

**GENTIL MARTINS JÚNIOR**

**SABERES DE PROFESSORAS DE SUCESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL  
EM TERRITÓRIO RURAL RESILIENTE – NORTE DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação: Concepção, implementação e avaliação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria de Lourdes Rocha de Lima

**Belo Horizonte**

**Faculdade de Educação da UFMG  
Agosto/ 2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: “EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL”**

Dissertação intitulada “*Saberes de professoras de sucesso no Ensino Fundamental em território rural resiliente - Norte de Minas Gerais*”, de autoria do mestrando Gentil Martins Júnior, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Presidente

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria de Lourdes Rocha de Lima - UFMG

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben – UFMG

---

Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira - UFMG

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Isabel Antunes Rocha - UFMG

Belo Horizonte (MG), 28 de Agosto/2009

*Nós nascemos, por assim dizer, provisoriamente, em*

*algum lugar; pouco a pouco é que compomos, em nós, o lugar de nossa origem, para lá nascer mais tarde e, a cada dia, mais definitivamente.*

*Rainer - Maria Rilke.*

```

  \
  .001.^
  u$0N=1
  z00BAI
  |..="
  ;s<'
  NRX*=-\
  z0c^X^
  ~B0s^^
  @0$H~'
  n$0=XN;.\
  iBBB0vU1=~'\
  $000cAr'\vul
  FAHZuqr-'
  ZZUFA@FI.\
  ;BRHv n$U^-
  \ARN1 ^@si
  'Onv~ 01.'
  c0qr rs.\
  aUU\ ul\
  \RO- :.\
  nn^^ -=.*|-'\
  =1^! .. \..

```

*Dedico este trabalho a Theresa Mell Martins:*

*Minha criança índiga e cristal, esperança de futuro.*

*E ao meu grande amor de Mãe.*

# *Agradecimento*

*Prof<sup>a</sup>. Dra.*

*Maria de Lourdes Rocha de Lima*

*Pela acolhida e confiança, pelo saber da experiência e por entender a importância deste estudo. Houve pedras, mas também, muitos caminhos. Meu agradecimento.*



*Somos naves abastecidas  
pelos sonhos.*

*Lembranças e relatos serão nossos  
passageiros. Luís Coronel - RS*

# *Agradecimentos*

A **DEUS PAI** pela sempre fonte de inspiração, intuição e luz e pelas existências de *Leonídia* e *Theresa*, rastros de amor e caridade em minha vida.

À **SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS** representada pela Prof<sup>a</sup>. Dra. *Vanessa Guimarães Pinto* pelo apoio imprescindível na concessão de autorização especial para efetivação das condições para a realização deste estudo. Meus respeitos, pelo pleito de justiça.

Aos funcionários e amigos da **44<sup>a</sup> Superintendência Regional de Ensino - Janaúba** na pessoa da Diretora Prof<sup>a</sup>. *Maria Eni Santos Fróes* pelo incentivo e confiança. Minha eterna gratidão.

À Prof<sup>a</sup>. *Ademir de Castro Costa* (Cel. Fabriciano – MG) por ter me ensinado, com firmeza, a fazer Educação com consciência crítico-política.

A *Iva Freire Martins Rocha*, minha irmã/mãe, pela segurança e apoio. E nesse momento de minha vida, tornou-se e torna-se a minha imprescindível Amiga.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação da *Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG* pelas oportunidades de crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação: Rose, Ernani, Daniele e Felipe, obrigado pelo apoio permanente e preciosa atenção.

À Escola ANTÔNIO MENDES DA SILVA e a Comunidade de Mocambinho, por permitirem a realização desse projeto sonhado.

Às *professoras protagonistas* dessa investigação, minha gratidão pela paciência e parceria na realização desse estudo. Acreditamos no 'sucesso' que vocês produzem. Parabéns.

Aos professores Prof. *Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira, Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão e Prof. Dr. Bernardo Jefferson* por momentos de profunda reflexão e significativa aprendizagem.

A Prof<sup>a</sup>. *Dra. Dayse Cunha* pela simpatia, atenção e incentivo.

Aos companheiros de labuta: Cláudia, Inês, Madalena, Cipriano, Ronaldo, Renata e Elizabeth, obrigado pela escuta e por terem me proporcionado a oportunidade de re-encontrar-me com a vida e refletir as diferentes vivências.

Aos sobrinhos Lucas e Valdir Filho e às colegas Cláudia Oliveira, Sônia Mascarenhas e Sônia Maria, meu abraço de gratidão pela sempre atenção dispensada.

Ao meu sobrinho Bruno Rocha pelos momentos de tormentos, risos e viagens em torno desse trabalho e pela capacidade criativa e técnica nos instrumentos tecnológicos da informática e da fotografia.

A todos os meus sinceros agradecimentos.

## *À Comunidade Escolar da Escola Estadual “Antônio Mendes da Silva” de Mocambinho, distrito rural de Porteirinha, extremo sertão do Norte de Minas Gerais*

*Nesses muitos loci, que constituem as histórias de vida dos homens e das mulheres, das crianças e jovens e dos idosos desse lugar, vivi a minha maior e mais significativa experiência de magistério. As memórias de um passado, tão próximo, me trazem cenas de uma história construída nas teias das muitas relações humanas permeadas pelo respeito, por confrontos, desafios e solidariedade. Foram verdadeiras, porque, ontológicas, vividas intensamente, enquanto existiu.*

*A **TODOS**, o meu abraço de profundo agradecimento, pela acolhida por onze anos de trabalho e vida, nessa Comunidade escolar.*

### *Gente Humilde*

*Composição: Garoto, Chico Buarque e Vinicius de Moraes*

*Tem certos dias  
Que acontece de repente, como um desejo de eu viver  
Sem me notar.  
Igual a tudo, quando eu passo no subúrbio  
Eu muito bem, vindo de trem de algum lugar.  
E aí me dá, como uma inveja dessa gente  
Que vai em frente  
Sem nem ter com quem contar  
São casas simples  
Com cadeiras na calçada e na fachada  
Escrito em cima que é um lar  
Pela varanda flores tristes e baldias  
Como a alegria  
Que não tem onde encostar  
E aí me dá uma tristeza  
No meu peito feito um despeito  
De eu não ter como lutar  
E eu que não creio  
Peço a Deus por minha gente  
É gente humilde  
Que vontade de chorar*



**AOS PROFESSORES DE SUCESSO,  
MARCANTES, PROTAGONISTAS DA MINHA  
TRAJETÓRIA DE ESCOLARIDADE E DE  
LABUTA, MEUS RESPEITOS  
PELO QUE SÃO, PENSAM  
E SABEM FAZER.  
REPRESENTADOS AQUI, NOMEADAMENTE,  
ADEMIR DE CASTRO COSTA**

*O nascimento do pensamento  
é igual ao nascimento de uma criança:  
tudo começa com um ato de amor.  
Uma semente há de ser depositada no ventre vazio.  
E a semente do pensamento é o sonho.  
Por isso, os educadores [e educadoras],  
antes de serem especialistas em ferramentas do saber,  
deviam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos.*

*Rubem Alves*

## RESUMO

Este trabalho visou desvelar os saberes docentes de professoras de sucesso em território rural resiliente, a partir das práticas pedagógicas investigadas em uma amostra de cinco professoras de uma escola pública de Ensino Fundamental, Norte de Minas Gerais, buscando identificar e explicar, quais os saberes as referidas professoras gestam e produzem num contexto social rural. Os trabalhos de formação e saberes docentes representados por estudos e pesquisas no contexto urbano realizados por Gauthier et all. (1998), Tardif (2002) e Borges (2004), e, em contexto rural, por Therrien (1991-2003), Calazans (1993), Rocha (1995-2004), Lima Filho (2005) e Beltrame & Zancanella (2008) fundamentaram as análises reflexivas, críticas e metodológicas. A metodologia abordou o estudo de caso, utilizando três instrumentos de coleta de dados, que buscaram as falas, os escritos e as ações das professoras, que foram sistematizados pelas categorias de análise: saberes éticos, saberes políticos e saberes de ensino. Os resultados desta investigação reafirmaram que as professoras produzem saberes docentes, no entanto, os dados empíricos recolhidos nesta investigação ampliaram a categorização inicial pesquisada, especificando, ainda, como saberes éticos aqueles referentes à dimensão dos valores desenvolvidos pelas professoras junto aos alunos, às famílias e à comunidade rural resiliente. Os saberes políticos, constituídos pelas práticas de autonomia das professoras para participarem, democraticamente, no Conselho de Classe, no Colegiado e no Projeto Político-Pedagógico. Os saberes de ensino em constante relação com os outros saberes citados sinalizaram para a construção/produção teórica de uma 'Pedagogia da Resiliência' para a Educação Rural. A observação dos saberes de ensino das professoras ocorreu dentro de uma arquitetura diversificada de ambientes e de experiências de aprendizagens, voltadas para formarem os alunos com múltiplas habilidades e atitudes como aprendentes. Observamos que ao mesmo tempo, as professoras promoviam a formação dos alunos, faziam também a própria formação ao desenvolver a produção compartilhada

de saberes e experiências ressignificando, o contexto rural resiliente, lócus desta pesquisa.

Palavras-chave: Saberes docentes (éticos, políticos e de ensino); professora de sucesso; contexto rural resiliente – Norte de Minas Gerais.

## ABSTRACT

This essay aimed to unveil the doцент knowledge of successful teachers in a rural resilient territory, starting from pedagogical practice surveyed in an intentional sample of five female teachers of a public school of Grade Level Teaching, Northern of Minas Gerais, questing to identify and explain what kind of knowledge the referred teachers manage and produce in a rural social context. The works of formation and doцент knowledge represented by studies and researches in urban context applied by Gauthier et al. (1998), Tardif (2002), and Borges (2004), and in a rural context, by Therrien (1991 - 1993), Calazans (1993), Rocha (1995 - 2004), Lima Filho (2005), and Beltrame & Zancanella (2008) founded the reflexive critical and methodological analyses. The methodology approached the study of the case using three instruments of data collection that sought the talks, the written reports and teachers' actions which were systematized by analyses categories: the ethical, political and teaching knowledge. The outcome of this survey reassured that the female teachers are the producers of doцент knowledge, nevertheless the empirical data collected in this survey widened the categorization initially researched, still specifying as ethical knowledge the ones related to the dimension of the developed values by the teachers together with the students, the families and the resilient rural community. The political knowledge constituted by the autonomy practice of the teachers to participate democratically in the council of class, in the collegiate and in the political pedagogical project. The teaching knowledge in constant relation with the cited ones signalized to the theoretical construction/production of a resilience pedagogy for the rural education. The observation of the teachers' knowledge occurred within a diversified architecture of environments and experiences of learning shaped to model the students with multiple abilities and attitudes as learners. We have observed that at the same time the teachers promoted the students' formation, they also achieved their own formation by developing the sharing production of knowledge and experience meaning the resilient rural context locus of this essay.

Key words: Docent knowledge (ethical, political and of teaching); successful teacher; rural resilient context – Northern of Minas Gerais.

# SUMÁRIO

## CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO.....	18
-----------------	----

## CAPÍTULO 2

### OBJETO DA INVESTIGAÇÃO E O PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

2.1. Objeto da investigação: saberes docentes de professoras de sucesso no Ensino Fundamental na Educação Rural.....	25
2.2. Estudos e pesquisas sobre saberes docentes e formação para o magistério.....	27
2.2.1. Pesquisas sobre saberes de professores realizados na prática escolar urbana e rural.....	29
2.3. Objetivos .....	34
2.3.1. Geral.....	34
2.3.2. Específicos.....	34
2.4. Pesquisa qualitativa: estudo de caso em uma escola pública rural e procedimentos metodológicos.....	35
2.4.1. Procedimentos Metodológicos.....	39
2.4.1.1. Entrevistas com foco em histórias de vida.....	39
2.4.1.2. Registros de práticas em encontros de discussão.....	44
2.4.1.3. A observação.....	46
2.5. Os sujeitos da pesquisa.....	46

2.6. Design para análise dos resultados.....	52
2.7. Categorias de análise dos dados.....	55
2.7.1. Saber Ético.....	55
2.7.2. Saber Político.....	57
2.7.3. Saberes de Ensino (estratégias e habilidades).....	58

### **CAPÍTULO 3**

<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DE SABERES DOCENTES .....</b>	<b>60</b>
---	-----------

### **CAPÍTULO 4**

<b>MOCAMBINHO: TERRITÓRIO RURAL DE RESILIÊNCIA COMO CONTEXTO EMERGENTE DE SABERES DOCENTES.....</b>	<b>83</b>
---	-----------

4.1. Caracterização e histórico do município de Porteirinha: extremo Norte de Minas Gerais.....	91
4.2. Mocambinho: que lugar é este?.....	103
4.3. O Cenário Contextual da Escola A. M. S.....	111

### **CAPÍTULO 5**

<b>ENTRE UM DADO E OUTRO: ENCONTRANDO OS SABERES DE PROFESSORAS DE SUCESSO EM TERRITÓRIO RURAL RESILIENTE .....</b>	<b>117</b>
---	------------

5.1. As professoras e os saberes éticos.....	121
5.1.1. Relação Professor – Família .....	122
5.1.2. Relação Professor – Aluno.....	128

5.1.3. Relação Professor e o contexto rural da escola.....	132
5.2. As professoras e os saberes políticos.....	135
5.2.1. O Professor e o Conselho de Classe.....	139
5.2.2. O Professor e o Colegiado.....	143
5.2.3. O Professor e o Projeto Político-Pedagógico.....	146
5.3. As professoras e os saberes de ensino.....	151
5.3.1. Os saberes de ensino das professoras de sucesso: Gestão de Classe e de Conteúdo.....	151
5.3.1.1. Gestão de Classe.....	151
5.3.1.2. Gestão de Conteúdo.....	157
5.3.1.2.1. Planejamento de Ensino.....	158
5.3.1.2.2. Métodos e Técnicas.....	162
5.3.1.2.3. Contextualização do ensino.....	165
5.3.1.2.4. Dispositivos de mediação pedagógica.....	169
Conclusões: sobre os achados e as possibilidades.....	185
Referências Bibliográficas.....	198
Anexos.....	211



# INTRODUÇÃO

O que passou não conta?  
Indagarão as bocas desprovidas. Não deixa de  
valer nunca. O que passou ensina com sua  
garra e seu mel. Por isso é que agora, vou  
assim no meu caminho. Publicamente andando.

Tiago de Melo. “Faz escuro, mas eu canto”.

Este trabalho desenvolvido no distrito rural de Mocambinho, município de Porteirinha, extremo Norte de Minas Gerais, na Escola Pública Estadual Antônio Mendes da Silva dá origem a esta pesquisa, que tem como objetivo identificar os saberes de professores de sucesso<sup>1</sup>, que atuam no Ensino Fundamental em território rural resiliente como definem as pesquisas de Gauthier et all. (1998), Tardif (2002), Therrien (1991-2003) e Borges (2001-2004) que oferecem subsídios teóricos a esta investigação.

Trabalhamos com as práticas do chão da escola de cinco professoras, no cotidiano da sala de aula, no espaço da Escola em questão e no território social

---

<sup>1</sup> A expressão *Professor de Sucesso* está sendo utilizada para denominar os professores, que no cotidiano escolar enfrentam as dificuldades de inclusão do aluno nos processos do conhecimento escolar e que, apesar disso, são reconhecidos pelos pares por produzirem resultados eficazes no processo ensino - aprendizagem. Esta expressão foi usada por pesquisadores, entre outros, como André (2003) e foi tomada por este autor para representar certos professores da instituição escolar que a partir da escuta de alunos, das famílias e dos próprios pares no cotidiano da escola, dominavam o trabalho de ensinar, mesmo em classes em que as diferenças entre os alunos eram marcantes.

de resiliência<sup>2</sup>, com a proposta de desvelar os saberes docentes das professoras, sendo que tais resultados podem contribuir para a elaboração de uma produção teórica e reflexiva sobre a Pedagogia do Ensino Fundamental Rural.

Uma questão permeou todo o trabalho investigativo: *Em um território rural de desigualdades sociais, econômicas e políticas, quais os saberes de professoras de sucesso no Ensino Fundamental, constituem as práticas na sala de aula, na escola e no contexto geo-social de Mocambinho, Norte de Minas Gerais?*

Essa questão surgiu a partir da experiência de trabalho do pesquisador, como diretor da escola já citada, no período de 1995 a 2006, o que lhe permitiu observar e acompanhar as situações de aprendizagens promovidas conjuntamente entre os professores, a direção, serviço de supervisão, bem como de atividades pedagógicas que envolveram a comunidade representada pelas famílias dos alunos. Na condição de diretor, o que inquietava esse pesquisador era o fato de certas professoras terem um compromisso maior com a profissão, quando investiam em situações de ensino diferenciadas, que envolviam, de fato, os alunos nas aprendizagens, fugindo das atividades rotineiras de sala de aula, bem como, na participação ativa de tais professoras nos processos mais amplos da organização do ensino na escola e na comunidade rural. Que saberes possuem essas professoras que as faz, naturalmente, se destacarem no coletivo da escola e da comunidade escolar rural?

---

<sup>2</sup> Antunes utiliza o termo resiliência para representar a capacidade de resistência a condições duríssimas e persistentes, dessa forma, diz respeito à capacidade de pessoas, grupos ou comunidades não só de resistir às adversidades, mas de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social. (ANTUNES, 2003, p. 13).

No acompanhamento das atividades escolares foi possível detectar, que as professoras possuem habilidades didáticas criativas e são reconhecidas pelas colegas, em seu trabalho de magistério. Por serem referências como boas professoras, captamos também que a profissão é fortemente impregnada de valores e de ideais e é muito exigente. Neste estudo de caso, o pesquisador pode ainda perceber que tais professoras possuem uma história de vida ligada ao seu perfil pessoal e profissional e que esta perspectiva pode influenciar decisivamente o trabalho de tais professoras.

O trabalho de pesquisa, que desenvolvemos nessa escola pública rural, foi idealizado e realizado com rigor teórico e metodológico consistentes e abarca um compromisso com a Educação no Campo ou Educação Rural<sup>3</sup>, analisando cinco professoras, que vivem seu cotidiano educativo em território geográfico (SANTOS, 2001) rural resiliente, re-criando formas de fazer o ensino e as aprendizagens, voltadas para a inclusão social do educando nos processos sociais do conhecimento.

A partir desses dados preliminares, a pesquisa tomou forma e se firmou na realização de entrevistas que focalizam histórias de vida, segundo Flick (2004) observações realizadas em sala de aula, estudo de documentos da escola e registros de práticas elaborados pelas professoras investigadas em encontros de discussão coletiva e reflexiva. Buscamos os conflitos e tensões entre os objetivos essencialmente teóricos e as práticas das professoras, raiz da construção coletiva dos saberes docentes categorizados nesse trabalho como: saberes éticos, políticos e de ensino, conforme os estudos realizados por Therrien (1991 – 2003), Tardif (2002) e Borges (2004). Este estudo justifica-se como um dos desafios de

---

<sup>3</sup> Utilizamos, nesse estudo, as expressões Educação Rural e Educação no Campo como sinônimas, apesar de compreendermos as especificidades que os movimentos sociais têm caracterizado e concebido como Educação no Campo, segundo Caldart (2004).

análise e de reflexão dos saberes de professores de sucesso no campo<sup>4</sup>, inseridos num contexto social de resiliência e pelas suas mediações com o Estado e o processo de globalização da economia, projeto neoliberal de desenvolvimento social, que vem interferindo sobremaneira nas relações sociais produtivas do campo e na complexidade das relações entre educação e sociedade na contemporaneidade.

Trata-se de uma pesquisa em torno de saberes docentes de professores, que promovem com sucesso as aprendizagens de alunos em tempos de mudanças na organização da escola e de degradação do sujeito frente às estruturas do sistema.

Nas discussões, sobre formação docente rural, destacamos a importância de fortalecer o atual processo de profissionalização<sup>5</sup> dos professores com base num repertório de conhecimentos específicos sobre o trabalho de magistério, analisados em profundidade por Ludke (1996), Veiga (1996) e Therrien (1991-2003), dentre outros estudiosos. Assim, nesta pesquisa procuramos destacar os saberes de professoras de sucesso em escola rural, que promovem a diferença de qualidade da educação que é oferecida a todos, num emaranhado de relações sociais aparentemente iguais, mas que registramos em seu bojo, muitas diferenças quanto à organização dos processos docentes em sala de aula e nas

---

<sup>4</sup> Segundo CALDART apud Lima Filho e Janata (2005, p. 25), a educação do campo é um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que têm o campo como seu espaço de vida. Assim, ela deve ser no campo e do campo. No, porque o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive e, do campo, pois, o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada a sua cultura e às suas necessidades. Por isso, neste estudo, optamos apesar das especificidades, por tratar as concepções educação no campo, do campo, e rural como se fossem sinônimas, porque estudamos atores da educação que vivem no campo, e, a escola onde se desenvolvem as práticas de sala de aula, é denominada pelo Censo Escolar 2008, como escola rural.

