vezes isso também dificulta o trabalho, que as vezes ele é tão acelerado que ele não consegue resolver uma equação algum problema mais longo, ele erra sinal, ele erra o básico. Então, não sinto tanta diferença do aluno rural e do aluno da cidade, sinto dificuldade assim em material, em pesquisa, mas o aprender do aluno ali é o mesmo.

Para mim, o trabalho com a rural é muito mais gratificante. Você vê até o pai da criança chegando para você e falando “ah o meu filho não sabia matemática” hoje ele já gostou de matemática, então o pai perceber que o trabalho da gente é importante... Então não tenho outra palavra para expressar o que eu sinto ale de dizer que é gratificante.

Eu acho que até mesmo os alunos são mais gratos por tudo que tem na escola, desde o kit escolar, a merenda, as poucas oportunidades que a gente tem de mostrar a vida lá fora para gente.

Essa época de final de ano todo mundo já fica alvoroçado para saber se as escolas rurais vão continuar abertas para o ano seguinte.. Todo fim de ano é a mesma dúvida, porque falta verba para manter as escolas abertas ou talvez falta o interesse, eu não sei. Quando penso nas escolas fechando só penso nos alunos, porque afinal de contas a escola é deles, para eles, e se eles forem para a cidade eu sinto que eles serão prejudicados nesse sentido, por eles serem tímidos quando eles chegam lá, eles já sentem aquela discriminação e aí já sentem o bloqueio e não conseguem aprender. E é o que a gente vê quando eles vão pro primeiro ano do Ensino Médio, alguns não, se sobressaem mas outros já se sentem envergonhados e já acha que não sabe, é já desiste. E acho que pior ainda, eles já têm isso enraizado dentro deles. Por isso que quando da gente vem pra rural a gente vem com essa missão de levantar o ego desses alunos, só por ele e estudarem na rural eles mesmos já tem isso de sou menos do que quem estuda na cidade, eu não vejo de maneira nenhuma que eles são menos, pelo contrário, aqui faz três anos que tô aqui, mas eu trabalhei 8 anos lá no Caetanos (EMEF Joaquim Ribeiro de Almeida) é tive alunos que super se saíram na vida, tive alunos que foram pra Unesp, Universidade Federal, tem aluno que está hoje de gerente, então não vejo que eles foram menos por estudar na rural , mas assim nosso trabalho é assim mais arco porque a gente que tem que levantar essa autoestima por aqueles já sentem já menos, eles sentem inferiores.

Eu sou uma defensora da escola rural e espero que essa realidade se extensa por muito tempo ainda.

APÊNDICE III– MEMORIAL

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

PROFISSÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

**MEMORIAL
(RE) CONHECIMENTO**

MARINA DE CAMPOS FERREIRA PINTO

**Taubaté – SP
2020**

RESUMO

O Memorial surgiu como proposta em uma das disciplinas do Mestrado Profissional em Educação para resgatar aspectos significativos da vida pessoal, estudantil, profissional e acadêmica. Objetiva-se com essa proposta que nós, mestrandos, narremos lembranças da infância, desde o primeiro contato com as experiências pessoais e profissionais adquiridas, passando pela formação universitária em nível de graduação até o ingresso no Mestrado Profissional em Educação, sendo esse acontecimento o ápice da realização do sonho de chegar à formação docente. Utiliza-se, para tanto, uma linha cronológica destinada à organização da narrativa, possibilitando, através dessa reflexão, visualizar e compreender o processo de construção do conhecimento durante o período de formação e aprendizagem, bem como as transformações e redimensionamentos das práticas pedagógicas, diante de uma nova compreensão das teorias e concepções educacionais do professor. Assim como o estudo executado pela pesquisadora, o memorial traz elementos constituintes da construção da identidade profissional da própria pesquisadora.

Palavras- chave: Formação. Memória. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A palavra Memorial vem do latim *Memoriale* e significa momento, fatos memoráveis, que precisam ser lembrados. O exercício da escrita foi uma exigência do Mestrado Profissional em Educação e se tornou parte de um momento importante de autorreflexão sobre a construção identitária da própria pesquisadora, trazendo recortes de memórias e histórias de vida que são importantes de serem revisitados em diversos momentos para que não se perca a essência pessoal.

