



Memórias e imagens da formação do professor do campo no Brasil

Gerda Margit Schütz-Foerste*

Erineu Foerste**

Alberto Merler***

Índice

Introdução; 1. Contextualização; 2. Quem são os professores do campo?; 3. Caminhos investigativos: memórias e imagens de educadoras do campo no Estado do Espírito Santo; 4. O professor do campo e sua formação; 5. Considerações finais

Palavras chave

Educação do campo, formação de professores, cultura, educador social

Introdução

O presente trabalho objetiva discutir acerca de educador do campo em seu processo de formação e atuação profissional, em contexto brasileiro capixaba¹. Para tanto, busca a partir da mediação² imagética e nas memórias, discutir o processo de socialização profissional de educadores do campo. Nas imagens de acervo individual de educadores e nos relatos orais identifica as marcas históricas dos processos sociais vividos pelos sujeitos. Neste estudo pode-se registrar parte da história das instituições e

* Universidade de Sassari (Uniss), Itália, Centro de estudos brasileiros (Cesb) e Seminario di studi latinoamericani.

** Universidade Federal do Estado do Espírito Santo (Ufes), Brasil.

*** Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Brasil.

¹ Capixaba denomina-se toda pessoa nascida no Estado do Espírito Santo.

² O conceito de mediação é um conceito marxiano. Compõe os grandes eixos metodológicos de análise dos fenômenos sociais. Na análise dos processos sociais, sob condições capitalistas de sociedade torna-se fundamental dimensionar conceitos como contradição, totalidade, hegemonia e mediação. A superficialidade na análise de fenômenos do campo das ciências sociais significa restringir a análise à aparência do objeto, eliminando sua dinâmica, seu contexto e suas mediações. A mediação implica uma relação dialética com o todo. É sempre contraditória, provisória e dinâmica. Por ser um conceito em movimento, implica a análise de processos sociais contextualizados, exige a *síntese de múltiplas determinações* e mantém-se sobre o *terreno* histórico real (auf dem wirklichen Geschichtsboden) (Marx, 2007: 61). A mediação constitui-se na relação entre a teoria e a prática. Assim, ela toma uma forma específica em cada contexto. Do mesmo modo como existem distintos contextos sociais, também se apresentam diferentes mediações. Esta articula o todo e as partes, o singular e o universal no campo das particularidades, como processo social complexo.



dos interesses pessoais, que constituem e instituem formas particulares de socialização do educador do campo³.

No contexto campesino o processo complexo e perverso de exclusão e abandono toma relevo especial na vida dos professores. Neste sentido, propomo-nos neste artigo a dimensionar brevemente, a partir do percurso da professora campesina, o difícil processo de profissionalização vivido. Buscamos no acervo fotográfico e nas memórias de professor, encontrar as marcas deste processo histórico que constitui a profissionalização docente dos intelectuais do campo. Para isso nos propomos visitar as experiências de educadores mediados pelos relatos orais e as fotografias. Também utilizamos instrumentos diferenciados como: entrevistas, observação, filmagens, questionários para cruzamento de dados.

Compreendemos que imagens abrigam nossas memórias⁴. A memória abarca dimensões coletivas e individuais, relaciona-se às vivências do sujeito e implica evocá-las, através de complexa atividade mnemônica e do sistema nervoso. Memória é também um ato coletivo, visto que, busca estabelecer uma relação entre os sujeitos em tempos e espaços distintos, através do registro de tempos/espaços compartilhados. Isto significa a construção da memória histórica e social de um grupo, de um povo, da humanidade. Conforme Ciavatta (2002) a memória está relacionada não apenas ao passado, mas está intrinsecamente ligada ao futuro e aos projetos. Contudo, a memória é uma construção que se faz no presente, com interfaces do passado e projeção de ações futuras. Neste sentido, o presente artigo faz breve contextualização do processo histórico recente da profissionalização docente no Brasil e em seguida dimensiona questões que emergem da trajetória de professores do campo (Nóvoa, 1992), enquanto intelectuais da cultura (Gramsci, 1988; Giroux, 1997) com o objetivo de provocar o debate em torno da formação dos sujeitos do campo, notadamente os profissionais do ensino.

1. Contextualização

O Brasil é um País de profundas desigualdades sociais. A distribuição da terra e da riqueza neste território não se faz de forma justa. Segundo o censo demográfico de 2010, os centros urbanos concentram hoje 84,35% da população, enquanto 15, 65% residem no campo, como consequência do longo e violento processo de êxodo rural e concentração da terra e riqueza. Para João Pedro Stédile:

O Brasil é um dos Países de maior concentração de propriedade da terra. Nos últimos anos, mesmo com o governo Lula seguiu concentrando. Os últimos dados do cadastro do Instituto nacional de colonização e reforma agrária (Incra), de dezembro 2010, revelam que temos 66 mil fazendas

³ As discussões feitas neste artigo resultam de diálogos com pesquisadores que participaram do IV Congresso internacional de pedagogia social realizado na Universidade de Campinas (Unicamp) nos dias 25, 26 e 27 de julho de 2012.

⁴ Consultar Jacques Le Goff (2003).



classificadas como grandes propriedades improdutivas, que controlam 175 milhões de hectares. Pela Constituição e pela lei agrária complementar, todas essas propriedades deveriam ser desapropriadas e distribuídas. Temos ao redor de 4 milhões de famílias de trabalhadores agrícolas sem terra que seriam os potenciais beneficiários (entrevista em 1 de agosto de 2011)⁵.