<sup>5</sup> Conforme (TARDIF & LESSARD 2005, p. 246-7), a profissionalização é um movimento que busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor. A questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne desse movimento de profissionalização.

relações com o campo, que necessitam de outras pesquisas, para discernir tais processos sociais e históricos nessa região do Estado de Minas Gerais.

É nesta perspectiva, que este estudo promove discussões, que se voltam não apenas para a valorização da carreira do magistério em sua formação inicial, mas privilegiam também, a formação continuada, conforme Vieira (2008), como experiência que produz saberes durante o tempo de trabalho, no interior das relações sociais que se dão na escola rural.

Organizamos os dados coletados no estudo em três categorias denominadas: Saberes Éticos, Políticos e de Ensino, segundo Therrien (1991-2003), analisando saberes sociais de professores no ensino rural, no Ceará, Brasil. Os *saberes éticos* revelam atitudes e valores que as professoras manifestam em suas relações com o aluno, com as famílias e com os objetivos da educação traçados pelas políticas públicas. Os saberes políticos compreendem o papel político do professor do Ensino Fundamental em sua atuação no Conselho de Classe, no Colegiado, na construção do Projeto Político-Pedagógico e nas interações com a sociedade civil e sociedade política da região, segundo Gramsci (1999). Os saberes de ensino compreendem as ações referentes às diferentes formas de gestão da classe e a gestão dos processos avaliativos e administrativos da escola, conforme teorizam as pesquisas realizadas por Gauthier *et all.* (1998), Tardif (2002) e Borges (2004) em estudos urbanos sobre saberes docentes.

Toda a sistematização dos dados adotada nesta dissertação permitiu a organização dessa produção acadêmica em seis capítulos e conclusões, onde registramos os achados e as possibilidades que esta investigação oferece. Apresentamos, no capítulo introdutório, uma visão panorâmica do processo desta pesquisa em torno dos saberes docentes, a gênese e a pergunta norteadora

deste trabalho. No segundo capítulo, situamos o objeto de estudo e a questão central à luz de teóricos da área, que se debruçaram em pesquisas e reflexões sobre a temática, bem como o procedimento metodológico assumido pelo investigador para coletar os dados e interpretá-los.

No terceiro capítulo apresentamos o território rural de resiliência e o contexto geo-social da escola onde se deu esta investigação. No quarto capítulo analisamos em profundidade o processo da pesquisa para apurar os saberes docentes inseridos em região resiliente, considerando que tais saberes são fundamentais para a compreensão, a autonomia e a profissionalização dos professores do campo, nas suas relações com as políticas públicas do Estado e suas concepções pedagógicas pessoais.

De forma detalhada, no quinto capítulo, foram desenvolvidas as análises dos dados e as categorias adotadas para definir, analisar e interpretar os saberes das professoras, objeto de estudo desta pesquisa, descortinando em parte, os espaços educativos que são a base social e cultural, para a constituição de saberes docentes de Ensino Rural, específicos para o trabalho docente no campo. Esses saberes foram confrontados com os resultados da pesquisa de Therrien (1991 – 2003), o que corrobora para validar, em parte, os resultados desta investigação.

Entre achados e possibilidades, encerramos o trabalho de escritura desta dissertação apresentando as considerações finais destacadas de todo estudo, situando também algumas sugestões para futuros estudos, limitações do exercício da pesquisa e contribuições.

Considerando-se que estudos sobre prática docente rural e resiliente são recentes no País, há necessidade de um enfrentamento de novas pesquisas de fôlego nesse campo, ampliando a construção teórica na área, bem como mostrando as limitações das escolhas metodológicas que fizemos nesta investigação, ressaltando, no entanto, todo esforço que foi realizado para se alcançar os critérios de rigor e controle científicos.

Como uma das contribuições que esta investigação ressalta é a proposta lançada por Nóvoa (2000) de que a formação continuada do professor é de caráter pessoal e profissional, como também reafirmamos as análises apresentadas por Shon (2000), Tardif (2002), Pimenta & Guedin (2002) e Alarcão (2003), de que a prática reflexiva do trabalho cotidiano do docente faz brotar os novos saberes construídos na inter-relação entre os saber teórico, a experiência profissional, a criatividade e o compromisso social e político do professor, inserido no contexto rural resiliente.

Dessa forma, esta pesquisa ressalta a pessoa do professor, como portador de uma forte motivação, para experimentar e criar novos caminhos e possibilidades para o ensino. É no cotidiano cheio de incertezas que as professoras tomam decisões de acordo com as necessidades do contexto rural e resiliente, e, é nas urgências dos alunos na sala de aula, que as professoras vão selecionando o que dá certo, as atividades que vão sendo apuradas e refletidas pelo professor, revelando os saberes, ou seja, como a professora de repente aprende o novo, que nasce das próprias práticas docentes, que promovem as aprendizagens do aluno no Ensino Fundamental, em Minas Gerais, Mocambinho, município de Porteirinha.

## **CAPÍTULO 2**

### **OBJETO DA INVESTIGAÇÃO E O PROCEDIMENTO METODOLÓGICO**

Em (FREIRE, 1987, p.127), é forte a presença do sujeito quando diz que: *“Não há história sem homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz...”*.

#### **2.1. Objeto da investigação: saberes de professoras de sucesso no Ensino Fundamental na Educação Rural**

O objeto de estudo desta pesquisa está enraizado no trabalho em Educação do autor, que desde 1985, quando ingressou na carreira do magistério construindo experiência, inicialmente no ensino das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, passando pelo Ensino Médio e Superior. O trabalho docente sempre nos motivou a observar os saberes e a investigar as práticas bem sucedidas dos professores desenvolvidas no chão da sala de aula e nas relações com o campo, em escolas de meio rural resiliente. Isto é, o que esses saberes representam em termos de qualidade de ensino em escolas situadas em



territórios rurais? Será que no território resiliente, lócus desta pesquisa, esses saberes constituem práticas de sucesso para promover a aprendizagem de crianças que vivem no campo?

No distrito rural de Mocambinho, município de Porteirinha, no Norte de Minas Gerais, considerando que no período de 1995 a 2006, o pesquisador exerceu a função de diretor de escola, o que lhe permitiu construir e desconstruir conceitos sobre o magistério, entendendo-o como processo voltado a gestar capacidades intelectuais atreladas às disposições para empreender, intervir e projetar processos de ensino-aprendizagem diferenciados e articulados às práticas político-sociais, que respondessem às novas necessidades de conhecimento para a existência no campo, face à diversidade de perfis de aluno e as condições de vida e miséria que esse território resiliente apresenta.

Desde então, percebemos que algumas professoras têm práticas pedagógicas diferentes e diferenciadas para atender às dificuldades que os alunos apresentam, e, que algumas delas buscam e precisam encontrar situações novas de ensino para resolver os problemas da aprendizagem com modos especiais de ensinar. Tais professoras desenvolvem um interesse próprio para buscar novos caminhos de ensinar, com um especial compromisso político para alunos com dificuldades para aprender.

Segundo Hypolito (2005), sob dadas condições comuns de trabalho docente, alguns mestres destacam-se como professoras de sucesso, enquanto outros desenvolvem seu trabalho de forma desejável, sem trazer inovações e ficam submetidos à rotina e às normas convencionais, e, ainda, outros executam o

magistério pelo salário, por segurança e estabilidade no serviço, ou por razões e possibilidades de inserção no mercado.

Assim, partimos do princípio de que as práticas pedagógicas são desiguais no interior da escola, porque têm razões múltiplas, que vão desde motivos pessoais, até a compreensão do papel político do professor nos processos de inclusão social no conhecimento escolar, incluindo processos de formação cidadã e participação democrática nas políticas educacionais, que propõem a educação para todos e reafirmam as lutas pelo direito à Educação.

## **2.2. Estudos e pesquisas sobre saberes docentes e formação para o magistério**

Estudos como dissertações e teses vêm discutindo os desafios entre as contradições sociais e econômicas das políticas e as práticas educativas, e ressaltando, que ainda são poucos os resultados de pesquisas que corroborem com a qualidade da prática pedagógica em regiões rurais. Trabalhos como Vieira (2008), Velloso (2008) e Laranjo (2008) destacam as condições materiais do trabalho docente na escola, as novas políticas públicas que definem orientações para a gestão e práticas na instituição escolar, na sala de aula e na avaliação da qualidade do ensino, bem como, trazem indicação de questões, que sinalizam ações educativas em direção a formação de saberes docentes voltados para o meio rural resiliente. Assim, quais são os saberes de professoras de sucesso que se instauram nos processos de organização do trabalho docente de Ensino Fundamental, em contexto de resiliência, no meio rural, na região do Norte de Minas Gerais?

Como os saberes de professoras de sucesso na Educação Rural influenciam a construção coletiva das práticas docentes no contexto da sala de aula e no território da escola, gerando ao mesmo tempo, tanto um novo compromisso ético da educação com a sociedade, quanto uma expansão do campo teórico da formação de professores?

Cabe-nos destacar, a força, a vontade determinada de certas professoras, diante das dificuldades que o espaço sócio-cultural e econômico da escola oferece. Temos observado, que a intervenção dessas professoras nesses referidos contextos de prática pedagógica, altera as formas de ensino e traz impacto na formação continuada<sup>1</sup> das professoras e na função social da escola, junto às comunidades rurais.

À entrada do século XXI, a literatura pedagógica internacional e nacional, destaca a necessidade de desenvolver e formar saberes nos professores e alunos, apresentando teorias, práticas e atitudes, que estão ancoradas em disposições para aprender a conhecer, para saber-fazer, saber-conviver e para saber-ser conforme expõem Delors et all. (2001) em Relatório sobre Educação Superior para a UNESCO, (1998). Essas disposições sobre saberes para o magistério são política e estão atreladas à necessidade da formação docente acadêmica e informal, de incluir e construir saberes docentes próprios para alavancar os processos de conhecimento presencial ou à distância. Vários estudos internacionais propõem essas contribuições, entre elas às dos teóricos como Gauthier et all. (1998), Morin (2000), Nóvoa (2000), Souza Santos (2002) e Tardif (2002), dentre outros.

---

<sup>1</sup> Adotamos como concepção de formação continuada aquela investigada por Vieira (2008).

Apresentamos a seguir, algumas pesquisas desenvolvidas no âmbito urbano, no qual, ocorrem à maioria dos estudos investigativos em direção à formação docente, e dentre eles, os trabalhos sobre saberes de professores em território rural, a partir da prática reflexiva dos docentes, no cotidiano da escola e nas várias atividades de partilha coletiva de experiências de formação profissional.

Acrescentam a tais estudos de formação de professores, também, aqueles de âmbito rural, como dentre outros Therrien (1991 – 2003), que revelam e trazem novas relações políticas e sociais da prática docente, porque incluem, necessariamente, tanto o trabalho docente realizado no chão da escola, quanto aquele ampliado com o chão da comunidade rural, envolvendo famílias, comunidade, igrejas, associações, trabalhadores agrícolas, fazendeiros e outros atores sociais da sociedade política e civil, segundo Gramsci (1999).

### **2.2.1. Pesquisas sobre saberes de professores realizados na prática escolar urbana e rural**

No Brasil, extraímos algumas pesquisas, referentes ao âmbito urbano e rural, entre aquelas produzidas, na década de 1990 e 2000, quando o desenvolvimento econômico e social globalizado exige políticas educacionais, que desenvolvem disposições específicas para a docência como àquelas definidas nas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores para os cursos de licenciatura (2005) e para o Curso de Pedagogia (2006) e as Diretrizes para o Ensino Rural (2002), que

instauram a urgência de se formar docentes com saberes específicos para a Educação Básica, tanto da área urbana como rural.

Uma contribuição muito significativa para os estudos sobre formação docente decorreu da pesquisa encomendada pelo INEP/MEC realizadas por André (2002) que trata do Estado do Conhecimento sobre a formação de Profissionais da Educação entre 1992-1996, define que um número expressivo de dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação do país apresenta análises acerca do novo perfil do professor na sociedade contemporânea. A maioria dos trabalhos tratou do novo paradigma da racionalidade prática e suas repercussões para a formação de professores.

As pesquisas sobre a epistemologia da prática, orientadas nas posições de Zeichner (1993), Schön (2000), Alarcão (2005), dentre outros, baseiam-se no primado da prática docente e na reflexão sobre e com os processos da prática, desenvolvidos no cotidiano da sala de aula. Dando prosseguimento ao trabalho de André (2002), a análise de trabalhos de formação docente, que foi também utilizada no estudo de Brzezinski (2006) permitiu mostrar avanços a respeito da profissão-professor e da profissionalização docente, em todos os espaços do trabalho educativo, demonstrando uma mudança de eixo nos estudos de pesquisa, que nos anos 90, concentraram-se na área de formação inicial, enquanto que nos anos 2000 a produção dos estudos ocorreu, em sua maioria, na categoria trabalho docente.

Situamos nesse contexto os estudos sobre saberes docentes dos anos 1990 e 2000 realizados dentre outros por Cunha (1992), Lima (1995), André (2003), Therrien (1991 – 2003), Borges (2004) e Patrício (2005), que nos permitiram

delimitar, as inter-relações sociais e pedagógicas do campo do estudo, especificar a metodologia, a adoção dos instrumentos de coleta e análise de dados, enfim, conceituar professores de sucesso no Ensino Rural.

Nesta investigação, consideramos que outras definições de professor de sucesso poderão emergir de investigações diversas, mas trabalhar a expressão sucesso em meio a tanta adjetivação semelhante, como Bons segundo Cunha (1994), Marcantes conforme Lima (1995), de Sucesso segundo André (2003) e Bem Sucedidos de acordo Patrício (2005), este autor entende que as explicações recaem em um ponto conceitual comum de que *um bom profissional, bem sucedido é um sujeito de sucesso, que é marcante na vida do aluno, na história da Instituição e na memória da comunidade escolar, isto é, ele emerge de um contexto de crise de alternativas de ações pedagógicas úteis ao desenvolvimento dos alunos, avança e recria propostas pedagógicas novas, experimenta-as nas emergências do dia a dia da sala de aula e vai cimentando e amadurecendo uma prática mais teórica e refletida, que lhe garante êxito e sucesso profissional avaliado pelo coletivo da escola.*

Para Cunha (1992), o conceito de Bom Professor é valorativo, com referência a um tempo e lugar. Conforme a autora estudar o bom professor contribui muito para a formação de um conhecimento pedagógico específico. Cunha (1992) sustenta que a formação pedagógica é fator de influência no seu modo de ser, constata que não se pode falar em uma formação pedagógica como algo unitário e que a formação do bom professor influencia novas formas de ser.

Para a referida autora, o bom professor responde aos desafios de uma sociedade moderna, industrializada, em que se valoriza mais o espírito crítico promotor da indagação, do que a boa memória e a confiança cega na palavra depositária da verdade. A autora levanta a importância de que os programas de formação e educação de professores precisam dar à competência técnica e ao compromisso político. E pondera ao concluir, que uma educação transformadora só se fará com o concurso de ambas as competências.

Os estudos de Lima (1995), referentes às memórias de professores mais marcantes, desde a década de 80, sinalizam que as referidas memórias de professores mais marcantes deixam marcas de suas habilidades didáticas estampadas em seus alunos, como têm revelado os saberes constitutivos da prática docente no Ensino Fundamental, Médio e Superior. Isto é, a formação de professores e a profissionalização docente desenvolvem-se durante todo processo de escolaridade do aluno, quando este vai elaborando e assumindo em seu fazer de sala de aula, aquelas experiências marcantes de práticas vivenciadas com os professores, que marcam a história de sua escolaridade.

Os estudos de Patrício (2005) objetivaram promover uma socialização de práticas, que têm dado certo no contexto urbano, percorrendo e observando seu caminho de origem. Para a autora:

*Um professor bem-sucedido é aquele que é reconhecido por seus alunos, por sua competência técnico-pedagógica, por suas habilidades didáticas, por sua afetividade, liderança, capacidade de lidar com a diversidade, e, também, pelos resultados significativos de aprendizagem e aprovação que conquista. (PATRICIO, 2005, p. 11).*

Para chegar neste conceito (PATRÍCIO, 2005, p. 131) partiu de uma pergunta considerada como principal pela autora: *Por que alguns docentes envolvem seus alunos na compreensão dos conteúdos, e outros não?* Concluindo que não existe uma resposta única para essa questão, haja vista a diversidade de saberes dos professores, que são utilizados nas diferentes práticas de ensino.

É relevante neste estudo o conceito de professor da zona rural. Buscamos estudos sobre professores na *zona rural* e encontramos em Therrien (1991-2003), Zibetti (2005), Vagula (2005), Madeira & Lima (2006), Bezerra (2007), Brito (2008) e Beltrame & Zancanella (2008), para os quais é necessário compreender as diversas relações sociais do professor em território rural, bem como, seus saberes e fazeres na sala de aula, na escola e na região do campo, privilegiando a formação de saberes num dado contexto local.

Entendemos, que a discussão aprofundada a respeito da problemática do campo e as suas peculiaridades requerem a compreensão das questões referentes à história local, bem como, a análise acurada do desenvolvimento das propostas de educação assumidas pelos professores e experimentadas nas condições locais em meio às várias resiliências da vida no campo.

Assumimos nesta pesquisa, que a expressão saberes de professores na zona rural significa o conjunto de habilidades pedagógicas e processos de ensino observados no trabalho docente em sala de aula e no território da escola, e, que são resultados elaborados e validados pela comunidade escolar na prática do professor, quanto à aprendizagem do aluno num território rural, submetido a condições sócio-econômicas de privação, e, mesmo assim, conseguindo bons



resultados com a apropriação do conhecimento do aluno, em sala de aula do Ensino Fundamental.

## **2.3. Objetivos**

### **2.3.1. Geral**

- Identificar os saberes de professoras de sucesso, que atuam no Ensino Fundamental em território rural resiliente, no Norte de Minas Gerais.

### **2.3.2. Específicos**

- Analisar as formas de construção das habilidades, estratégias e as atitudes que demarcam as especificidades dos saberes docentes em contexto resiliente rural.
- Caracterizar os saberes docentes, que promovem a diferença de qualidade das práticas pedagógicas que são oferecidas a todos, considerando-lhes as dimensões ética, política e de ensino, no contexto rural resiliente.

## 2.4. Pesquisa qualitativa: estudo de caso em uma escola pública rural e procedimentos metodológicos

A escolha pela pesquisa qualitativa se fundamenta em características do planejamento de investigações que destacam qualidades do professor, na forma descrita por Alves Mazzotti & Gewandsznaider:

[...] por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos. [...] diferem bastante quanto ao grau de estruturação prévia. [...] o foco e o planejamento devem não poder ser definidos a priori, pois a realidade múltipla, socialmente construída em uma dada situação e, portanto, não se pode apreender seu significado se, de modo arbitrário e precoce, a aprisionarmos em dimensões e categorias. (MAZZOTTI E GEWANDSZNAIDER, 1999, p.147).

Conforme Mazzotti e Gewandsznaider (1999), a pesquisa qualitativa é interpretativa e não busca enumerar ou medir eventos, e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados. Seu foco de interesse é amplo e dela faz parte à obtenção de dados descritivos, mediante contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo. Segundo os autores, neste tipo de pesquisa é freqüente que o investigador procure compreender os fenômenos, segundo o contexto e as perspectivas dos sujeitos da pesquisa, e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

Entendemos, que a pesquisa qualitativa tem se mostrado uma alternativa útil como modalidade de pesquisa numa investigação pedagógica. É útil para firmar

conceitos e objetivos a serem alcançados e para dar sugestões sobre variáveis a serem estudadas com maior profundidade. Além disso, permite triangular, validar e interpretar os dados coletados.

Conforme estudo desenvolvido por (NEVES, 1996, p. 3):

A pesquisa qualitativa possui um caráter mais exploratório, descritivo, indutivo e envolve técnicas como análise de dados, estudos de caso, entrevistas individuais, discussão em grupo, depoimento escrito entre outros. Há questões metodológicas e éticas envolvidas em cada uma destas técnicas, além de vantagens e desvantagens em cada modalidade, de acordo com as características da pesquisa.