Nesse documento, foram apontados momentos de crescimento da mestrandia, sendo esses momentos considerados de sucessos, progresso mas também momentos de quedas, pausas e indagações, mas que serviram de aprendizagem para moldar a cidadã que sou atualmente. É uma prática que me levou a retornar alguns momentos de formação e a entender como esses momentos influenciaram em minha prática pedagógica atualmente.

Segundo Connelly e Clandinin (1995, p.11):

[...] a razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que nós seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma em que os seres humanos experimentam o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução das histórias pessoais e sociais.

O Memorial é um trabalho para reviver a própria história, é relatar sobre nossas vivências e sobre momentos importantes que nos vêm a memória quando falamos sobre quem nós somos e como nos tornamos esses seres únicos. Escrever um Memorial é, antes, a escrita da nossa própria vida, revendo nossa trajetória e refletindo de maneira mais madura o que foi necessário para que nos transformássemos no que somos hoje. Dessa forma, Memorial é uma atividade de autoconhecimento.

A metodologia a ser utilizada para a construção desse texto é a da pesquisa qualitativa, valendo-se do método (auto)biográfico, no qual tornam relevantes as vivências do narrador. O memorial, como gênero acadêmico autobiográfico, possibilita o profissional redigir uma figura pública de si, ao escrever sobre recortes da vida (PASSEGGI, 2008).

Ao se pensar no memorial como parte obrigatória para conclusão do Mestrado Profissional em Educação, fica claro que todos que farão a leitura desse material podem

compreender a história de minha vida e como minhas escolhas e meus caminhos me levaram a estar aqui em busca de conhecimentos.

Ao se estabelecer relações das fases marcantes da vida, desde os anos iniciais dentro da escola até a vida profissional e acadêmica, pode-se compreender a pessoa que me tornei, o que influencia constantemente minha prática profissional e meu cotidiano, conforme demonstro em minhas falas em minhas falas e nos porquês envolvidos na minha pesquisa.

1.2 OBJETIVOS

Rememorar e apresentar a minha história, refletindo sobre os fatos e analisando o processo de minha formação e trajetória profissional.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Para discorrer sobre a temática, organizaremos o memorial em 4 seções. A primeira seção será destinada à introdução, aos objetivos e à organização do memorial. A segunda seção será destinada ao método utilizado no memorial, enquanto a terceira seção será destinada ao relato da trajetória da vida pessoal e profissional da pesquisadora. Já quarta seção, servirá para apresentar as conclusões do percurso da história de vida da pesquisadora.

2 MÉTODO

Biografia e formação remetem uma à outra, como as duas faces de uma mesma iniciativa: aquela que faz do ator biográfico um contínuo educador de si mesmo.

Christine Delory-Momberger

Esse memorial será desenvolvido dentro de uma perspectiva qualitativa, a qual se define, epistemologicamente, amparada em um processo de construção do conhecimento. Para Chamon (2003) procuram integrar, em análises dessa modalidade, valores, sentimentos e intenções.

Dentro da abordagem qualitativa, utilizamos o estudo biográfico através do tipo autobiográfico, no qual o pesquisador escreve a sua história. Passeggi (2008), defende que contar a história de vida permite ao sujeito refletir sobre o seu próprio processo de formação.

A atividade biográfica não é uma atividade esporádica, definida somente por narrativa. Como nos diz Passeggi, (2008, p.10), toda atividade biográfica “[...] é um percurso de formação, no sentido em que ela organiza temporal e estruturalmente os episódios e as experiências de vida no quadro de uma história.” Dessa forma, essa narrativa permite a análise das etapas que os indivíduos vivem, representando a sua existência.

O memorial que aqui apresentamos abrange a observação das fases e vivências desenvolvidas no curso de uma vida, categorizado por experiências em âmbito familiar, escolar e profissional.

3 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

3.1 Tecendo os fios da minha trajetória pessoal

“Contar é muito dificultoso, não pelos anos que já passaram, mais pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança de vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros acho, que nem se misturam (...) têm horas antigas que ficaram muito perto da gente do que outras de recentes datas”.

Guimarães Rosa

Sou Marina de Campos Ferreira Pinto, nascida em um feriado em 1990.

Minhas considerações começam com as memórias mais íntimas juntamente com aquelas que transbordam. Escrever esse memorial acadêmico é trazer à memória aspectos de minha vida pessoal e escolar, ou seja, um grande desafio. Nascida em Taubaté, em um feriado de 1990, filha mais nova por parte de pai e mãe. Faço essa distinção, pois meus pais tiveram casamentos anteriores e meu pai teve dois filhos.