As profundas desigualdades sociais são decorrentes das contradições reproduzidas ao longo da história, no processo de distribuição da terra e da riqueza brasileiras (bens materiais e simbólicos) e reportam à cultura colonial européia e de exploração praticada neste País e na América Latina de modo geral. As mazelas geradas por este processo representam até os dias de hoje desafios a serem enfrentados. A formação dos sujeitos do campo é um destes que se busca superar gradativamente. Um dos desafios brasileiros é a erradicação do analfabetismo que hoje ainda atinge 9,6% da população brasileira e, em contexto camponês os índices são de 23,2% da população rural. Também a formação dos profissionais da educação ainda é um desafio.

A precariedade da formação docente no Brasil passou a ser discutida com maior atenção a partir da década de Noventa e particularmente no início deste século. O primeiro censo do professor foi realizado pelo Ministério da educação (Mec), através do Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 1997. A pesquisa alcançou 1.617.611 professores das redes pública e particular de ensino básico. Contudo, o censo foi divulgado apenas em 1999. Somente no Estado do Espírito Santo atuavam aproximadamente doze mil professores leigos na educação básica, até o final dos anos Noventa. Outro estudo exploratório apresentado sobre o perfil do professor brasileiro foi desenvolvido pelo Inep, com base no Censo escolar da educação básica, em 2007. Este aponta que, dos 1.882.061 pesquisados, 328.989 professores atuavam em escolas rurais (Tabela 1). Do total de professores apenas 68,4% apresentavam nível superior completo. Dos professores que trabalhavam no campo, 27.554 possuíam apenas escolaridade de nível médio e/ou não tinham formação adequada para atuarem na educação básica (Tabela 2). Os chamados “professores leigos” representavam ainda em 2007 6,3%, entre os quais se encontravam professores que cursaram apenas o ensino fundamental.

⁵ Disponível no site www.mst.org.br/Nos-cabe-a-organizacao-e-a-luta-por-um-novo-tipo-de-reforma-agraria, acessado em novembro de 2014.



Tabela 1 - Professores da educação básica. Número de professores da educação básica por localização, segundo a região geográfica, 2007

Região geográfica	Professores da educação básica			
	Somente urbana	Somente rural	Urbana e rural	Total
Brasil	1.553.972	284.487	44.502	1.882.961
Norte	390.613	163.504	16.530	157.016
Nordeste	390.613	163.504	16.530	570.647
Sudeste	690.731	38.639	12.234	741.604
Sul	244.862	25.040	11.349	281.251
Centro-Oeste	119.670	11.027	1.746	132.443

Fonte: Mec/Inep/Deed, Censo do professor 2007, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13596&Itemid=975.

Tabela 2 - Professores da educação básica. Número de professores da educação básica com escolaridade de nível médio (sem normal/magistério) por localização, segundo a região geográfica, 2007

Região geográfica	Professores por localização							
	Somente urbana		Somente rural		Urbana e rural		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Brasil	75.777	73,30	25.726	24,90	1.838	1,80	103.341	100
Norte	7.417	61,00	4.441	36,50	300	2,50	12.158	100
Nordeste	21.581	58,80	14.550	39,70	546	1,50	36.677	100
Sudeste	30.162	89,50	3.115	9,20	429	1,30	33.706	100
Sul	10.320	82,20	1.775	14,10	466	3,70	12.561	100
Centro-Oeste	6.297	76,40	1.845	22,40	97	1,20	8.239	100

Fonte: Mec/Inep/Deed, Censo do professor 2007, disponível http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13596&Itemid=975.

Segundo o censo escolar de 2012, mais de 2 milhões de professores atuavam na educação básica brasileiro. De acordo com o relatório técnico apresentado pelo mesmo órgão, no nível de formação do docente pode-se perceber uma melhoria da proporção de professores com formação superior (Tabela 3). O referido relatório ainda aponta para um processo de crescente qualificação dos profissionais do ensino que está em curso, identificado através do cruzamento de informações do número do cadastro de pessoas físicas (Cpf). No momento da pesquisa, mais de 400 mil profissionais da educação



básica estão registrados como alunos da educação superior. Isso evidencia um processo de evolução positiva da qualificação dos professores da educação básica.

Tabela 3 - Proporção de docentes por grau de formação

Ano	Número de docentes	Ensino fundamental		Ensino médio		Total %	Educação superior %
		Incompleto %	Completo %	Normal/ Magistério %	Sem Normal/ Magistério %		
2007	1.880.910	0,2	0,6	25,3	5,5	30,8	68,4
2008	2.003.700	0,2	0,5	25,7	6,7	32,4	66,8
2009	1.991.606	0,2	0,5	24,5	7,1	31,6	67,8
2010	2.023.748	0,2	0,4	22,5	8,1	30,6	68,8
2011	2.069.251	0,2	0,4	19	6,5	25,5	74
2012	2095013	0,1	0,3	16	5,5	21,5	78,1

Fonte: Mec/Inep/Deed, *Resumo técnico do censo da educação básica de 2012*, Inep, in <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>.