Ainda, conforme Neves (1996), a pesquisa qualitativa é mais utilizada quando se possui pouca informação, em situações em que o fenômeno deve ser observado ou em que se deseja conhecer um processo, determinado aspecto psicológico complexo, ou um problema novo sem muitos dados de partida.

A pesquisa qualitativa envolve técnicas diferenciadas de análise. Alinhamos essa pesquisa aos estudos de Neves (1996), quando, este autor afirma que “*a pesquisa qualitativa combinada ao método de pesquisa quantitativa pode ter bastante utilidade para o estudo de determinado assunto*”. Nesta direção, a utilização da pesquisa qualitativa é indispensável, quando os temas pesquisados demandam um estudo fundamentalmente interpretativo.

Alves Mazzotti (1999) apresenta três abordagens que perpassam a investigação científica do cunho qualitativo:

A visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. A Abordagem indutiva pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que dimensões e categorias de interesse emerjam progressivamente durante os processos de coleta e análise de dados. Finalmente, a investigação naturalística é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo. (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p.131). Grifos meus.

Relacionando essas três abordagens, sublinhadas por Alves-Mazzotti, com as dimensões privilegiadas nesta pesquisa, ou seja, dimensões que tratam do professor como sujeito histórico<sup>2</sup> que mantém relações sociais numa comunidade rural, que traz consigo marcas de sua história, de suas crenças e de seu olhar sobre o mundo. Decidimos por pesquisar os saberes de professoras de sucesso nesse ambiente diferente e próximo do urbano, e, selecionamos o contexto rural resiliente para desenvolvermos este estudo qualitativo sobre professor de Ensino Fundamental Rural na Escola Pública Estadual AMS, no Norte de Minas Gerais.

Para desenvolver este estudo há que se propor uma segunda dimensão, que está ligada ao contexto sócio-cultural, e, prioritariamente resiliente rural, onde se localizam a escola, as professoras e suas práticas educativas. Nesse referido contexto, ainda são necessárias muitas pesquisas, para aclarar os saberes

---

<sup>2</sup> O autor de “Concepção dialética da história” argumenta que as forças econômicas jamais prevalecem na história, são os homens como sujeitos históricos, suas consciências e o espírito que plasmam o mundo exterior e terminam triunfantes, ou seja, para Gramsci, o determinismo econômico é uma doutrina grosseira desprovida de qualquer dinamismo histórico. Gramsci (1981).

docentes, que são basilares para a prática em Educação Fundamental no meio rural resiliente, para o Ensino Fundamental. Assim, perguntamos: quais os saberes de professoras de sucesso no Ensino Fundamental em contexto rural resiliente? Essa é a busca dominante nessa investigação, que contempla o presente trabalho a partir da modalidade de estudo de caso.

Como estratégia de pesquisa utilizamos o estudo de caso, que segundo Yin (2005), utiliza esse tipo de estratégia de pesquisa para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados. Em geral, conforme Yin (2005), os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo 'como' e 'por que', quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Vários procedimentos metodológicos podem ser adotados para delinear explicações sobre esse objeto de estudo, em que poucas pesquisas revelam saberes docentes pragmáticos para trabalhar em Educação Fundamental num contexto rural, com alunos de diferenças sócio-culturais, privação econômica, distância de moradia da escola, pais analfabetos, renda mínima proveniente essencialmente do Programa Bolsa-Escola e outras variáveis que não serão de destaque nesta pesquisa, em razão da centralidade dessa investigação residir na especificação dos saberes docentes, construídos por professoras em suas respectivas experiências de ensino rural e de aprendizagem significativa, segundo Ausubel (1999), na Educação Fundamental de Mocambinho.

## **2.4.1. Procedimentos Metodológicos**

Selecionamos três instrumentos de coleta de dados para colher os dados empíricos nesse processo de pesquisa. Foram eles: entrevistas com foco em histórias de vida, registros de prática pelos próprios professores em encontros de discussão coletivo-reflexiva e observações em sala de aula. Descrevemos a seguir cada um desses instrumentos.

### **2.4.1.1. Entrevistas com foco em histórias de vida**

Por entender, que os saberes das professoras estão de fato, interligados à história de vida das docentes, às diversas relações sociais mais amplas e aos conhecimentos oriundos da família rural e de seu processo de escolarização, utilizamos a entrevista com foco na história de vida segundo Bauer & Gaskell (2002), com cinco professoras selecionadas intencionalmente para esta pesquisa, conforme a escuta dos companheiros de trabalho na escola e de pais e alunos. Consideramos esta pesquisa como uma investigação exploratória dessa área de estudo, face aos poucos estudos sobre saberes docentes na Educação Rural em Minas Gerais, visando identificar a partir das vozes das professoras, o que elas consideravam de sucesso em suas práticas docentes.

Atualmente existe um verdadeiro movimento sócio-educativo em torno da história de vida, com enorme profusão de abordagens, que necessitam de um esforço de

elaboração teórica baseada numa reflexão sobre as práticas e não sob uma ótica normativa e prescritiva.

Esse movimento tem origem numa mistura de anseios de fazer nascer um outro tipo de conhecimento mais próximo da realidade educativa e do cotidiano do professor. Progressivamente, este movimento tem dado atenção especial às práticas de ensino, aos saberes dos professores, o que tem sido refinado pelo olhar reflexivo sobre a vida e a pessoa do professor.

Sobressai nas pesquisas de formação docente, a utilização da abordagem metodológica centrada em histórias de vida de professores, que segundo (GOODSON apud NÓVOA, 2000, p.69), considera que:

*Particularmente no mundo da formação dos professores, o ingrediente principal que vem faltando nas investigações é a voz do professor sobre seu próprio exercício profissional e esclarece a necessidade de escutar acima de tudo, a pessoa a quem se destina o desenvolvimento do trabalho pedagógico.*

Entendemos, que a voz que se pretende dar ao professor, é reconhecê-lo como sujeito de sua história e dos saberes que produz, cria, aprende e ensina em momentos de ação coletiva na escola. Segundo Diniz-Pereira (2008), é preciso *amplificar as vozes dos professores* para explicar o complexo processo de ensino e aprendizagem que eles vivenciam no cotidiano da escola, principalmente, quando esse processo se encontra atrelado nas vivências e nas histórias de vida dos docentes.

Os estudos em torno dos saberes docentes, dentre outros, os realizados por Therrien (1991-2003), definem que as histórias de vida são fundamentais para identificar os referidos saberes que são necessários à solução dos problemas de ensino-aprendizagem, de gestão do conhecimento para crianças em turmas multiseriadas e para acompanhar o desenvolvimento e a formação do aluno na escola, nas famílias e na comunidade rural resiliente.

Supomos, que para compreender as formas de construção dos saberes docentes nas práticas pedagógicas do professor em contextos situados (diferenciados), há necessidade de se entender a partir da história de vida de professores, como as estratégias de ensino são utilizadas em seu trabalho cotidiano, na cena das diferentes modalidades de aula, determinando as habilidades específicas e globais, delineando o perfil desses professores como profissionais da educação.

Neste sentido, (BORGES, 2004, p. 35) esclarece:

A questão dos saberes dos docentes emerge tendo em conta as ações e o contexto no qual os professores intervêm. Seus saberes ultrapassam as fronteiras de um modelo de formação disciplinar e de pesquisa educacional, dissociados da prática. A prática é vista como um espaço de edificação de saberes e competências.

Assim, esta pesquisa deve privilegiar algumas relações sociais fundamentais para atingir os objetivos, tais como: até que ponto a prática da professora deve estar bem articulada com o contexto da realidade fora da escola e dentro da escola para oferecer ao aluno e a comunidade, uma aprendizagem significativa? A realidade dos sujeitos do processo educacional isto é: os alunos e suas famílias,



os professores e demais profissionais da escola, o projeto político pedagógico da escola e a realidade do campo, como estão relacionados em direção à inclusão e ao direito à educação?

Quando nos referimos à aproximação das práticas com o contexto escolar rural, queremos buscar os saberes dos professores utilizados no espaço físico e social do território global do Município, da escola e da sala de aula. Como captar estes saberes diferentes e re-criados pelos professores que vivem inseridos no campo?

Os professores tecem, cotidianamente, o seu fazer experiencial, mantêm relações diversas, que lhes são fundamentais na construção dos seus saberes e percebem que:

*Diferentes regimes do eu e formas de subjetivação concorrem para uma definição e luta pela imposição de significados acerca de quem o professor deve ser, em determinadas conjunturas e como devem agir, [...] docentes e escolas [...] perante aos desafios da cultura e do mundo contemporâneo. (HYPÓLITO et all. 2005, p. 23).*

Neste sentido, as marcas de subjetividade são atravessadas pelas relações sociais, no âmbito da escola e da comunidade atendida por ela. Na direção apontada por Dominicé (1988), o professor passa a ser visto como 'pessoa' de muitas histórias formadoras de vida e de trabalho que tomam assim, espaço considerável como metodologia de pesquisa qualitativa nos estudos educacionais. O sujeito-professor se coloca como objeto de investigação científica de seus

saberes, de suas histórias que nomeadamente tomam lugar na Ciência da Educação, nos debates educativos e nas problemáticas de investigação.

(DOMINICÉ apud BUENO, 2002, p. 140), em uma de suas reflexões sobre o uso das histórias de vida, esclarece bem esta concepção, afirmando que:

A história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência, beneficia de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de vida.

O estudo com a história de vida reclama por uma reflexividade crítica do sujeito, porque, em dado momento, o professor é objeto de sua própria investigação. Nóvoa (2002) tem as histórias de vida como uma nova epistemologia de formação, enquanto o norte-americano Schön (2000) aponta para uma nova epistemologia da prática através da reflexão. Ambos os autores ressaltam a dimensão do contexto social para se elaborar, coletivamente, o significado dos saberes identificados.

O professor como sujeito é interrogado. Surge um movimento que desloca o professor para a reflexão em torno da sua própria história de vida, construindo possibilidades para a compreensão em torno do professor, como sujeito produtor

de saberes necessários para o seu trabalho cotidiano e como sujeito dos processos sociais com os quais dialoga na sociedade.

Tendo em vista a concepção de professor como sujeito de relações sociais, esta pesquisa prioriza também os sujeitos contextualizados e sua relação com as estruturas mais amplas da comunidade escolar. Autores como Cole e Knowles (2001) apud Diniz - Pereira (2006) reconhecem o contexto sóciopolítico como dimensão fundamental para interpretar as relações e os papéis que os sujeitos assumem na produção das relações sociais.

#### **2.4.1.2. Registros de práticas em encontros de discussão coletiva - reflexiva**

Outro instrumento de coleta de dados, que utilizamos para aproximarmos do como a professora selecionava a maneira de trabalhar com as diversidades, que os alunos apresentavam, foram os registros do como as professoras conduziam suas práticas, tanto na sala de aula, como na comunidade rural, nos vários segmentos da vida no campo.

Para desenvolver esses registros promovemos dois encontros<sup>3</sup> de discussão coletivo-reflexiva, baseados nas orientações de Szymanski (2001), acerca de,

---

<sup>3</sup> Diante das contingências do estudo de saberes docentes de professores rurais, o autor recorreu a esse recurso metodológico para assegurar a fidelidade na interpretação dos dados coletados. Os encontros permitiram às professoras refletirem sobre suas próprias práticas docentes. Este investigador lançava questões gerais, que contemplavam a todas a participação na discussão coletiva. Chegamos a acordos consensuais sobre os saberes éticos, políticos e de ensino, objeto desta pesquisa, bem como, registravam as ações didático-pedagógicas realizadas e que foram acompanhadas e observadas pelo pesquisador.

como os saberes vão acumulando numa construção histórica e perfazendo uma formação sobre os modos do fazer docente a partir das situações de aprendizagens como são definidas por Trindade (2002), bem como, no enfrentamento das incertezas e na urgência das decisões, que segundo Perrenoud (2001) vão gestando as experiências do novo modo de trabalhar em sala de aula e no território da escola rural.

Promovemos um tipo de participação/validação das professoras de sucesso, que incluísse um sentimento de que as mesmas têm valores e são necessárias para o desenvolvimento comunitário rural e que têm um lugar na sociedade, que são úteis e valorizadas pelos seus pares. A participação das professoras ocorreu desde o planejamento das atividades, percorreu os procedimentos, a análise e está presente na devolução dos resultados para as investigadas. Este autor criou um espaço de interlocução, de escuta atenta, de problematização e reflexão em torno das práticas, decisões compartilhadas e de avaliações dos encontros. E, sobretudo, de desenvolvimento de consciência, de esclarecimento, portanto, de aprendizagem.

Com relação à consciência (FREIRE, 1996, p. 14), diz:

A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. [...] Absorvido pelo meio natural, [o homem] responde a estímulos; o êxito de suas respostas mede-se por sua maior ou menor adaptação: naturaliza-se. Despegado de seu meio vital, por virtude da consciência, enfrenta as coisas, objetivando-as, e enfrenta-se com elas, que deixam de ser simples estímulos, para se tornarem desafios. [...] A consciência volta-se reflexivamente sobre tais situações e momentos, para julgá-los e julgar-se. Por isto é capaz de crítica. A refletividade é a raiz da objetivação.

As entrevistas reflexivas realizadas com o coletivo das professoras fizeram com que juntas construíssem um novo conhecimento, através da partilha dos saberes e experiências. O exercício da refletividade nesta pesquisa teve *“o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade”* (SZYMANSKI, 2001, p. 197). Nos encontros as professoras puderam, coletivamente, fornecer informações objetivas bem como, conduzir o diálogo, para que os temas colocados em questão pelo investigador, em observação, pudessem ser aprofundados. Os registros de práticas, bem como, as entrevistas e as observações fundamentaram os escritos do capítulo 5 desta dissertação.

#### **2.4.1.3. A observação**

Ao lado das entrevistas com foco nas histórias de vida e dos registros das práticas de sala de aula desenvolvemos observações do trabalho das professoras, tanto da acolhida dos alunos, como da caminhada destes até à sala de aula, a realização das cenas de aulas, as avaliações dos alunos e as discussões dos resultados da aprendizagem.

Segundo Cunha (1992), a observação compreende um feixe de relações sociais e didáticas e está situado num contexto sociológico. Assim a autora concebe que:

A observação da sala de aula é imprescindível para a análise do processo escolar, mas é importante percebê-la situada no

contexto das atitudes e atividades escolares no seu conjunto, na sua relação com um contexto sociológico, localizado no tempo e no espaço. [...] o professor emite juízos de valor que não podem ser classificados como habilidades de ensino. São frutos de suas raízes e de suas vivências mais amplas que se concretizam na sala de aula. (CUNHA, 1992, p.149).

Os instrumentos de coleta de dados enfocados nesta pesquisa permitiram a este autor, uma aproximação mais objetiva e rigorosa de como os saberes docentes de professoras de sucesso são produzidos e se produzem com prazer, criatividade e experimentação face às dificuldades do contexto escolar rural, e, ao mesmo tempo, estes sinalizam como vão perfilhando a formação continuada de professores, que se expressa no trabalho cotidiano da sala de aula, espaço em que vão emergindo os saberes docentes, que vão se constituindo tanto em teorias de formação docente, quanto nas reflexões avaliativas sobre os avanços das práticas de ensino, então explicitadas, a partir do detalhamento dos saberes das referidas práticas docentes.

## **2.5. Os sujeitos da pesquisa**

A amostra intencional de cinco professoras do Ensino Fundamental Rural, da Escola Pública AMS, tomou como elementos fundamentais para a escolha das professoras, que constituíram os sujeitos desta pesquisa, os seguintes critérios: formação (média ou superior), mínimo de dez anos de experiência profissional, gosto pelo estudo, interesse pelo aluno, interação com as famílias e com a comunidade, participação em movimentos políticos da escola e da região, assiduidade ao trabalho, contribuição teórica pedagógica nas reuniões e

processos coletivos da escola, partilha com os colegas das experiências significativas no trabalho, bem como as trocas de aprendizagens relevantes nos processos e caminhos para resolver os problemas de aprendizagens com os alunos.

Pesquisamos trajetórias de vida e trabalho de cinco professoras que exercem a docência em Mocambinho, em uma escola pública rural marcada pela resiliência e que apesar do desaire produzido pela sociedade e das condições que determinam os processos educativos, têm construído caminhos de sucesso e são referências pela qualidade da prática pedagógica exitosa, no interior desse contexto histórico-político-social, conforme escuta aos pares, bem como, aos alunos e as famílias.

Três dessas professoras são naturais do espaço rural e neste mesmo espaço escolarizaram-se e hoje exercem a função docente. Outras duas são naturais do espaço urbano, com formação centrada no urbano, exercem a função docente no contexto rural. Os sujeitos desta pesquisa atuam no Ensino Fundamental e possuem áreas de formação distintas. Mesclar professores oriundos do urbano e rural nos dá a chance de descortinar de forma exploratória aspectos, que até então, estavam obscurecidos, bem como nos permitem trabalhar com duas possibilidades e com dois sentidos culturais: cidade e campo.

A experiência vivida pelo pesquisador, durante onze anos com essa comunidade educativa, tanto na escola como nos diversos espaços sociais dessa região rural permitiu atuar nessa realidade contextual da investigação, fazendo a escolha da amostra intencional, considerando ainda, que há pouca tradição de pesquisas sobre saberes docentes rurais. Partimos neste estudo, sendo este um trabalho

preliminar, para utilizar professores de sucesso, indicados pelas referências dos colegas como bons professores, como condição de controle e de rigor na seleção dos amostrados. Esboçamos uma pequena apresentação dessas professoras, denominadas por pseudônimos, quais sejam: AU, ME, MI, MA e MJ.

**Profª “AU”** Graduou-se em Estudos Sociais (licenciatura curta) pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais na modalidade semi-presencial, com pólo na cidade de Salinas (MG). Plenificou seus estudos em História pela Universidade Estadual de Montes Claros. Atua nas séries finais do Ensino Fundamental é natural do espaço rural e exerce a docência no espaço rural. AU é professora destacada de História, referendada pelos seus pares e constitui, no Município, pessoa indicada nesta área de ensino. De origem simples, raça parda, filha de um casal de agricultores, a professora tem 36 anos, mãe de dois filhos. Reside na sede do município de Porteirinha (MG) distante a 12 KM do distrito de Mocambinho e se desloca de ônibus de circulação regional. AU possui 15 anos de trabalho na área do ensino, apresenta liderança entre seus pares, no contexto da escola e comunitário. Participa das ações integradas com a igreja e se revela um suporte para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares da escola, ligados à história da comunidade local.

**Profª “ME”** Possui formação em nível de Normal Superior, no Programa Veredas oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de MG através da Universidade Federal de Juiz de Fora, com pólo na cidade de Janaúba - MG. É professora aposentada e ativa num segundo cargo, atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental. De origem humilde, natural de Porteirinha, exerce a função docente no distrito rural de Mocambinho. Também exerceu a docência em escolas privadas da sede do Município como em escolas de periferia urbana. Possui um trabalho em Educação Infantil reconhecido pelos seus pares e validado pela



comunidade escolar. Possui 35 anos de trabalho cotidiano em sala de aula. ME é casada e mãe de quatro filhos que se destacaram na carreira estudantil. Ativa no trabalho de pastoral da igreja, possui 56 anos, raça parda e fé católica. A professora por estar próximo às famílias, possui liderança entre as mesmas, conquistando assim o respeito e a parceria nas ações comunitárias.

**Profª “MI”**, Graduada em História pela Universidade Estadual de Montes Claros em regime semipresencial com pólo na cidade de Mato Verde - MG possui o curso de Magistério de 1º Grau e participou de cursos relacionados à Ciência da Religião promovidos por Dioceses da igreja católica. Atua, desde 1984, nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, natural do distrito rural denominado “Vila Santa Rita” no município de Riacho dos Machados - MG, exerce a docência em Mocambinho (lócus dessa pesquisa) distante a 5 Km. Perfaz esse trajeto diariamente, usando de uma motocicleta. Filha de um casal de agricultores, MI é mulher camponesa e possui saberes da terra. De raça branca, com 44 anos, MI é casada e mãe de quatro filhas. Divide o tempo entre a família, a escola e a igreja, onde exerce um papel de líder comunitário, engajada em trabalhos com casais e jovens da comunidade. Esta condição permite MI produzir saberes que garantem a motivação e participação das famílias e dos alunos em atividades no chão da sala da aula, bem como, nos diversos espaços educativos da comunidade de Mocambinho. Possui 25 anos de profissão.