A minha família não difere muito das demais famílias de classe média. Meu avô paterno era fazendeiro e minha avó paterna era dona de casa, sendo que, dos dois, conheci apenas minha avó, mas sei que ambos eram analfabetos funcionais, porém com uma cultura riquíssima de vida. A casa da avó materna eram o local cheio de afetividade, todos se reuniam aos finais de semana e, como neta e afilhada, o aconchego no colo da vovó era garantido. Minha avó era muito guerreira, fazia questão de ter a família reunida e que todos vivessem harmonicamente. Era o porto seguro desta família, todavia, com a sua partida repentina, essa união foi aos poucos se dissipando e, hoje, essa parte da minha família não é muito próxima a mim.

Meu avô materno foi prefeito na cidade onde trabalho atualmente. Não tivemos uma convivência muito próxima, pois ele separou-se da minha avó, deixando-a com os 8 filhos pequenos para criar sozinha, e casou-se novamente. Conheço mais do meu avô pela fala dos outros, pelas histórias dele que os antigos contam e acabo por sentir uma afetividade pela figura que ele representa para a cidade, que me inspirou na escrita deste trabalho.

Ao ser professora nessa cidade e ainda ter o privilégio de fazer parte da equipe gestora do município como Coordenadora Pedagógica, acredito que tenha deixado meu avô orgulhoso, pois, segundo ele, eu herdei a política. Meu avô faleceu no ano de 2019, com 92 anos de idade

e lúcido até poucos dias de perder a vida. Seus últimos pedidos foram que fosse velado na Câmara Municipal, que seu falecimento fosse anunciado via rádio e que fosse enterrado na cidade que ele tanto amou.

Já minha avô materna viveu toda a vida como dona de casa e batalhou muito para criar os oito filhos. Era uma senhora muito querida e, apesar de não ter frequentado a escola, sabia ler algumas coisas: lia revistas e orações todas as noites. A essa avó fui muito apegada, pois era na casa dela que eu e meus primos nos encontrávamos e brincávamos bastante, ainda podíamos brincar na rua naquela época e ali fomos crescendo juntos, compartilhando brincadeiras, primeiros amores, primeiras decepções e conselhos dos tios e tias que sempre estavam por ali. Era na casa da avó que as coisas se resolviam, era lá que todos dormiam e ficavam até tarde conversando. Os eventos familiares aconteciam todos com a Vó Cida como anfitriã, ela tinha aquele sexto sentido para perceber o que cada neto estava passando. Infelizmente, ela nos deixou em 2011, mas a união familiar permaneceu e tenho certeza que, se estivesse viva, sentiria muito orgulho da família que ela deixou, tendo todos seus, agora, sete filhos o nível superior bem como todos os netos formados em nível universitário.

Meus pais são um pouco diferentes dos pais da minha geração. Meu pai tinha 42 anos quando nasci e minha mãe 34 ambos com a carreira profissional estabelecida e atualmente são divorciados. Meu pai é formado em Direito, profissão na qual se estabeleceu após os 40 anos, passando por diversas experiências profissionais, tendo atuado como professor (fez o Magistério) dando aulas em escolinhas isoladas (palavras dele) e trabalhando na casa da agricultura até acabar a faculdade. Sonhava em ser delegado, mas, ao passar no concurso, desistiu da profissão. Depois de um curso preparatório, foi a dedicação aos estudos que o fez passar em outro concurso poucos meses depois. Ele se dedicou ao Ministério do Trabalho até sua aposentadoria em 2016. Minha mãe fez curso técnico em Enfermagem e acabou abandonando a faculdade quando eu nasci, pois ela tinha duas filhas pequenas e trabalhava no turno noturno do hospital até os meus dois anos de idade, quando passou a trabalhar nos Postos de Atendimento à Família.

Meus pais me deram todo incentivo para os estudos, colocando-me nas melhores escolas da cidade, pois têm a crença muito forte de que só é alguém na vida quem batalha para estudar, Esse discurso sobre a educação sempre foi presente dentro de casa, a valorização e a importância dadas à educação sempre fez parte de minha criação. Para eles, os estudos foram muito mais difíceis, pois meu pai já era chefe de família quando se formou em Direito e estudou

muito para se tornar Fiscal do Trabalho. Já minha mãe, vinda de uma família de 7 irmãos e com o abandono do seu pai, precisou trabalhar muito para custear seus estudos.