As lutas da sociedade civil conjugadas com políticas públicas fizeram frente aos problemas estruturais e, como podemos perceber na tabela 3, vêm repercutindo na qualificação dos profissionais docentes, ao longo dos últimos anos. Destacamos particularmente a Lei de diretrizes e bases da educação (Lei n.9.394 editada em 20 dezembro de 1996), que exigiu a formação de nível superior para os professores da educação básica. Diferentes programas e políticas buscaram superar este quadro de carências.

Em 2001 a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) ofertou em parceria com a União, Estado e municípios, o curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade aberta e à distância. Desta forma promoveu a formação de 6.152 professores. Decorre daí uma grande discussão sobre a especificidade da formação do professor para atuação em contexto campesino dado a diversidade do sistema produtivo e a particularidade dos saberes e culturas das comunidades (quilombolas, indígenas, pomeranas, italianas, entre outras) que constituem a população capixaba.

No início do ano de 2012 o governo brasileiro lançou o Programa nacional de educação do campo (Pronacampo) com o objetivo de superar problemas relativos à formação específica voltada ao contexto campesino. Uma das metas do Pronacampo é qualificar os professores do campo, pois, segundo dados apresentados, com base no censo escolar Inep 2011, do total de 342.845 professores que atuam em escolas do campo, apenas 182.526 tem formação superior. Do restante, 160.319 professores do campo, 156.190 concluíram o ensino médio e 4.127 apresentam escolarização restrita ao ensino fundamental.



2. Quem são os professores do campo?

O educador do campo ocupa na comunidade um papel fundamental no fomento à cultura, na formação dos sujeitos e na organização político-social. A escola do campo é um dos poucos espaços de encontro da comunidade para discussão de temas e tomada de decisão coletiva. Segundo Giroux (1997) os educadores têm a tarefa, como intelectuais da cultura, de promover a formação e socializar o conhecimento. Gramsci⁶ (1988), ao discutir o papel dos intelectuais na organização da cultura, compreende que a articulação entre estrutura e superestrutura é realizada por forças antagônicas que regem as relações dos grupos sociais entre si. Para ele, cada grupo social, relacionado a segmentos do mundo da produção econômica, dispõe e promove um ou mais grupos de intelectuais que o ajudam na organização e na conscientização de sua função e do papel que exercem no campo econômico, social e político. São os chamados “intelectuais orgânicos”, que têm a capacidade de serem construtores e dar forma mais concreta às paixões políticas.

Gramsci (1988) faz uma distinção entre as categorias de intelectuais: os orgânicos formam-se no interior do processo e desenvolvimento de uma classe, e os intelectuais “tradicionais” são aqueles que mantêm uma continuidade histórica e uma relativa autonomia em relação ao grupo social dominante. Os intelectuais tradicionais utilizam-se de um *espírito de grupo* e de sua *qualificação* para dizerem-se *independentes* de questões postas pelo confronto dos interesses de classe. Os intelectuais orgânicos são organizadores de outra cultura, com metas estabelecidas a partir da construção da identidade coletiva, que se busca no campo da política e no campo profissional dos trabalhadores. São compreendidos como funcionários da superestrutura, cuja característica é a solidariedade que expressam às categorias que representam e à classe fundamental no plano econômico. A observação de Gramsci sobre o papel dos intelectuais na sociedade é desafiadora. Ao analisar a vinculação desses ao movimento camponês, comenta:

a massa de camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais ‘orgânicos’ e não ‘assimila’ nenhuma camada de intelectuais ‘tradicionais’, embora outros grupos sociais extraiam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa (Gramsci, 1988: 5).

No processo de organização das classes subalternas, porém, os intelectuais podem exercer um papel fundamental. Para tanto é necessário que se compreenda que todos os homens são intelectuais, embora a nem todo homem seja facultado o direito de exercê-

⁶ Gramsci nasceu em 1891, na Sardenha, Itália. Dirigiu o jornal da seção socialista de Turim. No período da primeira guerra, opôs-se veementemente à posição belicista. Na condição de secretário regional do Partido socialista, organizou os “conselhos de fábrica”. Saudou a Revolução russa e nela buscou elementos para a compreensão e organização dos operários, na realidade italiana. Foi combativo opositor aos regimes totalitários, o que provocou sua prisão por quase onze anos. Sua privação da liberdade não o impediu de escrever e continuar sua oposição ao governo fascista italiano. Morreu em 1937, fragilizado pela insalubridade carcerária e pela perseguição política que sofria.



lo. Todo homem tem uma concepção de mundo e, no trabalho, pode contribuir para manter ou transformar as relações sociais. Contudo, nesse processo de transformação social, é requerido, pelo autor, um novo tipo de intelectual.

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente, já que não apenas orador puro – e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista, sem a qual se permanece ‘especialista’ e não se chega a ‘dirigente’(especialista mais político) (Ivi: 8).

Seguindo esta linha de reflexão, direcionamos o debate ao educador do campo. Compreendemos que a formação desse sujeito ainda é um desafio à sociedade contemporânea. Cabe então perguntar: o educador do campo pode ser um intelectual orgânico? Como em sua trajetória se evidenciam os vínculos com sua comunidade ao mesmo tempo sua profissionalização? Quem são os educadores do campo?