**Profª “MA”** Possui formação nível Ensino Médio (Magistério de 1º grau), é alfabetizadora, natural do espaço rural onde a docência é realizada. MA é uma mulher que se destaca pela coragem para o trabalho doméstico rural, pela dedicação ao trabalho coletivo da Escola e pela ativa participação em associações de moradores e produtores rurais. Conhecida pela sua atuação ativa na comunidade, MA desperta solidariedade e responsabilidade nas famílias, o

que facilita a interação escola – família, garantindo sucesso no trabalho de alfabetização. De fé católica, raça parda e 47 anos, MA é casada e mãe de dois filhos bem sucedidos nos estudos, considerando as dificuldades das famílias rurais para estudarem seus filhos. Esta pesquisa buscou em MA um sujeito que é recomendado pela comunidade escolar e que apesar das inúmeras oportunidades a ela oferecidas, não cursou o ensino superior, o que não a impediu de construir práticas educativas de sucesso. MA participa dos programas de aperfeiçoamento oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação de MG, para se manter atualizada. A professora possui 26 anos de profissão e nos dias atuais, apesar do desenvolvimento tecnológico, MA constrói o material a ser utilizado por ela na sala de aula de forma artesanal.

**Profª “MJ”** Graduada em Normal Superior pela Universidade Estadual de Montes Claros, fez complementação pedagógica nas habilitações da Pedagogia nas Faculdades Santo Agostinho da cidade de Montes Claros e especialização em Supervisão Escolar na mesma instituição. Atualmente atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas funções de Supervisão, com experiência no ensino de Didática e Prática de Ensino no Ensino Superior. Natural e residente no contexto rural onde realiza o seu trabalho de magistério. MJ é recente na história do ensino iniciando seu trabalho em Educação em 1999 e desde lá vem recebendo estímulo da sociedade educacional regional, devido ao realce que tem tomado o seu trabalho educativo. De raça branca, fé católica e com 35 anos, MJ é casada e mãe de dois filhos; Em 2007 coordenou, com a direção de uma escola municipal, o trabalho do portfólio premiado pela 44ª Superintendência Regional de Ensino na fase regional do RENAGESTE 2006 – Referência Nacional em Gestão Escolar. A professora possui 10 anos de experiência profissional, mantêm liderança ativa nas ações comunitárias.

Esses dados nos permitiram sistematizar e caracterizar um perfil pessoal e sócio-histórico das professoras da pesquisa. Aspectos que possibilitam compreender a influência das histórias de vidas no contexto do ensino de sucesso em território rural, dos “saberes sociais” segundo Therrien (1996), oriundos da história de vida da professora, tecida no cotidiano do trabalho. Há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar das professoras, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, sua trajetória e vida e o contexto geo-social rural resiliente em que crescem, aprendem e ensinam.

Assim, entendemos que é difícil criar fronteiras entre o ‘eu’ pessoa do ‘eu’ professora e torna-se um limite da pesquisa e um problema para os professores que procuram criar ambientes, em que as crianças possam participar em processos democráticos, adotando pensamento crítico. Nesse sentido, o trabalho de magistério passa a relacionar com a vida cotidiana, com os acontecimentos atuais, com as questões e preocupações comuns entre professores e alunos. Também, está implícita nessa relação entre ensino e vida, a relevância dada a profissão, o interesse, o potencial criador e a curiosidade das professoras.

## **2.6. Design para análise dos resultados**

Estivemos in loco, na sala de aula e no entorno da escola, observamos e registramos os fenômenos importantes para esta pesquisa, considerando o que assinala Vianna (2003): *“Ao observador não basta simplesmente olhar, deve-se, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos”*. Ainda Vianna chama a atenção para as características

inerentes a um bom observador: “[...] *capacidade de concentração, paciência, espírito alerta, sensibilidade e, ainda bastante energia física para concretizar a sua tarefa*”. (VIANNA, 2003, p. 12).

No procedimento escolhido utilizamos questões subjetivas para aprofundamento das mesmas, porque “*a profundidade é nesse contexto, freqüentemente, associada à captação de informação de caráter objetivo como subjetivo, tanto afetivo como cognitivo*” (THIOLLENT, 1980. p. 33), fundamental quando se trata de um estudo em torno dos saberes das professoras.

A análise das entrevistas e das observações tem um caráter descritivo-analítico-reflexivo e de síntese das informações recebidas. Durante as entrevistas, estimulou-se uma atmosfera informal para que as professoras se sentissem à vontade e para garantir a objetividade da subjetividade na pesquisa. Não foram feitas anotações nos momentos das observações. No entanto, tivemos o cuidado de transcrevê-las dentro do período de 48 horas seguintes, de modo a preservar, dentro do possível, os aspectos verbais e não verbais das falas, relevantes para a compreensão do contexto e das ações didáticas realizadas.

As transcrições das entrevistas foram feitas na íntegra e adicionadas às manifestações não verbais observadas. Os dados se baseiam na prática declarada das professoras, na observação das práticas em classe e na interação com as questões políticas vivenciadas na comunidade escolar.

Durante o período da coleta, procuramos atentar para todos os possíveis indícios provindos dos depoimentos das professoras, que levassem-nos a caracterizar a atuação da professora em sala de aula e no território da escola e tomar o contexto social como espaço educativo e formativo.

Cabe registrar que as entrevistas com foco em história de vida, com os sujeitos da pesquisa, bem como as observações de suas práticas docentes, foram realizadas em horário e locais previstos, em comum acordo com as participantes, bem como, devidamente acordado, o procedimento de gravação para posterior transcrição dos dados e análise do texto da entrevista pelas professoras, garantindo o sigilo e a fidedignidade das informações, como ainda respeitando-se as regras e normas do COEP/UFMG, projeto 654/07 aprovado em 26/03/08. Foram assegurados aos sujeitos do estudo procedimentos que garantam a não utilização das informações, de modo a não evidenciar os sujeitos envolvidos e não identificar os sujeitos do estudo, adotando para cada professora cognome representativo, conforme já exposto no tópico 2.4.1. sobre os sujeitos da pesquisa.

Foi permitido aos participantes desta investigação, descrever o registro das práticas, livremente, de forma coletiva e reflexiva, explicando a vivência experiencial a respeito do trabalho cotidiano em sala de aula, no território da escola e no seu mundo social. O espaço, no qual, ocorreram as entrevistas e os encontros com as investigadas, garantia a tranqüilidade necessária para se trabalhar as entrevistas e realizar os encontros.

Analisamos profundamente a concepção que cada uma dessas professoras tem acerca do mundo e dos seres humanos, do processo de ensino e aprendizagem, sua concepção de Escola e seu posicionamento diante do sistema e das políticas

públicas implementadas pelo Estado, para aproximarmos dos saberes que as mesmas possuem e que as fazem serem de sucesso.

Vale ressaltar que buscar a epistemologia da prática implica buscar na prática docente investigada e na vida dessas pessoas, elementos que aproximam os objetivos desta investigação do seu objeto - os saberes de professoras de sucesso em território rural resiliente. Ao categorizar as informações levantadas, estabelecemos um parâmetro de interpretação das falas investigadas, o que nos levou a perceber que muito do que está impregnado nas práticas está presente nas falas e na vida cotidiana das professoras.

Portanto, esta pesquisa centraliza-se na análise discursiva, que remete à história e às condições de produção dos enunciados e das enunciações dos sujeitos sociais sobre as práticas bem sucedidas, razão pela qual, este trabalho reclama pelo processo de análise do discurso, na concepção de Brandão (1993).

## **2.7. Categorias de análise dos dados**

Organizamos os saberes docentes encontrados em três categorias, uma vez que, por intermédio das categorias afirmam-se a possibilidade de ultrapassar as aparências, os níveis mais superficiais do texto, buscando ao lado desse processo a descoberta dos aspectos encobertos, que expressam as linhas de forças do desenvolvimento histórico e do crescimento da formação continuada das professoras.

As categorias de análise que organizaram e sistematizaram o conjunto das informações foram três: saber ético, saber político e saber de ensino, propostas a partir dos estudos realizados em território rural por Therrien (1991-2003) no Estado do Ceará, com a Educação no Campo e com professoras rurais, quando sistematiza os saberes docentes rurais, como saberes sociais, sobretudo, valoriza a subjetividade das professoras em suas histórias de vida.

### **2.7.1. Saber Ético**

Na direção apontada por Freire (2000 – 2002) <sup>4</sup>, concebemos por *saber ético* o conjunto daqueles comportamentos das professoras de sucesso em território rural resiliente, que se manifestam em relações pessoais, globais e sócio-afetivas com o aluno, implicando a alteridade, a solidariedade e a justiça, privilegiando o diálogo com o aluno, com as famílias, com o contexto social e com a sociedade, sobretudo, valorizando a inclusão do aluno nos processos de comunicação, de informação e conhecimento. Juntam-se a essas ações educativas, o trabalho das docentes junto às organizações sociais e comunitárias da região rural, promovendo a compreensão do mundo em que vivemos, das relações sociais produtivas e das relações sócio-afetivas entre as pessoas.

---

<sup>4</sup> Nas suas últimas obras, notadamente em *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia da Indignação*, Freire de modo incisivo esboça os traços daquilo que ele mesmo chamou de ética universal.

## 2.7.2. Saber Político

Segundo (FREIRE, 1996, p. 112):

Não se pode compreender a vida histórica, social e política dos homens fora dele e da necessidade de saber. É um processo que acompanha a vida individual e social das pessoas no mundo com sua politicidade. Isto tem a ver com a forma de "estar sendo" no mundo; o saber fundamental continua constituindo a capacidade de desvendar a razão de ser do mundo, e este é um saber que nem é superior nem inferior aos outros saberes, senão que é um saber que elucida, que desoculta, ao lado da formação tecnológica (...). É o "saber político" que a gente tem que criar, cavar, construir, produzir para que a pós-modernidade democrática, a pós-modernidade progressista se instale e se instaure contra a força e o poder de uma outra pós-modernidade que é reacionária.(...) Necessita-se de homens, de mulheres, que ao lado dos saberes técnicos e científicos, estejam também inclinados a conhecer o mundo de outra forma, através de tipos de saberes não preestabelecidos. A negação disto seria repetir o processo hegemônico das classes dominantes, que sempre determinaram o que podem e devem saber as classes dominadas.

Assim, concebemos neste estudo, como saber político o trabalho de participação democrática do professor, alunos e famílias junto aos órgãos de ação coletiva, traduzindo-se em ações dialogais na sala de aula, no desenvolvimento de projetos interdisciplinares entre a escola e a região rural de Mocaminho e de Porteirinha no Norte de Minas Gerais, à participação no Colegiado, no Conselho de Classe e no Projeto Político-Pedagógico, bem como, as formas de participação ativa em órgãos da sociedade civil e política.



### 2.7.3. Saberes de Ensino (estratégias e habilidades)

Concebemos saberes de ensino, segundo (GAUTHIER et all. 1998, p. 14), como “*as estratégias e as habilidades dos professores na gestão da relação pedagógica dos alunos e da matéria ensinada*”, no chão da sala de aula e/ou no território rural. Destacamos nessa área, sobretudo, a utilização de dispositivos de mediação pedagógica<sup>5</sup>.

Os saberes de ensino são trazidos pelo programa escolar e também produzidos pelas professoras na sala de aula no trabalho de ensino dos conteúdos, quando estes são levados às organizações familiares, grupos sociais, igrejas e outros ambientes fora da escola, ou seja, um conhecimento produzido de mão dupla. Dos conhecimentos trabalhados na sala de aula com o aluno para desenvolver estudos nos outros espaços rurais de Mocimbinho, Porteirinha e outros locais. Essa é a nova interação pedagógica. Nesta direção, este autor, bem como, os estudos de (TARDIF, 2002, p. 223) confirmam que o “*saber ensinar é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões*”.

As análises e interpretações das histórias de vida, das observações e dos registros produzidos pelas professoras, permitiram o investigador realizar uma triangulação dos conteúdos das falas durante as entrevistas com os registros feitos nos encontros de discussão e com as observações em sala de aula e fora

---

<sup>5</sup> Trindade (2002)

dela, o que gerou uma composição de vozes entre as professoras, os teóricos e a voz do pesquisador.

Enfim, esperamos ter situado os procedimentos utilizados para garantir uma metodologia rigorosa e uma proposta de análise consistente de pesquisa, a fim de enunciar, de forma preliminar os saberes docentes das cinco professoras de sucesso num contexto rural resiliente, expondo os saberes éticos, políticos e didáticos, que foram extraídos dos diferentes dados consultados, construídos e interpretados nesta investigação.

## **CAPÍTULO 3**

### **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DE SABERES DOCENTES**

Este capítulo visa apresentar e analisar as pesquisas no âmbito dos saberes docentes na linha de formação de professores. A sistematização desses trabalhos sobre saberes docentes poderá contribuir para a construção desta investigação oferecendo caminhos teóricos e metodológicos para ampliar o campo desses estudos. O número de pesquisas sobre saberes docentes é grande e nos últimos vinte anos vem se desenvolvendo sobre, principalmente, na área urbana.

As pesquisas sobre os saberes docentes sobressaem como um dos segmentos relacionados à profissionalização docente, surgida, na realidade brasileira, sobretudo, a partir da década de 1990, sob a influência dos escritos de Ludke (1996), Nóvoa (2000), Tardif (2002), dentre outros.

A formação de professores constitui um campo teórico de investigação que tem contemplado vários eixos teóricos norteadores de pesquisas propostas. A literatura pedagógica registra, desde os primeiros Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino, nos anos 80, quando ocorreram os cinco primeiros destes

Encontros, questões críticas e avaliativas sobre a relevância dos processos de formação de docentes para os vários níveis de ensino.

Esses estudos ora enfatizam o ensino e as críticas ao tecnicismo, como apontaram Candau (1986), André (1989) e Cunha (1992) ora reafirmando, as necessidades da prática reflexiva, ora o resgate da memória de professores mais marcantes, como mediadores de intervenção pedagógica, voltados para as inovações na prática escolar, conforme os estudos de Zeichner (1993), Lima (1995), Schön (2000), Nóvoa (2000), Pimenta & Ghedin (2002) e Alarcão (2003).

Nos anos 90 e início do século XXI, têm destaque as pesquisas em prol da profissionalização do docente, envolvendo os estudos sobre saberes e o trabalho docente, sendo representantes desse pensamento, dentre outros, Gauthier et all (1998), Tardif (2002), Ludke (1996), Therrien & Damasceno (2000) e Borges (2004).

Tomando as questões da formação docente como linha de investigação nesta dissertação e segundo o Estudo da Arte elaborado por Brzezinski (2006), delimitamos os estudos urbanos em torno dos saberes docentes como propõem Gauthier et all. (1998), Tardif (2000) e Borges (2004) e os estudos rurais realizados por Therrien (1991-1993), Calazans (1993), Rocha (1995-2004) e Lima Filho (2005) que buscam identificar nas práticas docentes, os germes dos saberes de professores em zonas rurais, que são fundamentais à formação pedagógica dos alunos e alunas em formação para o magistério, em Cursos de Pedagogia da

Terra, como nos processos de formação continuada daqueles que estão inseridos nas escolas rurais.

Considerando os estudos de André (2002) e de Brzezinski (2006) que reúnem centenas de pesquisas sobre formação de professores, trabalhos estes que definem que o professor tem um papel fundamental a desempenhar na educação no século XXI, assim, interrogamos: Como é necessário fazer a formação profissional para ensinar num território rural? Que saberes da ação pedagógica constituem o fazer educação/formação que responda aos desafios contemporâneos nos embates travados no contexto do campo? Tais perguntas possibilitam ao presente estudo conduzir o debate acerca dos saberes dos professores de sucesso, que trabalham no contexto rural resiliente, e, ao mesmo tempo, produzir conhecimentos sobre o processo de profissionalização docente, sob a modalidade de formação continuada, na Escola AMS de Mocaminho, Norte de Minas Gerais.

Buscamos traçar alguns fundamentos para delinear os significados dos saberes docentes e o que significa 'saber docente' de professor de sucesso, num contexto rural resiliente. Inicialmente, tomamos a origem etimológica do termo *saber*, como uma arte criadora, que possui lastro na ética e na estética, está traduzida da palavra grega *aisthethiké*, significa (...) *conhecimento sensorial, experiência sensível, sensibilidade. (...) e busca compreender como se dá a realização da beleza (...) ocupa-se preferencialmente, com a expressão da sensibilidade, da fantasia do artista e com o sentimento produzido pela obra sobre o expectador ou receptor.* (CHAUÍ, 2003 p. 281).

Conforme discussão na literatura pedagógica, entendemos, que saberes docentes constitui o saber-fazer escolar, que mescla competências, habilidades e estratégias de um sujeito-professor, que por ser sujeito, constrói coletivamente sua prática de ensino, compromissada com os processos políticos de ensino e aprendizagem para todos, em espaços geográficos que expressam um território social repleto de diversidades e desigualdades sociais.

Os saberes docentes são um conceito predominante na formação continuada, porque partimos da afirmativa que a prática docente experiencial segundo Tardif (2002), é produtora de saberes, seja como um processo crítico-reflexivo sobre como emerge o saber docente, seja em suas múltiplas determinações políticas, sociais e culturais comprometidas com as novas tecnologias da informação e da comunicação.

Historicamente, a modernidade<sup>1</sup> tem trazido profundas mudanças no cotidiano da escola, no trabalho do professor e em sua práxis. Nesse contexto registra-se um significativo aumento nas pesquisas, que tratam da formação docente e dos saberes dos professores, e 'desvelam a prática'<sup>2</sup> como matriz desses referidos saberes de profissionalização, que formam, instruem, capacitam, aperfeiçoam e direcionam o saber-fazer dos mestres em sala de aula, tanto no âmbito nacional como no internacional.

---

<sup>1</sup> Se formos compreender adequadamente a natureza da modernidade, quero argumentar, temos que romper com as perspectivas sociológicas. Temos que dar conta do extremo dinamismo e do escopo globalizante das instituições modernas e explicar a natureza de suas descontinuidades. [...] Com o advento da Modernidade, a refletividade assume um caráter diferente. Ela é introduzida na própria base de reprodução do sistema [...] A refletividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim, constitutivamente seu caráter. (GIDDENS, 1991, p. 25-45).

<sup>2</sup> O termo 'matriz' está sendo usado para explicar que a prática docente cotidiana, também, produz saberes e ao mesmo tempo, que se constitui no espaço da materialização desses mesmos saberes, por isto, ao pesquisar é preciso muita cautela para focalizar o objeto, dizemos isso, porque entendemos que sujeitos, saberes e práticas estão muito próximos, criando em alguns momentos da investigação contingências para a pesquisa.

No Brasil, o avanço da discussão sobre os saberes docentes tem contribuído para a valorização dos mesmos como imprescindíveis para a profissionalização do trabalho de magistério, assim como para a construção histórica dos processos de autonomia do professor para gestar e criar socialmente as direções políticas de sua própria prática.

A produção de saberes pelos professores tem sido objeto de discussão, pesquisa e produção bibliográfica por diferentes autores nacionais, dentre os quais, destacamos Ludke (1996), Therrien & Damasceno (2000), Tardif (2002) e Borges (2004), que têm mostrado a importância dos saberes para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores no trabalho de magistério.

Também, pesquisadores internacionais estudam e inovam as relações teóricas e metodológicas entre saberes docentes e profissionalização para o magistério, dentre eles Gauthier et all. (1998), Nóvoa (2000) e Tardif (2002), que desenvolvem reflexões e contribuições, que explicam as condições de produção dos mencionados saberes a partir da e na prática profissional para o magistério no Ensino Fundamental. (GAUTHIER, et all. 1998, p. 78-9).

Parece-nos essencial sublinhar aqui que esse movimento de profissionalização implica uma formação para o ensino mais integrada e mais relacionada com as próprias condições de exercício do magistério. (...) diante desse problema tão complexo que é a educação, problema que comporta variáveis sociais, econômicas e organizacionais, é preciso tentar compreender e eventualmente agir sobre aquelas que estão mais próximas do contexto da prática do ensino.

Conforme Nóvoa (2000), os saberes da prática ficaram por muito tempo, inexplorados. Esta dimensão da formação, ou seja, a prática docente, a partir dos anos 80, tomou corpo nas pesquisas de formação de professores como prática e reflexão na ação, Schön (2000). Conceber a prática como formadora, significa entendê-la como processo individual, e, ao mesmo tempo, imersa em ações coletivas permeadas por relações sociais diversas. Trata-se de um movimento dialético, fruto do processo de ação-reflexão-ação<sup>3</sup> do professor.

As teorias e pesquisas, já citadas, advogam que os professores e os seus saberes passam a ter uma importância fundamental para empreender um sistema de educação competente, que garanta a qualidade de ensino. Sobressai, assim, nessas investigações a prática experiencial do professor, como produtora de saberes, expressando um compromisso político e ético com a formação do aluno na escola e com a sua própria profissionalização.