As férias sempre eram o momento mais esperado da minha infância, pois em janeiro todos meus familiares maternos iam para praia juntos e, em julho, íamos para o sítio do meu tio em São Luiz do Paraitinga. Vejo agora que o que importava eram os primos fazendo arte e os tios e tias todos juntos.

Minha trajetória estudantil deu-se no início do ano de 1994, na cidade de Taubaté, onde morei até os 17 anos. Meus pais me matricularam aos 4 anos em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental chamada “Externato Santa Luiza de Marillac” e por lá fiquei até os 14 anos, até completar o Ensino Fundamental. Lembro-me de que, no primeiro ano escolar, eu chorava todos os dias quando meu pai me deixava na escola. Por se tratar de uma escola tradicional do município, as regras eram muito duras e rígidas. Então, eu tinha muito medo de me expressar e só fui gostar da escola quando fui para a primeira série. Nessa minha escola, não chamávamos a professora de Tia, não tive professoras muito afetuosas, porém eram carinhosas da maneira que podiam ser, acredito eu.

A minha professora do primeiro ano, Simone, era a mais carinhosa e uma das únicas de que me recordo nessa etapa da vida. A respeito disso Morales, (1999), afirma que enquanto professores:“(…) Nossa tarefa é ajudar aos alunos em seu aprendizado; buscamos seu êxito e não seu fracasso, e a qualidade de nossa relação com os alunos pode ser determinante para conseguir nosso objetivo profissional.”

Estudei em escola particular até o Ensino Médio. Em todos os momentos com bolsa de estudo, pois minha irmã estudava sempre comigo, o que garantia descontos. Separamo-nos quando eu estava na sétima série, quando ela foi para o Ensino Médio, e eu fiquei na escola Marillac. Ela sempre se destacou como melhor aluna da classe e hoje ela se tornou médica.

No Marillac, aprendíamos por meio de cartilhas, no que se diz respeito à alfabetização, e os professores tinham práticas bem tradicionais, porém a escola promovia diversas gincanas e exposições dos trabalhos feitos dentro de sala. Fiz grandes amizades nessa escola, gostava muito da aula de Língua Portuguesa desde que me alfabetizei. Em casa, lembro-me de ler tudo que estava no meu campo de visão: os quadrinhos do jornal do meu pai, as bulas e embalagens da minha mãe e sempre pedia livros para meus pais.

Diante dessa trajetória tão apreciada, utilizo-me das palavras de Andrade (1999, p.3):

“[...] trazendo essa vivência para hoje, percebo que a escola proporcionou-me um imenso prazer em frequentá-la, o que, nos dias de hoje, muito pouco se vê. Hoje, parece que os alunos vão para a escola, na maioria das vezes, desanimados, sem vontade de lá estar”.

Nessa escola, o que sempre me incomodou foram os apelidos e a maldade de algumas crianças, ora faziam chacota porque eu sempre tive a estrutura corporal grande e fui uma criança acima do peso, às vezes faziam piadas com a minha sobrancelha que era muito espessa e grossa. O bullying, segundo Pereira (2002), representa uma forma séria de comportamento antissocial que pode prejudicar o desenvolvimento da criança, tanto imediatamente como a longo prazo. Sofri muito com isso, chorava e ficava nervosa sempre e, quando fiz 12 anos, retirei pela primeira vez os pelos da minha sobrancelha e desde os 10 anos já fazia dietas. Esses fatos foram difíceis de serem trabalhos pessoalmente, porém o processo de aceitação está mais aguçado atualmente, podendo ser trabalhado, inclusive, como objeto de conhecimento a partir da Base Nacional Comum Curricular.