3. Caminhos investigativos: memórias e imagens de educadoras do campo no Estado do Espírito Santo

As imagens, em especial as imagens fotográficas, materializam processos sociais vividos e constituem-se como mediação semiótica na retomada das trajetórias das instituições e dos sujeitos. Também os relatos orais são importantes fontes de informação para os estudos aqui propostos. Compreendemos que estes podem se constituir em importantes instrumentos para a compreensão de fatos relacionados à socialização profissional dos professores, visto que possibilitam o acesso à diferentes tempos e lugares vividos pelos sujeitos.

Nas imagens fotográficas abrigam-se muitas lembranças do tempo de escola e podem desvelar processos histórico-sociais de complexas relações de correlação de forças. Revistar os espaços imagéticos é uma experiência fascinante, visto que implica um desafio pessoal e coletivo na perspectiva de aproximação de tempos e espaços vividos. Ver uma foto de escola pode suscitar uma “viagem” ao convívio em um lugar de sons, cheiros e sentimentos. Buscar nas falas dos sujeitos as relações que estabelecem com as imagens, pode auxiliar na construção histórica das instituições, de profissões, de sujeitos em momentos e espaços vividos. Contudo, isto requer um trabalho coletivo e atento para que, no cruzamento de nossas narrativas uma interpretação da imagem seja possível. A imagem fotográfica pode contribuir como mediação para estabelecer relações entre as lembranças de uma educadora e os processos de escolarização, sobretudo, na reconstrução dos embates sociais que em última análise constituem história da escola, dos sujeitos, em contextos culturais específicos.

Há algum tempo nossos projetos têm abordado o contexto escolar como ponto de partida/chegada para a construção de conhecimentos contextualizados, o que denominamos de perspectiva sócio-histórica das abordagens em educação (Foerste, Schütz-



Foerste, Lima, 2012). Compreendemos que é tarefa da comunidade escolar introduzir as novas gerações no resgate histórico dos territórios em que transitam, em diálogo com seus povos e saberes. Desta forma temos fomentado projetos de pesquisa e intervenção que promovam novo olhar sobre a realidade escolar de pertença.

No ano de 2005, nosso grupo de pesquisa da Ufes iniciou levantamento de dados junto às comunidades campesinas do Estado, conjugando pesquisa e extensão universitária. Um dos desafios lançados aos professores do campo consistiu no trabalho de campo com resgate de fotografias e histórias de professores campesinos⁷. Este estudo possibilita-nos perceber a escola do campo, como parte das lutas por vida e dignidade no campo, em especial destacamos a construção coletiva e compartilhada de saberes. É trabalho interinstitucional desenvolvido através de parcerias⁸ entre a Ufes e Secretarias municipais de educação, articuladas através da União nacional dos dirigentes municipais de educação (Undime), Secretaria de estado de educação do Espírito Santo (Sedu) e Movimentos sociais. Focaliza-se a formação em serviço de professores do campo, com realização de estudos teóricos e práticos sobre o trabalho desenvolvido nas escolas em comunidades campesinas, em que predomina a agricultura familiar.

A partir deste projeto de formação docente, temos produzido importantes relatos de professores do campo em municípios de diversas regiões do Estado do Espírito Santo (Mantenópolis, Pancas, Nova Venécia, Vila Pavão, São Mateus, Conceição da Barra, Aracruz, Santa Teresa, Santa Maria de Jetibá, Afonso Cláudio, Domingos Martins etc.) que constituem novas fontes de pesquisa e referências para nossas reflexões. Viste o site www.ce.ufes.br/educacaodocampo e acesse os relatos dos professores. A partir das pesquisas desenvolvidas é possível a sistematização de alguns dados relacionados ao perfil do educador campesino.

4. O professor do campo e sua formação

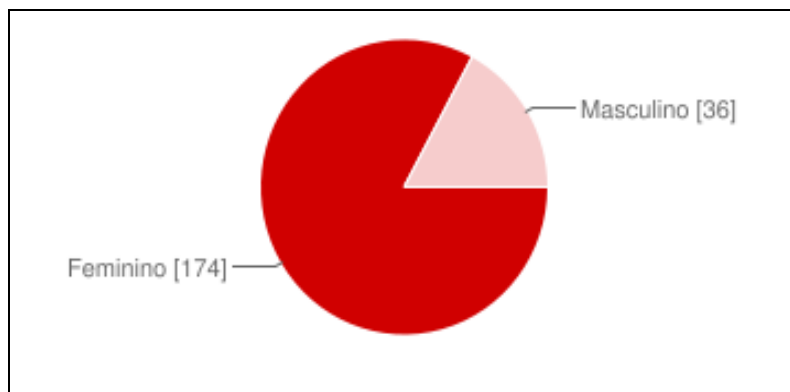
Na discussão da profissão docente no Estado do Espírito Santo, confirmam-se os dados nacionais que apontam para a maciça ocupação dos postos de trabalho por mulheres. Dos 210 professores que participaram de pesquisa nesse estado, no ano de 2010, 174 são do sexo feminino, conforme gráfico que segue (Gráfico 1).

⁷ Os trabalhos interinstitucionais na formação em serviço de educadores do campo articulam-se hoje no Programa de educação do campo/Ufes, frutificando de maneira bastante peculiar no levantamento e sistematização de diversas experiências de educação do campo desenvolvidas em comunidades tradicionais e seus territórios (indígenas, quilombolas, pomeranos, trabalhadores rurais sem-terra, agricultores familiares de modo geral, etc.).