Pretendemos com este estudo focalizar os saberes de professores de sucesso num meio rural resiliente. Nessa perspectiva, buscamos focalizar o exercício de magistério desses professores para desvelar saberes docentes e formular resultados para atuar, significamente, na referida prática pedagógica do Ensino Fundamental rural e na formação inicial e continuada dos docentes.

Nos últimos anos, a literatura sobre formação de professores tem abordado, de forma especial, os espaços escolares como organizações permeadas por relações sociais e dotadas de uma cultura interna própria, que, exprimem valores, partilham

---

3 Compreendemos que a prática docente nesse movimento está em constante ressignificação.



saberes entre seus membros, e, são caracterizados por ações do tipo poiésis<sup>4</sup> vivenciados no contexto.

Assim, o tema saberes docentes nos remete a temáticas de natureza complexa e levantam questões de difícil análise, especialmente, quando a proposta é desvelar e identificar os saberes, as condições do saber-fazer do professor tanto na sala de aula, como no contexto resiliente, com o intuito de promover uma discussão, para avançar e descortinar possíveis encaminhamentos em torno dos saberes dos professores de sucesso, em zona rural de resiliência, na Educação Fundamental.

Para cobrir a complexidade dos sistemas educativos, são diversas as direções que as pesquisas em torno dos saberes docentes tomam ao fazer uso de metodologias também diversificadas. Gauthier *et al.* (1998) apresentam enfoques de pesquisa que orientam as investigações em torno dos saberes docentes nas seguintes direções:

Identificamos três enfoques. (...) a maioria das pesquisas vem do enfoque processo-produto, no qual os comportamentos do professor são postos em relação com o desempenho dos educandos. (...) etnometodológica ou simbólico-interacionista, no qual, os comportamentos do professor fossem interpretados de acordo com a sua significação para os alunos (...) um terceiro enfoque, parte da idéia de que os comportamentos dos professores são ditados por suas idéias e que, para conhecer o que acontece na sala de aula é preciso se referir àquilo que o professor conclui de seus pensamentos. (GAUTHIER et al. 1998, p. 92 -3). Grifos meus.

---

4 Conforme (ARENDRT apud LIMA, 2008, p.77), a poiésis constitui em atrelar a atividade do pensar à ação fabricadora do sujeito. Assim, a poiésis (que significa na origem grega técnica) no capitalismo globalizado, passa a ocupar o cume do triângulo hierárquico, isto é, significa estar elevada sobre a teoria, superando com a distinção feita por Aristóteles entre a práxis e a poiésis.

Nesta investigação buscamos a complementaridade entre os três enfoques apresentados por Gauthier et al. (1998). Primeiro, porque consideramos de sucesso o professor que consegue ensinar o aluno inserido num espaço de dificuldades econômicas, sociais e políticas, como também enraizado num território rural. Segundo, porque estudamos aqueles que são marcantes, conforme Lima (1995), isto é, que são reconhecidos pelos alunos e pela comunidade escolar, como sendo sujeitos ativos de sua ação pedagógica. Terceiro, porque são saberes diferenciados e refletidos em suas próprias histórias de vida e de trabalho no magistério.

Quanto ao modelo metodológico este trabalho se aproxima do enfoque de (BORGES, 2004, p. 10), por que:

*Compreende o professor como um sujeito portador de histórias, ou seja, um ser que constrói o mundo em relação com outros sujeitos. (...) para conhecer os significados construídos pelos sujeitos, é necessário, também, ter em conta o contexto no qual eles interagem.*

Ainda conforme essa autora os professores são considerados como profissionais que adquirem e desenvolvem conhecimentos a partir de sua própria vida, a contar com a experiência construída nos embates do cotidiano e no confronto com as condições de trabalho.

A pesquisa desenvolvida por Borges (2004) em “*O professor da educação básica e seus saberes profissionais*” que é uma contribuição relevante para a valorização

do profissional do magistério, tanto os que estão atuando, quanto àqueles que estão em formação inicial pelo estudo dos diferentes componentes de seus saberes. A autora aborda a aprendizagem do trabalho docente, os saberes na base do ensino e a relação entre componentes disciplinares e atuação docente.

BORGES (2004, p. 35) destaca:

(...) a questão dos saberes dos docentes emerge tendo em conta as ações e o contexto no qual os professores intervêm. Seus saberes ultrapassam as fronteiras de um modelo de formação disciplinar e de pesquisa educacional, dissociados da prática. A prática é ela mesma vista como um espaço de edificação de saberes e competências.

De acordo com Borges (2004, p. 8) *“a abordagem profissional está assentada sobre a idéia de que os professores são produtores de saberes e que existe um saber que emerge da prática profissional”*. A autora destaca a importância e a abundante produção de trabalhos focalizando os saberes ou conhecimentos do professor como os estudos realizados por Lima (1995), Gauthier et al. (1998), André (2002), Tardif (2000 – 2002), Borges (2001 – 2004), Therrien (1991-2003), Therrien & Souza (2000), Duarte (2003) e Brzezinski (2006).

Borges (2004, p. 2), ressalta a diversidade conceitual e metodológica das pesquisas e afirma:

Evidentemente o acúmulo teórico gera uma base suficiente para produzir os trabalhos considerados sínteses, os quais buscam captar as diversidades teóricas e metodológicas das pesquisas, de um lado, ou, segundo critérios específicos, estabelecer agrupamentos, classificações e tipologias, de outro.

Entendemos, que as contribuições que o trabalho investigativo de Borges (2004) trazem sobre os saberes docentes, especificamente, acerca dos saberes disciplinares do professor, são constitutivos de sua ação pedagógica em sala de aula. Embora, saber o conteúdo que se vai ensinar seja essencial para o trabalho de magistério, apenas esta dimensão de saber, não responde às exigências do contexto escolar contemporâneo. Nesta direção, (BORGES, 2004, p. 189) revela como resultado de sua investigação:

(...) os professores apelam para outros saberes, visando a responder às demandas de cada situação de ensino-aprendizagem, às necessidades de uma clientela em particular, aos programas escolares e às orientações curriculares, entre outros aspectos.

No âmbito das pesquisas que investigam os professores e seus saberes, estudos confirmam a constatação feita por Borges (2004), podemos citar os trabalhos realizados por Shulman (1986), Gauthier et al. (1998) e Tardif (2002).

Outra grande contribuição dada por Borges (2004), repousa nas questões que tratam da origem dos saberes docentes, sobretudo, nas fontes desses saberes, que conforme a pesquisadora brasileira têm origem na vida pessoal e experiência familiar, na experiência do professor como discente, na formação inicial e contínua de sua experiência profissional. Afirma ainda, que os saberes são plurais e diversos, compostos e heterogêneos, afetivos, relacionais e temporais.

Borges (2004), afirma em suas investigações que os saberes dos professores são indivisíveis e hierárquicos. A autora concebe os professores como sujeitos

relacionais e que estão presentes na vida social, política, econômica e cultural da comunidade escolar.

Conclui nesta direção, (BORGES, 2004, p. 210):

Ou seja, os saberes docentes consiste em uma composição de saberes, intimamente relacionados, cuja delimitação é difícil de precisar. Entretanto, ainda que seus saberes constituam uma amálgama, um conjunto indivisível, vi que, para alguns depoentes, é na hora do ensino, e em situação, que esses saberes se hierarquizam, posto que uns saberes se tornam mais necessários que outros, a partir de uma série de variáveis que interferem em sua ação em sala de aula, como a clientela, as condições materiais e didáticas, os problemas ou questões que surgem no momento da aula, os eventos especiais que se passam na escola ou fora dela, os quais podem interferir no que está sendo ensinado e nas interações escolares.

A formação docente, nas últimas décadas, vem sendo analisada na perspectiva de acelerada transformação, face às novas demandas da sociedade globalizada, que implica num pensar flexível e empreendedor face ao mercado, e as inovações de práticas sociais que a escola propriamente dita, vem introduzindo para responder exigências da família, do mercado e da alteração drástica dos valores éticos, segundo Gonçalves (2009). Temos, no entanto, observado a efervescência de estudos e discussões acerca da formação e da prática pedagógica dos professores.

Em face de tais estudos e discussões novos cenários de formação docente estão sendo propostos. Notadamente no Brasil, um dos eixos teóricos de tais

transformações indica que os processos formativos devem considerar as diferenças e singularidades das situações de ensino, as novas competências e os novos saberes que o profissional docente desempenha nesse novo milênio.

De modo singular, as investigações em torno da formação profissional docente têm des-construído certezas e, principalmente, vêm revelando diferentes possibilidades de estudos e de pesquisas, pois, na medida em que questionam a formação meramente técnica e indicam novos paradigmas de formação, como o paradigma emergente segundo Moraes (2004) ou aquele assentado na compreensão de que o processo formativo inicial, por si só, não assegura a efetiva preparação profissional do Professor, pois, a formação exige uma construção social e histórica, que acompanha todos os modos de vida do magistério.

Tal formação, conforme esse último paradigma tem sua dinâmica e complexidade demarcada por diferentes trajetórias formativas apoiadas em experiências pessoais, profissionais e por diferentes interações vivenciadas pelo professor no cotidiano de sua prática profissional. Os caminhos percorridos nos processos formativos e, de modo especial, na prática pedagógica possibilitam aos professores a construção de destrezas profissionais, de esquemas de ação e de saberes necessários ao trabalho docente, que conforme Perrenoud (2001) permitem agir nas incertezas com agilidade e sabedoria.

Essa diversidade envolve aspectos como seleção de conteúdos, organização de programas, escolhas de metodologias adequadas para o ensino, acompanhamento da aprendizagem do aluno, gestão de classe, etc., que levam o

professor a mobilizar saberes construídos durante a formação inicial e no decorrer do exercício da profissão.

Os saberes docentes articulados às situações reais do fazer do professor são mobilizados e produzidos nas relações que o professor estabelece com o aluno e com os elementos diversos que compõem o trabalho docente, incluindo sua relação com as famílias, sua atuação política no colegiado, no conselho de classe e, sobretudo, na construção de sua própria proposta político-pedagógica.

Além disso, autores como Lima (1995), Gauthier *et al.* (1998), Freire (2002), Tardif (2002) e Borges (2001 - 2004), consideram que é possível perceber o trabalho docente como espaço não apenas de mobilização, mas também de produção de saberes, rompendo assim com a perspectiva do professor apenas como transmissor de conhecimentos, e, entendendo-o, também, como produtor de conhecimentos, de práticas educativas, de valores e de cuidados.

As pesquisas buscam a valorização da formação e da profissionalização dos professores e estão marcadas pela afirmativa de que o saber docente é “experencial” como expõe Tardif (2002), realçando a prática profissional como construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização.

Daí, a relevância, que tem tomado na literatura que aborda saberes docentes, a explicitação dos componentes dos contextos nos quais o saber docente é produzido, bem como, a forma pela qual é organizado e avançado, mobilizado e

conforme as condições de ensino programadas pelo professor em sala de aula ou fora dela.

Os saberes são singulares e, ao mesmo tempo, plurais, conforme pesquisa realizada por Tardif (2002). Essa pluralidade está presente nas relações sociais construídas, nas trajetórias, no fazer-junto, no projetar e no fazer da prática. O mesmo autor considera, também, que o saber docente é sempre de alguém que atua em um espaço, realizando um trabalho com um objetivo, e, complementa afirmando:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com sua relação com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2002, p. 11).

Além disso, a intenção de uma abordagem baseada na experiência social dos saberes Therrien (1993 a), ao que tudo indica, está relacionada à idéia de que os saberes docentes estão inseridos *“na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores do ensino, dos lugares de formação, etc”* conforme (TARDIF, 2002, p. 64). Dessa forma, esses saberes são estudados no contexto social e político do trabalho docente, considerando os elementos que os constituem.

A pesquisa coordenada por Ludke (1996) sobre a socialização profissional dos professores do Ensino Fundamental e Médio, no Estado do Rio de Janeiro, apontou para a valorização do aprendizado na prática, ao longo da carreira,



levando a pesquisadora a concluir que a formação inicial, por melhor que seja, é sempre apenas isso: uma preparação introdutória que se completa necessariamente com aquilo que se aprende fazendo, com os alunos, na sala de aula.

Segundo a pesquisa de Lima (1995), o professor já traz habilidades para o exercício do magistério, mesmo quando não passou por nenhuma formação pedagógica anterior, porque antes mesmo de ensinar, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – experiências de seu futuro ambiente de trabalho. Assim, ao mesmo tempo, em que desenvolveram sua própria trajetória como estudantes, conviveram com seus professores mais marcantes e foram adquirindo conhecimento sobre docência.

Assim, a memória educativa, de acordo com Lima (1995, p. 73) constitui *uma alternativa de reconstrução dessa referida prática educativa, referente ao tempo da escolarização do professor*. Entendemos, que metodologicamente, as histórias de vida, as narrativas, autobiografias e as memórias, permitem ao professor entrar como num turbilhão de fatos, que ocorreram em seu processo de escolarização e que vão formando diversas relações sociais e culturais, que são fundamentais à formação inicial e continuada dos professores.

A imersão na própria história de vida é formadora, pois os futuros professores adquirem crenças, representações e certezas sobre a prática profissional, bem como sobre o que é ser professor e ser aluno. Numa análise crítica de seu próprio processo de escolarização, como no processo de socialização e leitura consciente

da realidade que o circunda, o professor poderá fazer intervenções didáticas baseadas em memórias de professores mais marcantes, que constituíram sua própria formação docente.

Conforme Tardif (2002), os fundamentos do ensino são existenciais, no sentido de que um professor não apenas pensa sobre o que é fazer ensino, mas retoma a sua história de vida, incluindo aí sua trajetória profissional e de sua escolarização. Nessa mesma direção, os estudos realizados por Nóvoa (2002) buscam compreender como os professores relacionam-se com os saberes, que lhes são próprios, conhecimentos construídos no cotidiano do contexto de inúmeras relações travadas para e na realização do trabalho docente, dentro e fora da sala de aula.

As relações com o contexto físico e social da escola permitem ao professor, uma nova forma de entender o ensino e da ação de ensinar. Neste norte, muito bem ilustra Charlot:

Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo; toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica, [...] a relação com o saber comporta [...] sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros (CHARLOT, 2000, p. 72).

Para subsidiar as concepções sobre saberes docentes em contexto rural, tomamos três pesquisas, sendo as duas primeiras realizadas por Therrien (1991 - 2003) e Therrien & Souza (2000) foram desenvolvidas no contexto rural do Ceará, enquanto que a de Borges (2004), realizada em contexto urbano, não só esclarecem os princípios metodológicos adotados pelo pesquisador, como ainda, especificam os tipos de saberes identificados nessas investigações e que serviram de parâmetro para validar e apurar o rigor dos resultados discutidos e relatados nessa investigação, realizada em Mocambinho (2008), Norte de Minas.

Os estudos investigativos realizados por Therrien (1993a, 1993b, 2000), no Estado do Ceará, buscaram em experiências com professores rurais, compreender a prática pedagógica constituída num contexto cultural, político, social e econômico rural, e, que se transmite à professora, fruto de uma relação pedagógica entre conteúdos, métodos e sujeitos, que se articulam para um mesmo fim. Afirma o autor, que cada sujeito tem um modo diferenciado de se apropriar desse saber social, situado em uma construção histórica entre os elementos desse referido contexto, produzem aprendizagens referentes a vivências, experiências, conhecimentos e práticas e realizam sínteses entre o trabalho agrícola, as organizações políticas e os processos didáticos.

Assim, no tocante ao saber docente mobilizado pelos professores em contexto rural, Therrien (1993 a), afirma que:

Os saberes elaborados na prática educativa produtiva e na prática política tem ainda maior relevância pedagógica na dimensão educativa da práxis social da professora rural. Reconhecer que a construção do saber, como relação entre o pensar e o agir de um sujeito consciente, enraíza-se na prática

produtiva e política, possibilita discernir a dimensão educativa dessas práticas e postular a base para identificar e analisar a práxis educativa da professora como práxis social totalizadora. (TERRIEN, 1993a, p. 81).

Dessa forma os saberes docentes rurais são específicos daquele território, porque constituem um conjunto de interações sociais, que se cruzam e buscam compreender a realidade do campo como espaço de trabalho educativo, que ajuda a explicar o trabalho na produção agrícola e nas dimensões político-econômicas, e gera novas interações interdisciplinares em razão das lutas pela sobrevivência conjugadas aos modos de existência dão um novo significado às relações de exploração e de desigualdades entre as classes sociais.

Dado a participação e vivência na mobilização política e nas atividades campesinas possibilitam que os professores associem e integrem tais aprendizagens ao trabalho de ensino na escola. Isto é, certos professores rurais são capazes de gestar conhecimentos, práticas e valores, que são próprios à ecologia do campo, à sabedoria da vida rural e às relações desiguais entre campo e cidade.

Assim, tais saberes docentes rurais não são apenas didáticos, são, ao mesmo tempo políticos e sociais, são processos que envolvem participação democrática e formação cidadã. Certos professores rurais, segundo Therrien (2003) não apenas conhecem os conteúdos escolares, mas os relacionam com a vida do homem no campo e avaliam as políticas em relação aos modos de existência no campo.

Therrien & Souza (2000), buscam através dos seus estudos, as formas como se manifestam no espaço sócio-cultural da escola, os saberes construídos na práxis social rural dos seus atores, docentes e discentes, vistos como possuidores de saberes da prática, do fazer, da experiência vivida, enfim, da cultura própria destes sujeitos. Conforme os autores, o professor possui uma ação pedagógica e ao referir-se ao agir pedagógico ponderam:

Procurar as razões do agir pedagógico na sala de aula significa buscar desvelar as “certezas” que dão suporte às decisões do professor. Significa identificar e caracterizar os elementos fundantes de uma razão eminentemente prática que estrutura o fazer. Significa finalmente, revelar ao próprio docente as bases de ação, pondo em evidência dimensões relacionadas à sua formação para o magistério. (THERRIEN & SOUZA, 2000, p.112).

O estudo de professores rurais em áreas de adversidades permitiu a Therrien (1991), fazer uma análise em torno dos saberes desses professores, parceiros de sua pesquisa, sobretudo das dimensões de onde são originados estes saberes:

Identifica-se em primeiro lugar o saber adquirido como saber escolar e sistematizado da prática de ensino formal, o qual propicia o acesso ao saberes técnicos, científicos e culturais necessários à consolidação da cidadania. De maneira secundária, a vida de mulher camponesa favorece a professora outros elementos do saber, um saber útil, de prática na diversidade de suas relações de produção. Uma terceira dimensão do saber, de teor mais político, origina-se da luta na organização da comunidade e da escola onde a professora descobre o significado do poder na sua relação com o coletivo. (Relatório parcial de pesquisa – CNPq, 1991).

Em seus estudos Therrien (1993b, p. 413) procurou identificar como os saberes da experiência se traduzem em um saber social que forma a prática pedagógica dos professores. Entendemos que esses saberes presentes nos processos de formação são elaborados socialmente, e, que de uma maneira ou de outra, os professores definem sua prática pedagógica em relação aos saberes que possuem e transmitem. Neste sentido, conclui o autor:

(...) a atividade educativa e a atividade docente, seja em nível da formação docente, seja em nível da escola propriamente dita, fazem parte desse processo social de produção dos saberes sociais. De lá vem à importância de discernir e compreender os componentes do saber docente sem excluir nenhum dos seus aspectos construídos na experiência cotidiana deste ator social. (TERRIEN, 1993b, p. 413).

Apresentamos, ainda, mais cinco estudos de pesquisa e dissertações, considerando que o campo de revisão de literatura sobre saberes docentes é amplo, no entanto, tais estudos registram condições culturais para aquisição destes saberes básicos ao Ensino Fundamental.

O trabalho de dissertação realizado por Zibetti (2005) em Rondônia, salienta que a investigação foi realizada com professoras de alfabetização e especifica os saberes que estas professoras mobilizaram para alfabetizar, numa perspectiva histórico-cultural do professor. Trata-se de uma investigação sobre os saberes presentes na atividade docente desenvolvida durante a alfabetização, etapa da educação básica em que têm ocorrido os maiores índices de fracasso escolar. A pesquisa buscou compreender os processos de apropriação/objetivação e criação

de saberes na prática pedagógica de uma alfabetizadora por meio de uma abordagem etnográfica, de observação participante, entrevistas, análise documental e fotografias. A pesquisa aponta a ênfase dada pelas políticas públicas à formação de professores com programas que se superpõem e que atendem aos diferentes segmentos profissionais em projetos distintos. Além disso, conforme a autora, os investimentos na formação não são articulados com as necessárias melhorias das condições objetivas de trabalho nas escolas, evidenciando como, na escola investigada, a precariedade destas condições dificulta as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho coletivo, capaz de oferecer um ensino de melhor qualidade às crianças de periferia urbana para quem a escola é a principal fonte de acesso ao conhecimento sistematizado.