Em 2004, entrei no Ensino Médio na escola Objetivo, onde a minha irmã já cursava a 2ª série. Nessa escola, muitos alunos do Marillac se matricularam, o que tornou o momento fácil para mim, apesar da grande mudança. A maior mudança era na questão da postura dos professores, que eram mais brincalhões e pareciam enxergar os alunos com outros olhos. Foi nessa escola que adquiri mais autonomia, pois tinha aulas à tarde e tinha que passar o dia inteiro lá, longe dos meus pais. Nesse momento, aprendi a ser ainda mais independente e busquei mecanismos que me auxiliassem a ser bem-sucedida em um sistema extremamente conteudista no qual eu não acreditava e ainda não acredito. Por essa razão, em alguns momentos, eu sentia revolta por ficar tanto tempo dedicada a um conteúdo que não era utilizado posteriormente e que eu não aprendia. A pressão, quando ingressei a 3ª série, foi muito grande, porém resultou no meu êxito para o vestibular de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Inicialmente, não tinha certezas sobre a escolha do curso em nível universitário. Minha primeira opção era Psicologia e a segunda, Pedagogia, porém, como não alcancei a nota de corte para o meu primeiro desejo, decidi me aventurar pelo curso de Pedagogia sem o menor ter conhecimento do que seria estudado durante os quatro anos de graduação.

3.2 Trajetória profissional: Um encontro no meio do caminho...

“Dizem que a vida é para quem sabe viver, mas ninguém nasce pronto. A vida é para quem é corajoso o suficiente para se arriscar e humilde o bastante para aprender”

Clarice Lispector

Não escolhi ser professora, foi a profissão que me escolheu. Nesse sentido, recorro a Gadotti (2007) que diz que “a escola é um ambiente de relações, de representações sociais, a escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política”. Foi nesse ambiente rico de relações que passei a maior parte da minha vida, vivenciando as melhores e piores experiências. Sempre quis, por um ato de rebeldia, ser uma professora ideologicamente diferente de todos que já tive.

Comecei a trabalhar aos 18 anos, período em que estava no primeiro ano da faculdade e fazia estágio remunerado em uma escola particular chama SETA (Sistema Educacional Tristão Athaíde). Lá, trabalhei com a Educação Infantil e fiquei encantada. Fiquei por um ano nessa escola e saí de lá, pois a Diretora solicitou que mudasse minha carga horária para uma maior e eu não pude fazer isso.

Fiquei muito triste ao sair dessa escola porém ingressei no programa de Iniciação Científica da minha faculdade e fiquei, por um ano, trabalhando em parceria com os alunos da Psicologia em um projeto que constituía em atendimento pedagógico dos alunos da rede municipal de Bauru. Nesse programa, eu fazia atendimentos pedagógicos diferenciados e os alunos da Psicologia tratavam da área deles. Havia reuniões em conjunto as quais foram muito enriquecedoras para minha prática.

Ainda dentro da faculdade participei do projeto *Alfabetização*, por meio do qual fiquei dois anos dentro de salas do primeiro ao terceiro ano auxiliando a professora no processo de alfabetização. Dentre todas as experiências na faculdade, essa foi a que mais gostei e que refletiu mais na minha prática e personalidade.

Formei-me em 2011 e logo ingressei em uma creche particular na cidade de Taubaté. Gostava muito das crianças, porém a relação com a Diretora era um pouco difícil, pois ela não era uma boa líder, gostava de humilhar os funcionários e isso me doía muito, além disso, o salário baixo. Em julho de 2012 fui chamada pelo concurso da Prefeitura Municipal da Estância Turística de São Luiz do Paraitinga, onde estou até os dias atuais.

Minha primeira sala foi um segundo ano de uma escola de zona rural, onde eu fiquei apenas três meses cumprindo uma licença médica. Rapidamente percebi que me daria muito bem com as crianças, porém foram dias de muito trabalho e estudo, pois nunca tinha tido uma sala minha e muito menos lidado com a parte burocrática da escola. Nessa escola, estávamos sem Diretor e sem Coordenador Pedagógico, porém as professoras me ajudaram muito. No ano

seguinte, peguei uma sala de segundo ano em outra escola da zona rural na qual permaneci até 2016, quando tive a experiência de ficar 4 meses na Coordenação Pedagógica, cargo que tive de abandonar por perseguição política. Os quatro anos que passei na EMEF João Pereira Lopes foram muito bons, pois tive sorte de sempre ter uma equipe participativa e reflexiva, aprendi muito com professoras, em especial com as professoras Silvana e Lucimara.