⁸ Entende-se por *parceria* o trabalho interinstitucional colaborativo envolvendo universidade, secretarias de educação, entidades de organização dos profissionais do ensino, movimentos sociais e sociedade em geral. Consultar Erineu Foerste (2005).



Gráfico 1 - Perfil docente: gênero



Fonte: Estudo de campo, 2010.

Também é evidente que envolve predominantemente sujeitos jovens. Entre os pesquisados 67% possuem idade inferior a 40 anos (Tabela 4).

Tabela 4 - Idade dos professores em pesquisa realizada com 210 professores do campo no Estado do Espírito Santo

Idade	N.	%
de 20 a 30 anos	56	25
de 31 a 40 anos	95	42
de 41 a 50 anos	50	22
de 51 a 60 anos	9	4
mais de 61 anos	0	0

Fonte: Estudo de campo, 2010.

Percebemos nestes dados as marcas de um processo histórico que delegou às mulheres a tarefa de educar as gerações mais jovens, sem contudo dar-lhes as condições para este fim. Muitas são as histórias que relatam sobre as difíceis e precárias condições de inserção e formação profissional das jovens professoras do campo. Em sua maior parte contam-nos das situações peculiares em que foram “convidadas” a trabalhar como professoras em classes multisseriadas. Relatam sobre as dificuldades enfrentadas para o seu processo de profissionalização docente. Professora Lilia nos dá um exemplo da situação que a introduz no campo da educação.

Fiquei sozinha em casa cuidando de minha mãe doente e tomando conta das lavouras. Em setembro de 1981 (me lembro como se fosse hoje) estava num cafezal, colhendo café e chegou um senhor que



residia nas proximidades da escola onde minha irmã estudava e me chamou pelo nome (na verdade gritou eu estava bem no alto do morro). Eu respondi e desci me aproximando da cerca onde ele se encontrava. Esse moço foi me fazer o convite para substituir a professora daquela escola que estava se mudando para Vitória. Era uma escola estadual. O problema é que, em toda a região, não havia professores habilitados que pudessem assumir aquela função e o ano letivo estava prestes a ser concluído. Gente! [expressão de desabafo], vontade não faltava, mas eu não tinha preparação e formação. Aí eu pensei: meu Deus, o que eu vou fazer? E o moço foi insistente com o convite: – Pensa com carinho, senão as crianças vão perder o ano letivo, inclusive sua irmã. Meu pai chegou em casa no fim de semana com essa mesma história, que a professora estava prestes a ser removida daquela escola, e que minha irmã perderia o ano. E assim ele me autorizou a assumir as aulas, uma vez que estávamos em setembro e o ano já estava quase no fim, assim fui assumir as aulas (Professora Lilia, professora do campo em entrevista, apud Cosmo, 2014).

Evidenciam-se no relato acima o envolvimento da comunidade na tentativa de solucionar um problema. Moradores e lideranças dão sustentação para a continuidade da precária oferta de escolas *no campo* e fazem desta as escolas *do campo*. Contudo, não dispondo de profissionais recrutam-nos entre as mais jovens moças da comunidade. Ali se inicia o árduo percurso de sua formação e profissionalização. Outro caso nos é relatado⁹ por dona Arlete¹⁰ em Laranja da Terra¹¹. No diálogo com esta educadora e suas memórias, reconhecemos como sua história de vida e lutas se imbricam com a história da conquista da escola na comunidade do atual Distrito de Joatuba. Com ela é organizada a primeira escola local e, neste processo, a professora trilha a longa caminhada de sua socialização profissional e formação de crianças, jovens e adultos camponeses. De suas memórias e fotografia emergem categorias que nos orientam na reflexão sobre a trajetória do educador camponês. Em 1958, dona Arlete iniciou seus trabalhos como professora leiga, pois não havia até então realizado estudos específicos para o exercício do magistério. À época concluiu o 5º ano primário, na região do município de Afonso Cláudio, ao qual pertencia o distrito de São João Laranja da Terra, antes de sua emancipação política.

⁹ Agradecemos pela autorização para uso e exibição das fotografias à professora Arlete. Estas imagens constituem parte do acervo imagético de propriedade a professora Arlete e foram disponibilizadas para os trabalhos acadêmicos do Programa de educação do campo, desenvolvido pelo Centro de educação da Ufes, coordenado pelos professores Erineu Foerste e Gerda M.S. Foerste. O levantamento imagético foi desenvolvido, em 2005, pelos professores da rede municipal de ensino de Laranja da Terra: Danúbia Perozine Seibel, Gilberto Nunês Melo, Rita de Cássia Teixeira Flegler, Ilza Seibel Binow Rosinete Melo Mundt, Vanderléia D'Ávila Cabral, Willyan Allyer Lorenço, Tânia Maria Damm Lourenço, Odília Ribeiro Westphal, Friedlinda Jann Damm, Marcelo Leffler, Vera Lúcia Mayer Seibel e Maria Lúcia Pizzaia de Souza.

¹⁰ Dona Arlete ou D. Arlete. Dona é um pronome de tratamento que evidencia respeito cerimonioso ou vinculação à nobreza ou fidalgia.