Outro trabalho de Madeira & Lima (2000) investigou os saberes que fundamentam a prática dos professores do curso de enfermagem da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Conforme as autoras, o exercício da docência exige não só um amplo lastro de saberes diversificados, mas uma aprendizagem contínua e fundamental na carreira profissional. Afirmam que as novas demandas para o ensino e aprendizagem na área de enfermagem apontam para uma perspectiva interdisciplinar de diálogo com outras áreas de conhecimento, o que implica, necessariamente, o abandono, a saída de um sistema estanque cartesiano de departamentalizar os diferentes saberes, revelando a possibilidade de desenvolvimento de uma nova prática educativa em enfermagem, assim como em outras esferas educacionais, mais comprometida com a sociedade, e, necessariamente mais igualitária.

Na pesquisa de Madeira & Lima (2000) foi possível obter evidências, também, de que os saberes das professoras-colaboradoras estavam em permanente construção e decorre, em grande parte, das influências geradas pela sua história

pessoal, pela sua formação universitária, pelas experiências profissionais vividas na escola e pelas interações com outros professores no exercício profissional, o que corrobora o entendimento de que o movimento de avanço da reflexão, sobre o ser professor deve ser necessário e contínuo, assim como a busca de caminhos inovadores e de novos contornos à prática pedagógica.

Também do Piauí, a dissertação de Beserra (2007), investigou acerca das fontes e características dos saberes pedagógicos dos docentes da UFPI, campus de Parnaíba, com o objetivo de fazer análise e caracterização dos saberes e do processo de socialização destes mesmos saberes.

No Paraná, o trabalho de Vagula (2005) intitulado “O Professor, seus saberes e sua identidade”, ofereceu uma contribuição para mudanças na configuração atual de oferta dos cursos de formação de professores. No Rio Grande do Norte, a pesquisa realizada por Brito (2008), intitulada: “Revendo a formação docente: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional” possibilitou refletir acerca da complexidade de ensinar na modernidade e a formação de professores nesse contexto.

Os estudos aqui relatados sobre saberes docentes destacam a dimensão didática que é operacionalizada nesses trabalhos científicos, isto é, saberes enraizados na prática reflexiva do docente. Eles mostram que a trajetória de vida e a prática docente de professores rurais revelam aspectos humanos, existenciais e profissionais importantes, para a compreensão do contexto sócio-cultural e político das relações sociais mais amplas do país capitalista.



Assim os saberes docentes são produzidos nas trajetórias, num movimento dialético entre a vida e trabalho e no “conhecer-na-ação” Schön (2000). Na mesma direção de Shon analisa Arroyo (2002) que o “*saber pedagógico é para ser vivido mais do que transmitido, e é aprendido num diálogo atento [...] com diversos aprendizados, com o próprio percurso de nossa formação e com os percursos daquele com os quais temos o privilégio de conviver [...]*” (ARROYO, 2002.p.46).

Assim, as relações sociais de formação docente rural são de toda ordem travadas na sociedade e nos desafiam a buscá-las e identificá-las nas múltiplas implicações econômicas, políticas e culturais. Então perguntamos, quais são as práticas de ensino que acontecem, em Mocambinho, no contexto rural do Norte de Minas e que são geradoras de saberes docentes para o referido Ensino Rural?

Nesta direção é relevante buscar a empiria e os indícios de norteamento, sobre as relações entre a prática docente e sua relação com a produção dos saberes, que poderão ser mobilizados pelas professoras de sucesso, num contexto de resiliência rural.

Este capítulo objetivou apresentar as pesquisas no âmbito dos Saberes Docentes, na área de formação de professores, bem como, refletir sobre o papel docente na contemporaneidade, a fim de encontrar luzes teóricas que possam nos ajudar a interpretar os saberes de professores de sucesso, no contexto resiliente de Mocambinho, Norte de Minas Gerais, objeto central dessa investigação.

## CAPÍTULO 4

# MOCAMBINHO: TERRITÓRIO RURAL DE RESILIÊNCIA COMO CONTEXTO EMERGENTE DE SABERES DOCENTES

“A arte de lidar com os desafios”

Alessandra Assad

O objetivo deste capítulo é delinear o conceito de *resiliência* e suas relações com os processos educativos desenvolvidos no espaço geo-social do Norte de Minas, Mocambinho, onde se localiza esta investigação científica, que visa captar saberes docentes de professores de sucesso conquistados em contexto rural.

Vale ressaltar que não temos o objetivo de relacionar a resiliência ao sucesso das práticas investigadas, mas concebemos, que essa capacidade humana está presente nas histórias de vida das professoras de sucesso no Ensino Fundamental desenvolvido em território rural de Mocambinho.

No Brasil, Antunes (2003) é um dos estudiosos dessa temática e realizou estudos teóricos acerca do uso do termo resiliência na realidade educacional brasileira, o

que possibilitou contribuições fundamentais para o desenvolvimento desses trabalhos no país. Outros autores, tais como, Vanistendael (1994), Costa (1995) e Vicente (1996) nos anos 90, também contribuíram utilizando o termo em outros ramos do conhecimento. A partir desses empregos teóricos foi possível relacionar o conceito de resiliência ao contexto de Mocimboa do Castelo e aos atores do processo educativo nas relações sócio-históricas desse espaço rural, o que deu origem à utilização do termo nesta dissertação.

Um novo tempo se configura na atualidade, surgindo daí a necessidade de novos conceitos para significar as estratégias de formação docente para a Educação Básica. O universo educacional, particularmente, na transição dos anos 90 e início do século XXI, tem sido marcado pelo grande avanço teórico sobre as relações sociais e culturais, que perpassam o trabalho docente e estabelecem novas interações entre o contexto rural e as escolas, criando as possibilidades de avançar práticas pedagógicas, que se relacionam às práticas agrícolas com o trabalho para a sobrevivência, gestando novos saberes sobre como ensinar e aprender na sala de aula e na sociedade camponesa com maior eficácia. Ocorre na geografia, na física, na engenharia e na sociologia, um debate em torno do uso do termo resiliência e o mesmo ganha novas significações, quando atrelado ao campo da Educação.

Nessa trama de relações, a resiliência chega à educação junto com a complexa relação educação e sociedade na contemporaneidade, que conforme (ANTUNES, 2003, p. 13-14) “o uso do da palavra resiliência no Brasil ainda restringe-se a círculos acadêmicos, mas constitui tema amplamente pesquisado, analisado e estudado no Canadá, Estados Unidos e Europa”.

No campo educacional, temos dois aspectos relacionados à resiliência. Segundo Antunes (2003), o primeiro diz respeito à resiliência da escola, como instituição que reúne complexos sistemas humanos. O segundo contempla o aspecto particular da pessoa do professor e do aluno, que em condições adversas desenvolvem a capacidade de resistência e de mobilização de hábitos, conhecimentos e habilidades, para agir de forma pertinente face às formas de vida e aos processos de ensino-aprendizagem e de convivência comunitária.

As formas positivas de conduta de crianças e/ou grupos de indivíduos apesar de viverem em condições adversas, motivaram e deram origem ao desenvolvimento de estudos sobre resiliência no campo das Ciências Sociais e da Educação. Alguns conceitos adotados dão sentido e significado ao termo resiliência, tais como os apresentamos a seguir:

De acordo com o dicionário Houaiss da língua portuguesa essa palavra tem origem no latim *Resíllio*, significa retornar a um estado anterior. Na Engenharia e na Física ela é definida como a capacidade de um corpo físico voltar ao seu estado normal, depois de ter sofrido uma pressão sobre si. Em Ciências Humanas, representa a capacidade de um indivíduo, mesmo num ambiente desfavorável, construir-se positivamente frente às adversidades, criar novas alternativas de vida, trabalho e sobrevivência no campo ou na cidade. De outras maneiras, resiliência é:

• Capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades de agir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante de desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo a atitude otimista, positiva e perseverante de acordo com Tavares (2001).

.Conforme Vanistendael (1994) a capacidade de uma pessoa ou sistema social de enfrentar adequadamente as circunstâncias difíceis (adversas), porém de forma aceitável, resistindo à adversidade e utilizando-a para crescer naquilo que cada pessoa traz dentro de si.

Resumindo as concepções situadas, entendemos que resiliência é a capacidade de pessoas resistirem às adversidades e de aproveitá-las para seu crescimento pessoal e profissional, podendo, assim, contribuir para o desenvolvimento local, regional ou nacional.

Esse entendimento se alinha ao pensamento de Antunes (2003) no que concerne ao conceito de resiliência:

É uma abordagem teórica de um conceito extraído da física e muito usado pela engenharia e que representa a capacidade de um sistema de superar o distúrbio imposto por um fenômeno externo e inalterado. Do Houaiss – Dicionário da Língua Portuguesa – é a propriedade de retornar à forma original após ter sido submetido a uma deformação ou capacidade de se recobrar ou de se readaptar à má sorte, às mudanças (...) aplicado à vida humana e animal, representa a capacidade de resistência a condições duríssimas e persistentes e, dessa forma, diz respeito à capacidade de pessoas, grupos ou comunidades não só de resistir às adversidades, mas de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social. (ANTUNES, 2003, p.13.).

Para designar e caracterizar um *espaço de resiliência rural*, encontramos em Antunes (2003), exemplos de pessoas ou comunidades denominadas como

resilientes, que nos ajudam a compreender com maior lucidez o espaço rural de Mocambinho, a partir de analogias com os referidos exemplos analisados por esse autor.

A maior parte dos moradores de favelas ou cortiços ou mesmo os muitos sem-teto que perambulam pelas ruas das cidades médias e grandes constituem exemplos de pessoas ou comunidades resilientes. As condições de adversidade ou fatores de risco que enfrentam são duras, não raramente extremas. À alimentação insatisfatória somam-se os riscos persistentes da violência, abuso sexual, perda de amigo, da carência no vestir e no morar, da segregação e desrespeito, do desemprego e de inúmeras doenças, mas, a despeito disso tudo, não apenas sobrevivem, mas ainda conseguem se organizar, construir momentos autênticos de alegria e fazer para seu horizonte de vida projetos e planos. (ANTUNES 2003. p. 15)

Face ao exposto por Antunes (2003) denominamos resiliente, o grupo da população que possui uma força que dirige suas vontades, cria disposições para o enfrentamento dos obstáculos que a vida oferece, participa e faz questão de estar presentes nos momentos considerados importantes por eles, em todos os segmentos e instituições presentes na comunidade. Ao mesmo tempo, esforçam-se para manter os filhos na escola, por entender que a educação é um valor, um patrimônio, que fora negado para a maioria dos adultos, pais e mães, que vivem nessa comunidade. Por isso, dispensam respeito aos profissionais da escola e pelo trabalho realizado por eles.

As famílias estão sempre prontas para participarem a seu modo dos eventos promovidos pela escola. A resiliência se manifesta com coragem, disposição e fé no trabalho, nas pessoas e nas instituições. (COSTA, 1995, p. 12), explica que *a resiliência não é privilégio de alguns somente. Não é o caso de uns nascerem resilientes e outros não*. E defende o autor:

O estudo sistemático da resiliência nas pessoas e nas organizações revelou que ela não é uma qualidade única e extraordinária, característica intransferível de um grupo especial de pessoas. Não. A resiliência é antes de tudo a resultante de qualidades comuns que a maioria das pessoas já possui, mas que precisam estar corretamente articuladas e suficientemente desenvolvidas. (COSTA, 1995, p. 12).

Compreender, portanto, a resiliência em um grupo, consiste em conhecer a sua história, procurar analisar o seu contexto, para então, intervir de maneira apropriada, buscando as razões capazes de motivá-lo e fortalecê-lo.

Compreender a escola num contexto resiliente, significa buscar as raízes de uma *Pedagogia da Resiliência* a ser escrita, construída a partir de pesquisas sobre problemas que a pedagogia tradicional enfrenta e não sabe explicá-los, e que precisam ser interpretados e ressignificados a luz do conceito a ser elaborado de Pedagogia resiliente, ou seja, do ensino da resiliência como conteúdo de aprendizagem nos cursos de formação de professores, principalmente, pela oferta de diferentes campus de estágio, envolvendo múltiplas práticas de resistência social e cultural.

Há então, uma nova situação de ensino e complexidade conforme Morin (2001), que exigem um conjunto de estudos e pesquisas, que possam ajudar a explicar questões tais como: quem são o aluno, o professor e a escola em contextos resilientes? Será que essa investigação levará a definir Mocambinho como uma comunidade rural resiliente? Será que a Escola AMS, lócus dessa pesquisa, poderá ser caracterizada como uma escola pública resiliente? A Escola AMS tem

em seu quadro funcional profissionais da educação resiliente, conforme conceituaram Tavares (2001) e Antunes (2003)?

Antunes (2003), nos alerta e esclarece que:

A resiliência não constitui uma uniformidade. A realidade é que temos, conforme o bairro, entorno e ação dos professores, diferentes padrões de resiliência, quase sempre presentes na mesma escola. Classes com alunos comuns e alunos resilientes constituem inegável realidade; e escolas com professores profundamente sensibilizados para a criação imperiosa de uma nova educação e professores resistentes a essa iniciativa representam lugar-comum. Podemos ainda considerar rotina o convívio entre professores que emergiram de diferentes realidades sociais, alguns egressos da classe pobre (não excluída) e classe média; e outros, efetivamente resilientes, oriundos de berço marcado por sensíveis dificuldades. (ANTUNES, 2003, p.21)

O referido autor propõe que é preciso construir um modelo de educação resiliente, que possa superar o estado atual de diferenças entre os sujeitos resilientes ou não.

A resiliência constitui realidade indisfarçável em que a heterogeneidade é um dos seus componentes essenciais e que a mesma precisa nascer na oportunidade em que surjam projetos pioneiros de uma pedagogia resiliente. (ANTUNES 2003, p. 22).

Os estudos de (TAVARES & ALARCAO, 2001, p. 27) permitiram, em solo português, dizerem:



Educar para a resiliência pressupõe mobilizar todas as sinergias dos professores, dos alunos e de outros agentes educativos. Uma boa articulação dos processos de encorajamento, de motivação e o desenvolvimento de formas mais efetivas de resiliência têm uma importância primacial no sucesso dos alunos, dos processos e da escola.

Outra análise que pode ser feita, é que a baixa resiliência tem legitimado a não permanência de muitos professores no mercado, pois nunca, em momento algum, foram tão cobrados pela capacidade de flexibilização diante das dificuldades. O indivíduo que não consegue gerenciar e reverter uma situação adversa precisa mudar o foco, ajustar as velas, ressignificar o seu modo de vida, para que tais obstáculos e acontecimentos diários sirvam como promoção de seu desenvolvimento pessoal e profissional. Contudo, não podemos perder de vista, a importância e a necessidade de melhorias das condições de trabalho dos professores, porém, salientamos que até para lutar por essas melhorias, a capacidade de ser resiliente estar presente.

Vicente (1996) também afirma que a resiliência pode ser promovida. Neste sentido podemos pensar até, que ponto, a formação de professores voltada para a vida campesina poderá desenvolver experiências de aprendizagens, que desenvolvem saberes da resiliência?

Vicente (1996) aponta a existência de três fatores, que promovem a resiliência: o modelo do desafio, a resistência, vínculos afetivos e sentidos de propósitos no futuro. O modelo de desafio, a resolução de problemas da vida cotidiana é bastante identificada em pessoas resilientes.

Segundo Vicente (1996, p. 8-9) “*as características centrais encontradas nesse modelo do desafio são: o reconhecimento da verdadeira dimensão do problema; o reconhecimento das possibilidades de enfrentamento, e o estabelecimento de metas para a sua resolução*”. Quanto aos vínculos afetivos do indivíduo em relação à determinada luta para superar condições desfavoráveis, permitem a ele construir práticas sociais de resiliência.

A existência de vínculos afetivos é também, considerado como um fator importante para promoção da resiliência. A aceitação incondicional do indivíduo enquanto pessoa, principalmente pela família, assim, como a presença de redes sociais de apoio, permitem, o desenvolvimento de condutas resilientes. (VICENTE, 1996, p.8-9).

A mesma autora ainda destaca, o sentimento de propósito no futuro, quando em movimentos sociais identificou que além do sentimento de autonomia e confiança, encontrou também algumas características, tais como, expectativas saudáveis, direcionamento de objetivos, construção de metas para alcançar tais objetivos, motivação para os sucessos e fé num futuro melhor.

Costa (1995) alerta que o aprendizado da resiliência ocorre pelas práticas sociais e vivências, pelo curso dos acontecimentos nos quais as pessoas incorporam a capacidade de resistir à adversidade e utilizá-la para o crescimento pessoal, social e profissional. Acompanhando a mesma direção dos estudos aqui citados, assumimos que a resiliência pode e deve ser promovida nos sujeitos e nas instituições educacionais, bem como constitui algo que exige processos de formação.

Pretende-se deixar claro, que promover a resiliência nos sujeitos, além de contribuir para o crescimento de sua consciência crítico-política, porque o sujeito resiliente, só é resiliente, porque entendeu sua realidade, portanto, sabe explicá-la, e, conseqüentemente, a luta por substanciais condições de vida se fortalece, frente às estruturas mais amplas dos sistemas.

Para explicar as práticas de ensino de sucesso que dão origem à construção social dos saberes docentes em meio rural resiliente, entendemos que seja preciso fazer a apresentação do contexto físico - sócio - cultural - econômico do local onde se localiza essa pesquisa, distrito rural de Mocambinho, Município de Porteirinha, extremo norte de Minas Gerais<sup>1</sup>.

A escolha de Mocambinho, região norte-mineira, como cenário desta pesquisa, deve-se de um lado pela experiência do pesquisador nesse espaço e por outro pela forma como a escola se organiza para oferecer qualidade no ensino. Estão presentes neste espaço geográfico, marcas de injustiças sociais gritantes, possíveis de serem percebidas na sua história sócio-cultural e na qualidade de vida de seu povo.

Neste contexto de adversidades, marcado por dicotomias e perplexidades, faz-se necessário entender o que as próprias professoras selecionadas para esta investigação consideram saberes que promovem o sucesso da professora em

---

<sup>1</sup> Para a realização deste estudo, recorreremos a várias fontes, quais sejam: à Fundação João Pinheiro em Belo Horizonte, às Secretarias Municipais de Educação e de Cultura de Porteirinha, à Associação dos Municípios da Área Mineira da Sudene AMAMS, na cidade de Montes Claros, às 22ª e 44ª Superintendências Regionais de Ensino, ao Conselho de Moradores de Mocambinho e a Escola Estadual AMS, que possibilitaram as informações, dados estatísticos, mapas e legendas, para que pudéssemos apresentar o lócus dessa investigação.

suas práticas e as razões porque elas se destacam num emaranhado de condições sociais e políticas que apresentam um retrato perpassado por inúmeras contradições, fruto de relações produtivas competitivas que geram a miséria e as desigualdades de renda para a maioria da população.

Passemos a apresentar alguns aspectos da região Norte de Minas Gerais, particularmente, a região do extremo Norte, que compreende os municípios da jurisdição da 44ª Superintendência Regional de Ensino da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, conforme se pode observar no mapa que se segue:



**Mapa 1. Jurisdição da 44ª Superintendência Regional de Ensino**

A região do Norte de Minas é constituída por 89 municípios e conta com uma população de aproximadamente 1,5 milhões de habitantes, conforme o Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais (2005).

A formação econômica da Região é baseada predominantemente na atividade pecuária aliada à economia de subsistência. Nas últimas décadas, por intermédio da intervenção do Estado, houve uma diversificação da estrutura produtiva local.

O Estado estimulou quatro eixos básicos de desenvolvimento: (a) reflorestamento de eucaliptos e pinhos em diversos municípios da região; (b) implantação de grandes projetos agropecuários; (c) instalação de indústrias; e, (d) implantação de perímetros de agricultura irrigada. Tanto os projetos industriais quanto os projetos de irrigação estão concentrados em poucos municípios.

O crescimento econômico do Norte de Minas só foi possível com a presença ativa do Estado. De 1985 até 1995, o PIB da região cresceu a taxas superiores à da economia brasileira e ao estado de Minas Gerais. Nesse período, a taxa média anual de crescimento do PIB brasileiro foi de 2,28%; de Minas Gerais 2,45% e do Norte de Minas 3,70%.