No início do curso do Mestrado Profissional, atuei como Coordenadora Pedagógica de duas escolas da zona rural, sendo elas a EMEF Cassiana dos Santos Moreira e EMEF João Gonçalves do Santos. Mesmo sendo escolas completamente diferentes em sua realidade, enriqueceram minha vida e cresci diariamente nas relações que aconteceram dentro delas. Permaneci na coordenação até final do ano de 2018, quando decidi me afastar do serviço como gestora e voltar para sala de aula para poder ter mais tempo disponível para me dedicar aos estudos.

A experiência no cargo de gestão foi essencial para o meu amadurecimento pessoal e profissional. Aprendi mais sobre o sistema educacional, fiz cursos que não teria a possibilidade de fazer se não fosse a disponibilidade da Prefeitura Municipal de São Luiz do Paraitinga, à qual sou muito grata. Aprendi muito com meus colegas de gestão, com a ex-Secretária Municipal de Educação Nilde, com minha colega Cilene e todos que me orientaram para ser uma profissional melhor. A decisão de deixar a coordenação foi dolorosa, pois o apego à escola e aos alunos foi um vínculo difícil de ser cortado. Pessoalmente, cresci e amadureci, aprendi a dialogar com os professores e funcionários, trabalhar em equipe e lidar com críticas e situações de estresse, sobretudo a gestão serviu para meu autoconhecimento.

O Mestrado Profissional em Educação foi também um momento de autoconhecimento. Percebi que sou uma pessoa persistente e com diversos aspectos a serem melhorados, entre eles minha teimosia, a qual me fez insistir em uma temática que estava além da minha habilidade para ser desenvolvida, o que me fez perder um ano tentando desenvolver um trabalho que não fluía. Ao sair e voltar do programa, houve um amadurecimento de minhas escolhas e pude enfim fazer um trabalho e uma pesquisa que me fazem sentido. Sou muito grata à professora Doutora Maria Teresa que me orientou primeiramente e foi um ser humano cheio de luz que me auxiliou e nunca me julgou em minhas dificuldades. Agradeço imensamente à minha querida professora e orientadora Rachel, que me acolheu na minha turbulência, me incentivou e me fez acreditar que eu conseguia dar conta desse Mestrado. Sou grata também à professora Suzana por ser uma pessoa tão humana e que contribuiu por uns meses com essa pesquisa, mas que me marcou

imensamente. A todos da Unitau, gostaria agora de agradecer, pois fizeram o possível para que meus prazos fossem cumpridos em especial às professoras Ana Kalil e Juliana Bussoloti.

Foram tempos difíceis nos quais tive que sair do programa e voltar novamente devido à reprova em disciplina, mas todos os percalços se fizeram necessários para meu fortalecimento atual e, com esse Mestrado, pretendo alcançar níveis superiores e crescimento acadêmico sempre.

CONCLUSÃO

Depois desses nove anos de trabalho dentro da Educação, pude refletir sobre minha prática, percebendo o quanto minha profissão é complexa, difícil mesmo, porém muito gratificante quando encontramos um caminho a percorrer. Caminho esse que poderá sofrer atalhos, pois a educação, assim como o ser humano, está em constante mudança. Nessa época em que a educação nos mostra vários caminhos a percorrer, uma das formas viáveis de se sentir mais confiante e realizado profissionalmente é estudar, formar-se e se informar e é isso que busco no MPE. Pude, com esse Memorial, reavaliar minha prática e melhorá-la, crescer como pessoa e como profissional. Com isso, independente de qual é o melhor método, qual a teoria que está em evidência, qual é, no momento, o melhor teórico, o meu principal papel, como professora, é ajudar as crianças e dar a elas o direito de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C.P. de. **As idas e vindas na formação do professor**. São Paulo: Arte e Ciência, 1999.

CHAMON, E. M. Q. O. A Formação Continuada e o Processo de Socialização Profissional de Professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 11., Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2003. p.1-29. 01 a 05/09/2003.

CONNELLY, M e CLANDININ, J. Relatos de experiencia e investigacion narrativa. In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente: ensayos sobre a narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M.. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

PASSEGGI, M.C. Memoriais Auto-Bio-Graficos: A Arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: BARBOSA, T.; Mabel. N.; PASSEGGI, M. D. C. (org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. vol 5. p.27-42.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças**. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e tecnologia. Ministério da Ciência e Tecnologia. Porto: Ed. Imprensa Portuguesa, 2002.

MORALES, P. V. **A relação professor–aluno: o que é como se faz**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.