¹¹ Laranja da Terra é um município de pequeno porte (com área de 461 Km² e com 11.500 habitantes) do interior do Estado do Espírito Santo, localizado às margens do Rio Guandu (um dos afluentes do Rio Doce), a cerca de Km 150 da capital Vitória. A emancipação política data de 1988. Em 1901 chegaram as primeiras famílias de descendentes de pomeranos, que começaram a desembarcar já em 1856 e haviam os que se instalaram inicialmente no município de Santa Leopoldina (cerca de 40 Km da capital). A economia baseia-se na agricultura familiar (café, olericultura, fruticultura, gado leiteiro e de corte). Disponível em <http://www.laranjadaterra.es.gov.br/exibir.aspx?pag=historia>.



Nas décadas de Sessenta e Setenta instituiu-se o governo de ditadura militar no Brasil e o projeto desenvolvimentista esvaziou o campo de políticas sociais. Promoveu o êxodo rural, que levou em uma década, mais de 50% da população brasileira a viver nas cidades. Ao mesmo tempo em que fomentou a monocultura e a pecuária extensiva, alijou o campo de políticas sociais, em especial de educação. A formação de normalistas não alcançava as demandas do campo e a prática de docência por professoras leigas foi recorrente neste contexto. Dona Arlete atuou como professora leiga durante quinze anos. Em 1973, voltou aos bancos escolares, reiniciando seus estudos na 6^o série do ensino fundamental, com objetivo de qualificar-se para o exercício da docência.

Meu maior sonho era concluir a 8^a série, diz ela. Em 1976 a professora leiga iniciou no município de Itaguaçu o curso de Técnico em magistério, que foi finalizado em 1978. Esse processo de formação aconteceu em meio à implantação da Lei de diretrizes e bases da educação de 1971¹². Contudo, desacompanhada de políticas públicas de formação e carreira de professores.

Figura 1 - Fotografia de D. Arlete. Afonso Cláudio, Laranja da Terra, 1974



Fonte: Fotografia do acervo pessoal da professora Arlete (Ver nota de rodapé 9).

Na fotografia de 1974 (Figura 1), dona Arlete pode ser identificada entre jovens da turma de formandos do ensino fundamental (primeiro grau). Vestidos com uniforme de saia preta, blusa branca, meias brancas e possivelmente sapatos pretos (muito usados em momentos comemorativos e de festa) os jovens participavam da solenidade de formatura, juntamente com a comunidade. A solenidade acontece na Igreja local, edificação com maior espaço físico e centro da vida cultural da comunidade. Em preto e branco, a fotografia enquadra, de um ângulo lateral, os participantes: dona Arlete ao centro, a comunidade e colegas, à frente, ao lado e ao fundo. Nota-se a presença de pessoas em

¹² A lei de diretrizes e bases da educação brasileira, Ldb n.7.692/1971, outorgada pela ditadura militar vem substituir a Ldb n.4.024/1961 e suprimir conquistas consideradas avançadas. A atual Ldb n.9.394/1996 foi produzida num contexto de amplos debates, em que as elites econômicas do País, através do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002), criaram as bases para o projeto de desenvolvimento a partir de pressupostos do neoliberalismo.



pé, na lateral. A imagem fotográfica, assim, evoca o processo de escolarização imbricado na história de vida de dona Arlete, da escola, alunos e comunidade.

Entre 1979 a 1983 a normalista cursou Pedagogia. «Desenvolvi meus estudos esse tempo todo, ao mesmo tempo em que continuava o trabalho com as crianças da comunidade escolar», esclarece D. Arlete. Para alcançar suas metas percorria grandes distâncias, buscando formação em municípios vizinhos, em instituições mais próximas e por vezes, com custos elevados com mensalidades, com taxas de transporte, estadia, materiais de formação, entre outros. Tudo foi pago do meu próprio bolso, registra.

Durante os longos anos que trabalhou como professora também passou por várias formações oferecidas pelas secretarias municipais e estadual de educação. Foram cursos que, em diferentes períodos, representaram práticas de qualificação pontuais, denominados “treinamentos” ou “capacitação” dos professores. Estes curso de curta duração (até 60 horas) ofereciam grande carga ideológica no repasse de conteúdos, organizados em modelos ou receituários. Incentivos à formação em nível superior não se evidenciavam nas políticas municipais de educação. Não dispunham de planos de carreira nos municípios, com também não dispunham de políticas públicas estaduais ou nacionais que abarcassem suas demandas.

A formatura de pedagogia de dona Arlete em 1983 é emblemática pelo movimento da contradição que nela se evidencia concretamente. Esta educadora do campo alcança, através de uma instituição privada de ensino, o coroamento de um percurso individual desafiador de formação profissional docente, alimentado e encorajado pela luta coletiva por educação pública de qualidade em um contexto social bem delimitado. Esse caso específico coloca em questão um tipo de Estado, cujas políticas sociais reproduzem o *status quo* da sociedade de classes, em que as elites no poder não possibilitam a distribuição justa e digna de bens materiais e simbólicos. Isso pode ser verificado de modo peculiar na omissão do Estado em relação à oferta de educação em todos os níveis, com políticas oficiais de formação, valorização profissional e desenvolvimento de carreira do magistério. Essa situação se observa em diferentes esferas de governo, que deixam ao encargo dos sujeitos “adquirir” sua certificação regulamentada pelo Estado, num crescente processo de mercantilização da educação.