Nas últimas duas décadas, a região passou por mudanças estruturais em sua composição setorial, com perda relativa de participação do setor agropecuário de 22% em 1985, para 12% em 2000, e incremento do setor industrial, de 33% para 45%. Embora a maioria dos municípios seja de pequeno porte e predominem as atividades da subestrutura primária, é interessante verificar que os municípios

com atividades industriais apresentam indicadores de urbanização mais homogêneos entre si.

Caracterizar esta região é desvelar um quadro de miséria e desigualdade social como apresentam os estudos de (FERNANDES, 2002, p.113):

Uma das características mais marcantes destas regiões é extrema pobreza. Considerando o Índice de Desenvolvimento Humano-IDH, que mede o grau do desenvolvimento e leva em conta aspectos relacionados à longevidade, renda e educação, têm que, para o ano de 1991, somente 15,47% dos municípios do Vale do Jequitinhonha e Norte de Minas apresentavam este índice com valor acima do 0,5, o ponto mínimo abaixo do qual define-se uma situação de baixo desenvolvimento humano.

Nesta pesquisa concentramos atenção nos indicadores sócio-humanos, econômicos, sobretudo educacionais, buscando fazer uma apresentação panorâmica da região. Passemos aos dados que são referências do município de Porteirinha, onde se localiza o Distrito rural de Mocambinho.

#### **4.1. Caracterização e histórico do Município de Porteirinha: extremo norte de Minas Gerais.**

Porteirinha, situada ao Norte de Minas Gerais, na zona de Itacambira, na região semi-árida, está incluída na microrregião da Serra Geral.

A ocupação da região, particularmente Porteirinha, ocorreu no início do século XVIII. O local era ponto de passagem e servia de pouso para os tropeiros que vinham da Bahia e demais regiões do Nordeste em direção às Minas.

(...) Servia de pouso aos que vinham do Nordeste e do sertão baiano, procurando encurtar a trilha que levava o terminal da estrada de terra de Sabará<sup>2</sup>.

Os primeiros habitantes de Porteirinha teriam sido os tropeiros Severino dos Santos, José Cândido Teixeira, José Antônio da Silva, João Soares, João Pereira, José Miguel e Veríssimo Nunes de Brito. Esses tropeiros vieram à procura de ouro, estabeleceram-se e se tornaram grandes proprietários de terras e escravos, na região que batizaram com o nome de São Joaquim de Porteirinha.

(...) Uma brecha entre altos troncos... Ihe servia de acesso. Era como porteiras. Os que ali se dirigiam à procura de pouso se referiam ao local como Porteirinha<sup>3</sup>.

(...) Construíram um cercado próximo ao rio Mosquito, onde eram soltos os animais de carga, para o pernoite e descanso. O cercado tinha como acesso uma pequena porteira, daí, originando o nome de Porteirinha.

---

<sup>2</sup> Trecho retirado de cópia xerográfica de Documento textual sem referências.

<sup>3</sup> Documento textual. Secretaria da Cultura de Porteirinha. s/d.

Assim, narra a professora Palmyra Santos Oliveira, que escutou do senhor Juvenato Nunes da Silva, neto de Veríssimo Nunes de Brito, a seguinte história:

Veríssimo Nunes de Brito, natural de Lençóis das Lavras, na Bahia, veio morar em Brutal, perto de Jatobá (atual Serranópolis), 22 quilômetros distante de Porteirinha.

Seu amigo Pedro Severino dos Santos, um português que morava na Várzea Bonita (distante 3 km de Porteirinha) convidou-o para uma caçada de caititu, suçuarana, etc., nesta área onde hoje é a cidade...

O senhor Veríssimo aceita o convite e notou que os terrenos eram férteis, ótimos para cultura.

Comprou de seu amigo Pedro Severino dos Santos 2\$000 (dois mil réis) de terras em comum (toda essa faixa de terra, onde se localiza a cidade, até as margens do rio Sítio Novo, que é afluente do Rio Mosquito, que banha a cidade).

Construiu sua casa onde é hoje a Loja Maçônica, à rua Marechal Floriano Peixoto.

O terreno naquela época, onde é hoje o centro da cidade, era toda tomada de macambiras, planta de folhas compridas, duras e espinhosas (semelhantes às folhas do abacaxi) que impediam o trânsito. Havia somente um pequeno caminho por onde transitavam os moradores vizinhos daquela época.

Senhor Veríssimo possuía dois cavalos especiais para seus serviços diários. Muitas vezes soltava-os nas várzeas de cima (praça São Joaquim) e os encontrava nas várzeas de baixo (praça Coronel Domingos Lima).

Para evitar dificuldades de encontrar seus animais, mandou fazer uma pequena e tosca porteira de madeiras finas e a colocou no meio do caminho, de modo que dos dois lados o macambiral servia de cerca. A porteira era tão pequena que quando passava um animal cargueiro, era ralando as costas.

Logo após ter assentado a porteira, o senhor Veríssimo foi à procura de seus animais. Andou pelas Várzeas e já cansado de os procurar, encontrou-se com um senhor (cujo nome ignora-se) e perguntou-lhe se havia visto os seus dois animais. O senhor disse tê-los visto próximo a uma porteirinha. De fato, lá estavam. Isto ocorreu em julho de 1848.

Essa porteirinha ficava onde hoje é a Igreja São Joaquim.

Daquela época até os dias atuais o local ficou denominado de Porteirinha.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> OLIVEIRA, Palmyra Santos de. *Obra sem título. Porteirinha, sd.*



Segundo uma outra versão, o povoado de São Joaquim de Porteirinha teve início logo após a Proclamação da República, quando os moradores de Nossa Senhora da Conceição do Jatobá se instalaram à margem direita do Rio Mosquito<sup>5</sup>. A primeira versão, entretanto é a mais acatada.

A área do Município de Porteirinha compreende 3.249 km<sup>2</sup> e foi reduzida pela política de emancipações, ocorrida na década de 90 para 1.788 km<sup>2</sup>, constituindo os atuais municípios de Pai Pedro, Nova Porteirinha e Serranópolis de Minas. A temperatura Média Anual é de 27 graus C. Distante da capital Belo Horizonte 592 km, com acesso ao Município pelas BR 122 e MGT 120.

Em 2000, a população de Porteirinha era de 37.896 habitantes. O Município situa-se na Região Norte de Minas Gerais e está incluído na microrregião da Serra Geral e entre suas principais atividades econômicas predominam a agricultura e a pecuária. Possui um PIB per Capta igual a 1.160,26. Conforme o Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, cedido pela Fundação João Pinheiro e Associação dos Municípios da área mineira da SUDENE – AMAMS em Montes Claros, Porteirinha foi criada juridicamente em 1.938 na Mesoregião do Norte de Minas. Apresentamos a seguir o quadro demográfico de Porteirinha e a distribuição populacional entre as áreas urbana e rural.

---

<sup>5</sup> *Rio que percorre o município. Pelos caminhos do norte: Porteirinha, Serra Geral de Minas. Jornal do Norte. Montes Claros: 20.01.2000. Caderno Norte de Minas, p.25.*

**Quadro 1 - Porteirinha: População por Situação de Domicílio, 1991/ 2000.**

	1991	2000
População Total	37.849	37.890
Urbana	15.410	18.140
Rural	22.439	19.750
Taxa de urbanização	40,71%	47,88%

Fonte: Fundação João Pinheiro

No período 1991 - 2000, a população de Porteirinha teve uma taxa média de crescimento anual de 0,01%, passando de 37.849 em 1991 para 37.890 em 2000. Os dados acerca da Educação do Município, conforme documentos da Associação dos Municípios da área mineira da SUDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste), apresentam-se nos quadros 2 e 3 a seguir:

**Quadro 2 - Porteirinha: Nível Educacional da População Jovem, 1991 e 2000.**

Faixa Etária (anos)	Taxa de analfabetismo		% com menos de 4 anos de estudo		% com menos de 8 anos de estudo		% freqüentando a escola	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000	1991	2000
7 a 14	35,6	9,7	-	-	-	-	73,4	93,9
10 a 14	20,5	3,6	77,8	41,7	-	-	70,5	93,2
15 a 17	25,0	2,8	53,1	16,6	93,7	66,7	31,7	71,7
18 a 24	20,1	9,2	52,7	27,9	87,4	59,8	-	-

Fonte: Fundação João Pinheiro

**Quadro 3. Porteirinha: Nível Educacional da População Adulta (25 anos ou mais) 1991 e 2000.**

	<b>1991</b>	<b>2000</b>
Taxa de analfabetismo	<b>47,6</b>	<b>37,5</b>
% com menos de 4 anos de estudo	<b>77,9</b>	<b>64,0</b>
% com menos de 8 anos de estudo	<b>91,8</b>	<b>87,4</b>
Média de anos de estudo	<b>2,1</b>	<b>3,0</b>

Fonte: Fundação João Pinheiro

Com relação, à renda do município de Porteirinha, o quadro 4 mostra a realidade no período em tela:

**Quadro 4. Porteirinha: Indicadores de renda, pobreza e desigualdade – 1991 e 2000.**

	<b>1991</b>	<b>2000</b>
Renda per capita Média (R\$ de 2000)	<b>71,7</b>	<b>101,2</b>
Proporção de Pobres (%)	<b>77,8</b>	<b>62,9</b>
Índice de Gini	<b>0,54</b>	<b>0,57</b>

Fonte: Fundação João Pinheiro

A renda per capita média do município cresceu 41,28%, passando de R\$ 71,65 em 1991 para R\$ 101,23 em 2000. A pobreza (medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 75,50, equivalente à metade do salário mínimo vigente em agosto de 2000) diminuiu 19,12%, passando de 77,8%

em 1991 para 62,9% em 2000. A desigualdade cresceu: o <sup>6</sup>Índice de Gini passou de 0,54 em 1991 para 0,57 em 2000. No período 1991-2000, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de Porteirinha cresceu 15,30%, passando de 0,549 em 1991 para 0,633 em 2000. A dimensão que mais contribuiu para este crescimento foi a Educação, com 68,4%, seguida pela Renda, com 23,2% e pela Longevidade, com 8,4%. Neste período, o hiato de desenvolvimento humano (a distância entre o IDH do município e o limite máximo do IDH, ou seja, 1 - IDH) foi reduzido em 18,6%.

Se mantivesse esta taxa de crescimento do IDH-M, o município levaria 22,7 anos para alcançar São Caetano do Sul (SP), o município com o melhor IDH-M do Brasil (0,919), e 17,3 anos para alcançar Poços de Caldas (MG), o município com o melhor IDH-M do Estado (0,841).

Em relação aos outros municípios do Estado, Porteirinha apresenta uma situação ruim: ocupa a 784ª posição, sendo que 783 municípios (91,8%) estão em situação melhor e 69 municípios (8,2%) estão em situação pior ou igual.

Conforme a Fundação João Pinheiro e o seu Centro de Estudos Econômicos – CEE (2005), a região Norte de Minas Gerais, apresenta para a área da saúde, educação, assistência social e segurança: baixa qualificação profissional, baixos salários, falta de medicamentos básico e material *pencil*, (material médico não medicamentoso), deficiência no controle de doenças infecto-contagiosas,

---

5. O Coeficiente de Gini é uma medida de desigualdade desenvolvida pelo estatístico italiano Conrado e Gini, e publicada no documento "Variabilità e mutabilità" (italiano: "variabilidade e mutabilidade"), em 1912. É comumente utilizada para calcular a desigualdade de distribuição de renda. Wikipédia. (Grifos meus)

aumento da mortalidade infantil, funcionamento efetivo do Fundo Municipal de Saúde e Conselho Municipal de Saúde, falta de autonomia dos municípios, pelo estágio em que se encontram frente às normas do SUS – Sistema Único de Saúde.

No que se refere à cobertura de atendimento escolar, rede e graus de ensino insuficientes para atender à demanda até mesmo do Ensino Fundamental: Faltam cursos de Ensino Médio de qualidade e são poucas as habilitações oferecidas. Carências de escolas de nível superior; Falta de atendimento especial aos excepcionais; Faltam prédios escolares adequados nas áreas rurais, sobrecarregando-os com classes multiseriadas; Precariedade das instalações existentes; Falta de água nas escolas rurais; Número insuficiente de professores habilitados, no ensino de 5ª a 8ª séries e 2º grau e pouco uso de tecnologias no ensino.

As escolas possuem escassez de funcionários no quadro administrativo tais como: bibliotecários, auxiliares de educação e segurança; Baixos níveis de desempenho em termos educacionais; consideráveis índices de repetência e evasão e baixos índices de aprendizagem; Faltam equipamentos mínimos necessários: mobiliário, material didático básico, bibliotecas e laboratórios; Carência de recursos e tecnologias institucionais modernos (TVs, vídeos, fitas, xérox, computadores) até para escolas de maior porte e amplitude de atendimento; indefinição e diluição das competências e responsabilidades no processo de municipalização gradativa do Ensino Fundamental.

Conforme o CEE – Centro de Estudos Econômicos da Fundação João Pinheiro (2005), apesar da infra-estrutura básica da região ter se desenvolvido muito nos

últimos anos, mas, novos investimentos são necessários para que o Norte de Minas alcance o padrão de outras regiões do Estado.

## **4.2. MOCAMBINHO: QUE LUGAR É ESTE?**

Passemos a analisar a comunidade rural de Mocambinho distante a 12 Km em rodovia não pavimentada ao sul da sede do município de Porteirinha na região norte de Minas Gerais.

Entendemos que os lugares inseridos num espaço geográfico ganham personalidade e vida na mão dos seus produtores: os homens e as mulheres deste lugar. É sobre um espaço rural resiliente que ocorrem as ações humanas, onde as professoras desta investigação acontecem e fazem história. É sobre este espaço que a vida se cria, se produz e reproduz a cada dia, com resiliência. Aqui se desenvolve, criam-se raízes e forma-se ou transforma-se em lugar. Este espaço resiliente está sempre incorporado ao cotidiano das pessoas, é produzido e re-produzido a todo instante, sempre em função das necessidades humanas do momento.

As características<sup>7</sup> desse espaço imprimem identidade própria. Assim ao olhar para o cenário que este lugar encerra, é possível perceber o ontem e comparar

---

<sup>7</sup> Não há registros oficiais, digo, legalizados, de dados estatísticos sobre Mocambinho. Por isso, recorremos ao Conselho Comunitário, à Associação Comunitária de Moradores, ao Cartório, ao arquivo da escola pública AMS e especificamente ao chefe do serviço de abastecimento de água na comunidade, com quem foi possível encontrar os dados que pomos em tela.

com o hoje, são visíveis as diferenças culturais que sucessivas gerações deixaram impressas na sua arquitetura. Há uma identidade cultural que mantém ligados os indivíduos intimamente a este lugar.

Mocambinho possui 945 habitantes. Cerca de 70% dos habitantes estão na faixa etária compreendida entre os 45 – 65 anos, caracterizando uma população adulta - idosa, o que faz explicar a sobrevivência da grande maioria das famílias através de aposentadoria e benefícios do Governo federal. Esta população adulta encontra-se negada de empregos, uma vez que na comunidade há ocupações temporárias de trabalho como prestação de serviços de pintores, pedreiros e carpinteiros, junto a isto, o trabalho existente é o 'da roça'.

Pequenos agricultores e criadores de gado, em pequena escala, sofrem todas as condições adversas com a baixa pluviosidade. Esta realidade exige que uma grande maioria dos jovens trabalhadores emigre para outras regiões, em trabalhos subumanos como o corte da cana e a colheita do café, concentradas no sul de Minas Gerais e São Paulo. Um quadro de pobreza se firma no horizonte deste povo.

A comunidade é composta por 189 residências, a grande maioria cerca de 80% em péssimas condições de habitação. Há famílias que não possuem energia elétrica em casa e a questão do saneamento básico continua sendo uma grave ameaça à saúde pública.

Os espaços públicos da Comunidade são: um posto de saúde com atendimento médico e de enfermagem; um Centro Municipal de Educação Infantil para assistência social e escolar com profissionais de formação superior no atendimento às crianças; uma igreja evangélica protestante e duas igrejas católicas, dispostas em áreas polarizadas da comunidade, demonstram a religiosidade forte desse povo. Possui um Cartório de Paz e Registro Civil; A comunidade é servida de telefônico público e residencial (restrito a uma minoria) e ainda se serve dos serviços dos correios.

A renda do distrito de Mocambinho baseia-se nos salários de funcionários públicos, de uma população adulta aposentada e nas políticas do Governo Federal, há ausência de trabalho para os jovens egressos do Ensino Médio da Escola, implantado em 2005, ausência de lazer e demais condições que possam lhes oferecer melhores perspectivas, por isso, migram para outras regiões a procura de trabalho. Situação complexa de pobreza e de desigualdades sociais geram um contexto de resiliência.

A partir das observações realizadas a comunidade de Mocambinho constitui uma comunidade rural resiliente, porque, enfrenta juntos as adversidades comuns, como por exemplo, em momentos de riscos e problemas públicos. A comunidade resiliente é um grupo dotado de visão pluralista. Plural no sentido de pessoas capazes de ter um olhar mais coletivo, mais abrangente e de maior alcance. Ela tem uma identidade cultural, isto é, sentimento de pertencimento a uma cultura, na qual se cultiva a própria raiz, a determinação, por meio de suas gestões, conforme Antunes (2003).



Mocambinho possui um urgente problema público localizado em seu serviço de abastecimento de água. Distante a 1000 metros de uma represa / barragem construída pela Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco – CODEVASF em 1988, a mesma se encontra sem assistência de órgãos públicos, imunda e vazia, devido aos longos períodos de estiagens caracterizados pela secas e altas temperaturas.

A comunidade é atendida por um serviço comunitário de uma bomba d' água que faz a distribuição de uma água, visivelmente, não recomendada para o consumo humano. As famílias mais abastadas a utilizam para a limpeza em geral, buscando água para o consumo na sede do Município.

A Escola se vê obrigada a oferecer esta água ao aluno, que mesmo submetida à filtragem em bebedouro não garante qualidade e a usá-la no cozimento da merenda escolar. Conforme a direção da escola e a própria voz do pesquisador, vários esforços foram mobilizados na busca de solução para o problema nos últimos dez anos. A água passou a ser a temática mais trabalhada nos projetos da Escola e nas discussões comunitárias.

Conforme Barbosa Silva (2006), a história de vida da população de Mocambinho é um tanto triste com relação à fonte de abastecimento de água, motivo pelo qual pesquisou sobre as influências que parasitos possam afetar a vida escolar dos alunos. Vale ressaltar que a existência desse quadro de pobreza, também nos sensibilizou e nos impulsionou a entender que práticas pedagógicas podem ser bem sucedidas, neste espaço de adversidades.

Água que chega até a casa das famílias de Mocambinho, como a mesma que chega à escola, que é também a única para todo tipo de consumo. É lamentável, pois possui aspectos físicos turvos iguais à água de 'enxurrada', com mau cheiro insuportável, pois sai diretamente da barragem para as residências e escola para abastecimento aleatório sem nenhuma forma de tratamento. Estes dados coletados por Barbosa Silva (2006) vão ao encontro das informações recolhidas junto ao posto de saúde da comunidade.

Além do posto de saúde que atende crianças, jovens, adultos e idosos, Mocambinho conta com um grupo de voluntários que trabalha na pastoral da criança, programa que atende gestantes e crianças de 0 a 6 anos. Os membros da pastoral têm como objetivo verificar se as crianças estão com peso normal para sua idade, realizando encontros mensais para pesagem e discutir com as mães uma possível anormalidade que a criança possa ter durante o mês. Mesmo com os encontros, os voluntários da pastoral realizam visitas às famílias cadastradas em busca de ajuda para dificuldades mais extremas das famílias.

Habitado por um povo acolhedor que, apesar das adversidades, é resiliente, trabalhador e festivo, este contexto sofre as influências globais que interferem em suas tradições, fazendo oscilar sua identidade cultural, fato percebido na música, nos costumes e vestimentas. Mescla-se o rural e o urbano em muito de sua história cotidiana.

Atualmente, as condições de vida no campo, não são tão diferentes das condições de vida na cidade, quanto eram no passado. Os meios de comunicação levam ao campo valores e costumes, que antes eram restritos à vida urbana. No entanto, o próprio trabalho na terra e a forma pela qual o trabalhador está ligado a

ela - proprietário, posseiro, arrendatário, meeiro, bóia-fria, etc, estabelece diferenças em suas condições de vida. O bóia-fria e o assalariado rural parecem ser os que enfrentam condições mais precárias.

Sem emprego e sem lazer, os jovens tendem a migrarem para outras regiões ou subsistirem em suas famílias com os benefícios do governo federal. São vítimas das drogas e do alcoolismo, assim como os pais. O nível de pobreza assinala para uma alimentação inadequada e nível de vida, abaixo do considerado aceito, quando se refere ao ser humano. A merenda da escola e da creche são fundamentais no desenvolvimento das crianças em idade escolar, o que por demais das vezes, a criança alimenta somente na Escola e / ou no Centro de Educação Infantil.