Os movimentos sociais pressionaram para que a Ldb n.9.394/1996 estabelecesse parâmetros para incremento de políticas públicas de educação de qualidade em todos os níveis. Um dos quesitos garantidos nesse movimento coletivo definiu no texto legal que até o ano de 2006 só poderia atuar no magistério aquele docente que comprovasse formação em um curso de licenciatura. Todavia, o Estado não realizou investimentos para que isso se realizasse pela via das políticas públicas. Dona Arlete antecipou-se no tempo. Em 1983 graduou-se, por compreender a importância do desenvolvimento profissional para o exercício do trabalho docente. Ela mesma diz: – O professor nunca para de aprender (dona Arlete, professora do campo em entrevista, 2005).

Vale ressaltar, no entanto, que muitos educadores do campo e da cidade, buscando atender ao dispositivo legal, voltaram a estudar no final de 1990. Como não foram apoiados pelo Estado para realizar qualificação em nível superior em universidades públicas, foram induzidos a fazê-lo em instituições isoladas de ensino superior privado,



que proliferam em convivência com o Estado desde os anos de 1990 no Brasil. Oferecem cursos durante os finais de semana e períodos de férias. Ou cursam licenciaturas na modalidade aberta e à distância, que desde o final da década de 90, vêm ampliando as possibilidades de formação para os professores do campo sem o deslocamento definitivo de suas casas pelo tempo de duração da licenciatura. A Ufes ofertou, em 1999, o curso de licenciatura plena em Pedagogia das séries iniciais nos últimos anos, certificando somente no Estado do Espírito Santo 6.152 professores, na sua maioria educadores do campo, sem formação superior. De outro lado discute-se neste processo a crescente precarização do trabalho docente, na medida em que contrata de forma temporária os formadores nas bases e não disponibiliza as condições de infraestrutura física requeridas para o pleno desenvolvimento de estudos em nível superior, entre outros aspectos já amplamente problematizados pelos profissionais do ensino.

A fotografias da professora com a beca de formatura significou completar um ciclo de lutas, em condições de grande adversidade. Naquela fotografia a professora pouso solitária em um ambiente, cujas paredes branco-rosa em ângulo figuram como fundo. Dona Arlete relata que nesse período participava com interesse de muitas formações de curta duração oferecidas pelos órgãos da gestão educacional. Compreendidos como cursos de treinamento ou capacitação, apresentavam técnicas e materiais para aplicação direta em sala de aula. Os professores acumulavam grande carga horária para se apropriar de modelos de aulas a serem aplicadas, contudo continuavam sem planos de carreira e salários condizentes com a função social docente. Destituídos de autonomia no trabalho docente, deveriam repassar conteúdos e atividades recebidas nas formações.

Essa educadora do campo aposentou-se em 1985, mas continuou atuando como professora e liderança em seu município. Para além de suas atribuições determinadas pela gestão educacional local, em sua casa sempre recebeu as demanda da comunidade por educação, mediou discussões e promoveu a educação de crianças, jovens e adultos. Na escola agregou a comunidade em torno de discussões diversas. Continuou atuante nas instituições responsáveis pela promoção da educação no campo em seu município. Foi chefe do Sub-núcleo de educação do município de 1995 a 1997 e atuou como professora do curso de magistério nos anos de 1998 a 2000.

A vinculação dessa educadora do campo ao exercício público da função do magistério não pode ser compreendida unicamente como intelectual tradicional. Antes se trata de liderança em seu contexto, porque representou e ainda hoje é vista como uma referência importante na organização de políticas educativas. Sua vinculação à organização da sociedade em outras bases, fora ou às margens do projeto hegemônico na sociedade, não pode ser identificada em sua trajetória, pois se desenvolve predominantemente em período repressivo de ditadura militar. Ainda que não represente o que Gramsci denomina de intelectual orgânico, dona Arlete em seu tempo manifestou grande solidariedade e compromisso com a construção da educação do campo. É uma das lideranças locais e continua ativa em seu papel de formadora na comunidade em que vive. Atua como professora na formação de jovens em curso de magistério e participa da colação de grau, agora de seus alunos. A igreja ainda é o lugar das solenidades de formatura na comunidade. Posicionados no altar os formandos de magistério são, agora,



os alunos de dona Arlete. Os bancos da igreja podem ser os mesmos, mas as pessoas são outras. Também dona Arlete acumulou experiências e é reconhecida como intelectual na comunidade.

Os relatos de Lilia e dona Arlete evidenciam diferentes trajetórias de professores, que, a despeito das adversidades decorrentes da omissão das políticas governamentais, formaram-se e exercem importantes papéis na educação do campo em seus respectivos contextos sociais. Na trajetória desses professores percebemos latente aquilo que Gramsci identificava como características do intelectual do tipo rural, que põe em contato a massa camponesa com a administração estatal ou local e, por esta mesma função, possui uma grande função político-social, já que a mediação profissional dificilmente se separa da mediação política (1988: 13).

5. Considerações finais

Permanece ainda nos dias de hoje o desafio de superar problemas crônicos da educação em contexto campesino como a docência de professor leigo¹³, a falta de planos de carreira e valorização dos profissionais da educação, a falta de políticas de formação. Especialmente, permanece o desafio ao homem do campo de constituir-se como intelectual orgânico, na perspectiva gramsciana. As classes subalternas e entre estas a camponesa deve, na compreensão de Gramsci, procurar conquistar a hegemonia através de processos democráticos, a partir dos quais seja possível transformar a sociedade e romper com a submissão.

Cabe à classe trabalhadora, através de processos democráticos, propor e fazer a gestão da organização cultural, política, moral e também lingüística da sociedade. A participação constitui-se, para Gramsci, na condição de levar à construção da cidadania e libertar os indivíduos de interesses pessoais. Pressupõe a elevação cultural das massas, condição necessária à busca da hegemonia. Está implícita aqui, a necessidade de redimensionar a formação e o papel do professor como intelectual da educação. Como um intelectual tradicional ele traz, em sua prática, uma continuidade histórica, os discursos e práticas construídos no processo coletivo da definição de seu campo profissional, mas na condição de ser social está colocada a necessidade de perceber-se, conforme Gramsci (1988: 8), como um *novo intelectual*. Para isso é necessária também a oferta de fóruns privilegiados para as trocas de saberes e para a formação dos profissionais docentes. Conforme percebemos as mudanças neste campo são muito recentes e ainda estão em curso. Contudo, ainda é tímida a atuação de municípios, estados e da União na formação dos professores. Isso é percebido pelos próprios professores da escola básica em seus relatos e questionários. Quando perguntados como avaliam as práticas de colaboração entre os diferentes setores da gestão pública (união, estado e

¹³ Professor leigo aqui compreendido como aquele sem a formação adequada para o exercício docente no nível e função de atuação.



município) na oferta de uma educação do campo de qualidade, recebemos a seguinte resposta:

creio que o Estado e a União agora é que estão começando a pensar na educação do campo, mas está muito longe, ainda, da educação que queremos. Quanto aos municípios que conheço, parecem não estar muito preocupados com essa questão. (Professora do campo, resposta ao questionário, sem identificação de sujeitos, 2010).

Os relatos, questionário, juntamente com os registros fotográficos tomados aqui para análise permitiram-nos estabelecer algumas aproximações entre o percurso de formação das professoras do campo e as marcas de um tempo histórico de descaso político na formação desses profissionais. Possibilitam-nos perceber iniciativas de articulação da sociedade e dos indivíduos, com certa autonomia, para organizar a educação nestes contextos, o que seria tarefa dos órgãos da gestão pública, sobretudo no que se refere aos aspectos de financiamento e disponibilização de infra-estrutura física (construção de prédios, montagem de bibliotecas e laboratórios) e humana (contratação de equipe docente e técnico-administrativa). O estudo aqui proposto não pretendia ser exaustivo, mas introdutório ao debate, estabelecendo aproximações no diálogo com o sujeito e o contexto histórico, evocando problemáticas e temas desafiantes às políticas de educação do campo. Ao mesmo tempo, essa perspectiva de investigação possibilitou-nos registrar o papel fundamental que o professor exerce na organização da educação em contextos campestinos. São esses professores que apontam as demandas fundamentais que permanecem em aberto para a construção coletiva na sociedade, conforme podemos registrar na avaliação que segue.

Escola do campo precisa ser melhor valorizada. É necessário ter prédio em condições de serem usados, material de consumo, material permanente e merenda que atenda às necessidades dos alunos.

Além dos conteúdos estudados hoje, são necessários também conteúdos voltados para a prática dos trabalhos realizados no campo, para que os agricultores tenham como se auto-sustentar com seu trabalho (Professora do campo, 2010).

Referências bibliográficas

- Ciavatta M., *O mundo do trabalho em Imagens: a fotografia como fonte história*, DP&A (Rio de Janeiro, 1900-1930), Rio de Janeiro, 2002.
- Cosmo M., *Ser pomerana. Histórica que revelam a memória, experiência e o sentido de ser professora*, Dissertação de mestrado defendida no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.
- Estado do Espírito Santo, *Espírito Santo: anuário estatístico 2012*, A Gazeta, Vitória, 2012.
- Foerste E., *Parceria na formação de professores*, Cortez, São Paulo, 2005.
- Foerste E., Schütz-Foerste G.M., *Questões culturais na formação de professores*, «Cadernos de Pesquisa em Educação Ppge-Ufes», 7, 14, 2001, pp.38-87.



- Foerste E., Schütz-Foerste G.M., Lima M. (Orgs.), *Dialética, cultura e hegemonia: pesquisas em educação*, Edufes, Vitória, 2012.
- Le Goff J., *História e memória*, Editora da Unicamp, Campinas, 2003.
- Giroux H., *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, Artemed, Porto Alegre, 1997.
- Gramsci A., *Concepção dialética da história*, 7º ed., Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1987.
- Gramsci A., *Os intelectuais e a organização da cultura*, 6º ed., Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1988.
- Merler A., Foerste E., Paixão L.M.B.M., Caliari R., *Diálogos interculturais em terras capixabas*, Edufes, Vitória, 2013.
- Merler A., Foerste E., Schütz-Foerste G.M., *Educação do campo e culturas: uma discussão sobre pedagogias alternativas*, «Visioni LatinoAmericane», 8, 2013, pp.30-41.
- Nóvoa A., *Formação de professores e profissão docente*, in Nóvoa A., *Os professores e a sua formação*, Dom Quixote, Lisboa, 1992.
- Schütz-Foerste G.M., *Leitura de imagens: um desafio à educação contemporânea*, Edufes, Vitória/ES, 2004.