Além das condições materiais difíceis, as dificuldades também se manifestam em relação aos aspectos sociais da vida rural, principalmente se levarmos em consideração as comunidades mais afastadas. Por outro lado, as relações nesta comunidade rural, pelo fato de serem estabelecidas sempre entre as mesmas pessoas, que se conhecem e convivem, são relações pessoais, informais.

Praticamente não há relações profissionais ou burocráticas. O professor é também um agricultor, um posseiro, um roceiro, a professora é também uma dona-de-casa, a lavadeira, a camponesa, etc., e vive na comunidade, conhece pessoalmente cada aluno e sua família. Na maior parte dos casos, o professor da escola rural é um membro da própria comunidade.

Em relação aos aspectos da história de vida, a professora resiliente é criativa, é intuitiva, tem percepção aguçada e é sensível aos problemas, demonstra preferências pelo complexo e pelo assimétrico, é tolerante com as diferenças, possui intensos interesses simbólicos, aprecia o risco, é empreendedora e aventureira, manifesta maior abertura em relação aos seus próprios sentimentos e emoções, se aceita positivamente, possui autoconfiança, é dominante, firme, espontânea e confiante na interação social, receptiva em relação a novas idéias, autônoma, original e persistente. Neste sentido, verificamos que são várias as características atribuídas às personalidades criativas e à capacidade pessoal de ser resiliente das professoras selecionadas nessa investigação.

A resiliência na ação docente se consolida com a valorização, pelo próprio professor, da importância de fortalecer a articulação dos diversos interesses envolvidos no seu contexto de atuação em direção a uma atitude dialógica, criticamente ética e flexível, participativa e colaborativa, que permitem tomadas de decisão, reflexão sobre elas, construção de conhecimento docente, investigações e ao mesmo tempo, crie o ambiente de suporte afetivo e emocional necessário, para se trabalhar com pessoas aprendentes.

Entendemos que há uma rede de relações entre os sujeitos e os contextos que as histórias de vida revelam o professor através do contexto e este produz cultura e identidade naquele. Há uma produção de cultura e hábitos entre os sujeitos e o contexto rural resiliente de mão dupla.

Possuir a capacidade de ser resiliente, não significa aprender a ser submisso. Ao contrário, os alunos resilientes da Escola AMS são trabalhadores da terra, outros trabalham na produção de leite, de queijo ou de requeijão para abastecimento do

mercado da sede do município. As alunas se ocupam das tarefas domésticas, em pouca escala se dirigem ao campo. Os alunos resilientes de Mocambinho, território rural, são filhos do contexto histórico-social, aprendem a superar as adversidades com criatividade e coragem. Possuir a capacidade de ser resiliente, não significa aprender a ser submisso.

Quanto aos professores e aos alunos resilientes, conforme Antunes (2003):

Grande parte dos alunos da escola pública brasileira e não poucos professores constituem exemplo extraordinário de pessoas resilientes. Tal como algumas árvores apresentam aparência frágil, curvam-se diante da insidiosa força das tempestades, mas rapidamente superam os desafios e colocam-se de pé. (ANTUNES, 2003, p. 16).

Viver em Mocambinho é estar num chão real, vivendo uma história real, onde homens e mulheres se refazem a cada dia, no enfrentamento das dificuldades que essa realidade impõe. Por isto, denomino o recorte geo-social focalizado nesta pesquisa de *resiliente*, conforme Antunes (2003), de “*uma comunidade aprendente, pensante*” na visão de Alarcão (2003) e sua transformação, conforme (FREIRE, 1987, p. 86), “*será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar [...] a educação e a ação política*”.

### **4.3. O Cenário Contextual da Escola A.M.S.**

Abordamos o cenário de Mocambinho em seus aspectos sociais e físicos, com o objetivo de compreensão em torno das relações de resiliência travadas nesse espaço. Ao lado disso, o resultado do censo escolar/2000 realizado pelo INEP, ainda que possamos levantar questionamentos, mostram o peso da matrícula de crianças nas escolas rurais do Nordeste e os resultados, ainda alarmantes, quanto ao número de reprovados somados aqueles que abandonam. Mesmo reconhecendo que tal situação deva ser entendida a partir da estrutura social do seu contexto, isto não nos intimida a pensar propositivamente estratégias de organização de saberes elaborados e de prestígio social, cujo lugar de expressão é a escola.

A escola AMS foi criada em fevereiro de 1949, por uma associação de fazendeiros locais. Durante sua história, passou por várias transformações e hoje ela encontra-se assim: três turmas das séries iniciais e de educação infantil com salas de aula multiseriadas para atendimento a trinta e oito alunos; cinco turmas das séries finais do ensino fundamental com 126 alunos incluindo a EJA Fundamental; nove turmas do Ensino Médio diurno e noturno e EJA Médio com 226 alunos, a maioria vinda de outras comunidades através do transporte escolar municipal.

A referida escola possui quatro salas de aula, uma secretaria que também acolhe a direção e o serviço de supervisão. Possui uma área de 6.556 m<sup>2</sup> não construída, sendo utilizada para o plantio de hortas e cultivo de frutas, que

auxiliam na merenda escolar. Conta com uma quadra de esportes descoberta e excelente espaço para a prática de educação física. Seu prédio antigo fora construído em <sup>8</sup>puxados, o que na atualidade exige reforma geral. A Escola necessita de ambientes próprios de biblioteca, o atual está dividido com uma sala de aula.

Os espaços do professor para a guarda de materiais e planejamento, também, são insuficientes. A escola AMS se vê agredida por vândalos que roubam materiais e recursos didáticos e utensílios domésticos. A Escola trabalha com os recursos da informática, muito recentemente. O trabalho burocrático foi realizado em documentos escritos por mais de cinquenta anos. Mocambinho tem a escola como sua maior Instituição.

Com Projeto Político-Pedagógico pautado na proposta progressista de educação, construído com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, sua ideologia e marco teórico aproximam-se das concepções humanistas. Estas concepções encontram - se alojadas na *Missão* que deseja cumprir:

Somos uma escola empenhada em educar o aluno na construção de valores éticos, morais e culturais para que este exerça com dignidade e consciência sua cidadania, atuando como um ser transformador do meio em que vive. (Transcrito do Projeto Político - Pedagógico da Escola). (2005, p. 15).

---

<sup>8</sup> Considera-se na região que 'puxados' são ampliações realizadas no prédio escolar, sem o aval de um profissional da Engenharia.

Este empenho e um trabalho coletivo sustentado por uma união de esforços da direção, dos professores e das famílias, permitiram a referida Escola participar do RENAGESTE – Referência Nacional em Gestão Escolar no ano de 2004, promovido pelo Ministério de Educação e Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, oportunidade em que a Escola garantiu o 1º lugar na etapa regional, compreendendo os municípios da jurisdição da 44ª Superintendência Regional de Ensino – Pólo Janaúba e o 17º no Estado de Minas Gerais.

Fato que validou o trabalho que vinha sendo realizado por esta Instituição, sempre atrelado à participação da Comunidade Escolar e do esforço coletivo de seus professores, sempre apoiados pelo serviço de direção e supervisão.

O lazer nesta comunidade resume-se em um campo de futebol e uma quadra oficial comunitária, por isso, o espaço para a prática de esportes e recreação da Escola, são utilizados pela comunidade nos finais de semana, feriados e férias escolares, com parceria e organização do GRAEL – Grêmio Recreativo para assuntos esportivos e lazer. Constituindo assim, uma parceria entre comunidade e escola.

Em sua tradição, os eventos promovidos pela igreja (as festas de igreja) são bastante privilegiados pela população local e vizinha, tornando-se uma forma de lazer, assim como, as promoções realizadas pela escola, sobretudo na realização de projetos multidisciplinares, que envolvem o contexto local e suas famílias, tais como, festas juninas, gincanas, celebrações religiosas em comemoração ao dia da família e do aniversário da escola AMS, quando, trabalhar com a história reconstruída da escola em todas as classes, passa a ser tarefa de todos os docentes, bem como, trabalhar o hino da escola que fora escrito e escolhido



democraticamente entre os alunos. Acontece também o festejo dançante com a comunidade rural, isto é, uma confraternização comunitária em louvor a escola.

As memórias, segundo Lima (1995), do pesquisador trazem à tona, uma gama de acontecimentos muito importantes em que participou junto a esta comunidade escolar, vivenciou durante onze anos o desenvolvimento institucional da escola, bem como construiu vínculos sócio-afetivos criados durante sua experiência nesse contexto de história de vida resiliente. A Escola AMS tem a característica de ser pioneira no município em realizar projetos didáticos interdisciplinares, possui um trabalho coletivo organizado por *um excelente serviço de supervisão pedagógica*<sup>9</sup>, esse fato, sempre levou a escola a ser resiliente, propõe e faz, mesmo em difíceis condições tem sucesso nas situações educativas que, por ora, são avaliativas e formativas.

Por isso, com base nos princípios básicos das organizações resilientes, conforme Antunes (2003):

*Crença* na capacidade de manter estados de resiliência ou desejo sincero de conquistar os fundamentos dessa capacidade. *Cultura* - A cultura resiliente pressupõe princípios de auto-organização, mutabilidade, confiança, liderança e criatividade. Essa cultura visa sempre desenvolver o senso de confiança entre as pessoas, capacidade amoldável de administração estratégias de buscas de saídas e relevância de estados de auto-estima e automotivação. *O planejamento* As organizações resilientes não brotam espontaneamente, antes devem ser construídas em uma infra-estrutura de flexibilidade e espírito cooperativo, após estudo, reflexão e acurado planejamento dinâmico. O local de operação de uma organização resiliente, pode ser rico ou pobre, suntuoso ou

---

<sup>9</sup> Vale ressaltar, apesar de não constituir foco desta pesquisa, que a Escola A.M.S. possui um serviço de supervisão pedagógica, bem estruturado e atuante junto aos docentes, recebendo destes, respeito e motivação.

extremamente simples, mas deve propiciar nível de flexibilidade e contato entre as pessoas, recursos para atuar com agilidade diante de eventuais imprevistos, meios para ser freqüentemente auto-analisado e exemplos concretos de experiências de proteção ambiental e respeito à vida. O quinto é o mais importante elemento de uma organização resiliente. São as *peças* que sintetizam o núcleo estrutural que incorpora o espírito resiliente. Necessitam ser adequadamente selecionadas, aceitarem sua permanente educabilidade e apresentarem habilidades e competências geradoras de comportamentos e atitudes eficazes em ambientes incertos. (ANTUNES, 2003, p. 29-30). Grifos nossos.

Podemos assim, afirmar que a Escola AMS de Mocambinho, distrito rural de Porteirinha, extremo norte de Minas Gerais é resiliente e seu quadro funcional possui, em sua grande maioria, profissionais da educação resilientes.

A resiliência dessa Escola e de seus profissionais tem uma dimensão ética, que não pode ser negada. Essa dimensão existe na luta e na esperança no futuro, com sentido anunciado, uma meta, um horizonte ético que atinja para frente. Um dos fatores de destruição do trabalho de um educador social ao lidar com vidas difíceis é a descrença que nasce do modelo do dano. Um modelo, no qual, predomina a observação apenas dos problemas e das dificuldades, algumas vezes com muita precisão, mas que não insere na análise qualquer perspectiva ou alternativas de resolução.

O modelo da resiliência dessa escola é o modelo do desafio, já citado, no qual, tanto o reconhecimento do problema, quanto das soluções, estão presentes. Assim, a promoção da resiliência serve não apenas aos meninos e meninas em dificuldades escolares, mas a toda comunidade escolar comprometida com estas vidas.

Assim, finalmente encerramos a escritura deste capítulo alinhado ao pensamento de Tavares (2001), a contribuição teórica e empírica, que significa fazer nesse contexto rural um estudo de saberes docentes, expressos em práticas inovadoras dos professores do Ensino fundamental Rural:

As pessoas e, designadamente, os professores e os educadores nas sociedades emergentes e globalizadas terão de ser encorajados e preparados para resiliência. Ou seja, ser ajudados a desenvolver-se para saber encaixar e superar as enormes dificuldades com que, hoje, normalmente, se irão defrontar no exercício da sua profissão. Esta preparação adquire-se através da aquisição de uma maior capacidade de entender as mais variadas e adversas situações e reagir sobre elas superando-as com o maior sucesso possível. A aprendizagem dos alunos e o ensino dos docentes têm de ser feitos no sentido de desenvolver e otimizar sistemas de resiliência susceptíveis de resistir sem partir, sem quebrar às dificuldades e problemas que se venham a apresentar. As famílias e as escolas terão de ser lugares de formação para a resiliência que funcionem de um modo eficaz e persistente. Os saberes e os conhecimentos das escolas terão que mobilizar os alunos a desenvolver capacidades e competências potenciadas por sistemas de resiliência. (TAVARES, 2001, p. 76-7).

Buscamos definir através deste capítulo o termo resiliência, sistematizar os dados coletados para a apresentação da escola e do espaço físico, cultural, social e econômico onde se localiza esta investigação: Mocambinho – Porteirinha, extremo Norte de Minas Gerais, constitui um espaço social fundamental, para compreender as práticas de sucesso num meio rural resiliente, como também rastrear as inter-relações que exercem os sujeitos do processo educativo: sociedade, pais, gestão escolar, professores e alunos.

## **CAPÍTULO 5**

### **ENTRE UM DADO E OUTRO: ENCONTRANDO OS SABERES DE PROFESSORAS DE SUCESSO EM TERRITÓRIO RURAL RESILIENTE**

Este capítulo objetiva fazer uma análise crítica-reflexiva sobre os dados coletados nesta investigação científica. O design de análise desta pesquisa qualitativa é baseado na análise de discursos dos escritos e falas reunidas, seguidas de reflexões com os sujeitos, o que exige um tratamento com idas e vindas aos dados e à base teórica, até que se obtenha neste estudo preliminar, a identificação daqueles saberes docentes das professoras de sucesso em território rural, criados e elaborados histórica e socialmente nos processos sociais de construção do conhecimento na sala de aula e em outros espaços políticos de formação humana, com a participação coletiva das cinco professoras que compõem a amostra intencional desta pesquisa.

As questões levantadas sobre saberes docentes costuradas durante a formação de professores, sejam na modalidade inicial ou na sua própria prática profissional, constituindo a formação continuada, oferecem diversos olhares, e, no decorrer deste trabalho, várias possibilidades foram se cruzando, se bifurcando e reconfigurando o processo criativo da poíesis em direção a modelar, a esculpir os referidos saberes de professoras de sucesso elaborados em contexto rural resiliente.

O procedimento metodológico, baseado na reflexão sobre o saber fazer e o saber ser, Delors (2001), realizado em encontros de discussão coletivos já explicados, fez com que as professoras se deslocassem de si mesmas e produzissem interpretações coletivas da própria prática, ou seja, reflexão sobre a ação e com a ação, recriando-a e explicando-a, nas suas relações também com o contexto social, ou seja, as explicações sobre os saberes docentes, em regiões camponesas, vão além da sala de aula, incluem as inserções no trabalho rural e nas relações com o poder político e a sociedade civil desse contexto. Tais saberes docentes se dão num amálgama de relações sociais e culturais na escola, nas famílias, no trabalho de sobrevivência no campo, nas organizações e lutas políticas, que incluem todos os cidadãos de Mocambinho.

As informações coletadas a partir das entrevistas com foco nas histórias de vida, registros escritos pelas professoras nos encontros de discussão e observações em sala de aula permitem situar os dados em categorias, identificando-as em três dimensões: saberes éticos, saberes políticos e saberes de ensino do professor, conforme a indicação feita pelos estudos realizados por Therrien (1993a), Therrien & Souza (2000) e Borges (2004). Queremos destacar que assumimos essa classificação baseada nos estudos de Therrien (1991-2003), Tardif (2002) e Borges (2004), porém, fizemos uma alteração, ao invés de utilizarmos saberes sociais, tal qual Therrien (1991-2003), adotamos as categorias saberes éticos e políticos, pois, consideramos que em contexto rural, os valores éticos ainda são preservados, tanto nas relações professor-aluno, quanto entre as famílias e nas interações do trabalhador rural com os processos produtivos agrícolas, que prevalecem as relações políticas, desenvolvidas em Mocambinho, como ainda os saberes de ensino, que compreendem todas as habilidades didáticas realizadas em sala de aula.

Para facilitar a compreensão da análise dos dados, propusemos expressar como definimos cada uma dessas categorias, a fim de esclarecer como sistematizamos e fizemos o controle dos dados coletados.

\_ Os *Saberes Éticos do Professor* são constituídos pelas relações entre o professor e o aluno, como os sujeitos envolvidos nos processos de organização do trabalho na escola, que se estendem para incluir as famílias e o diálogo com o contexto rural da região, além das análises sobre as atitudes presentes no cotidiano escolar, geradas nas interações sociais entre os sujeitos e que manifestam valores, tais como, a partilha do aprendido, a solidariedade e o exercício coletivo da cidadania, dentre outros.

\_ Os *Saberes Políticos* das professoras foram entendidos como a presença e a participação democrática das mesmas em Conselho de Classe, no Colegiado Escolar, nas atividades da Proposta Político-Pedagógica da Escola e outras ações políticas exercidas pelas professoras nas organizações rurais da sociedade camponesa de Mocambinho e Porteirinha.

\_ Os *Saberes de Ensino do Professor* correspondem às habilidades e as formas de ensinar, trabalhadas no estudo de Gauthier et al. (1998) e Borges (2004), que são inerentes à gestão da classe, do conteúdo e do trabalho pedagógico relacionado à aprendizagem e a inclusão do aluno nos processos do conhecimento, bem como, à formação de uma visão de mundo sobre o que é trabalho rural e a sobrevivência em território rural resiliente.

Essas três categorias visam delinear as necessárias articulações dos dados para responder aos questionamentos levantados. Os dados obtidos foram agrupados em blocos, que conforme seu sentido, sua natureza e peculiaridades, permitiram a possibilidade de análise e reflexão em torno do movimento de explicação do objeto desta investigação.

Esta análise fundamenta-se nos estudos teóricos, como foi desenvolvido no capítulo 3, sobre saberes docentes, apoiando-se nas contribuições de: Gauthier et al. (1998), Tardif (2002), Therrien (1991-2003) e Borges (2004), acrescentando o diálogo com Dalben (1996), Abranches (2003) e Veiga (1996), respectivamente, quando tratarmos de Conselho de Classe, Colegiado e Proposta Política - Pedagógica.

Os saberes docentes foram estudados conforme a concepção de formação docente adotada por Nóvoa (2002), isto é, numa dimensão pessoal e profissional do professor, a partir das ações manifestadas nas atividades do trabalho docente, na Escola Fundamental, em Mocambinho, Norte de Minas Gerais. Vamos apresentar os resultados dos dados coletados, nos três saberes, de forma global, incluindo o resumo de todos os instrumentos usados, para se ter o máximo de informações sobre os processos utilizados e os resultados alcançados.

## 5.1. As Professoras e os Saberes Éticos

[...] não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda - exige o pensar certo - que assuma a mudança operada. (FREIRE, 2002, p. 37).

Tomando como referência o estudo de Therrien (1991 – 2003) na proposição de pesquisa sobre os saberes rurais, analisamos a dimensão ética do trabalho docente em três ângulos: relação professor-família, relação professor-aluno e relação professor e a região rural da escola. Essas relações estão presentes no cotidiano de vida e trabalho das professoras, exigindo-lhes capacidades e habilidades para a docência de qualidade na Educação Rural, conforme enunciamos a seguir:

Eu como mulher e professora e por viver no meio social dos meus alunos e familiares, conheço melhor a realidade, os problemas, os valores e costumes dessas famílias, isto torna favorável à interação, a compreensão e a contornar as situações de dificuldades, que interferem na aprendizagem. Fazer parte da mesma comunidade me ajuda no entendimento da aprendizagem do aluno. Eu nasci de uma família rural, grande número de filhos, minha mãe semi-analfabeta organizava a casa e a educação dos filhos com muita sabedoria, o que fez com que eu aprendesse muitas coisas que não ensinam nas escolas, como a valorizar as pessoas em sua simplicidade. Ensinar demanda ser simples. Estes valores são fundamentais na vida das pessoas, principalmente para os nossos alunos do meio rural. O que posso perceber que esses valores são cobrados pela escola, mas não são ensinados. Ensino os valores da prática cotidiana da comunidade, convivendo com os alunos e seus familiares. (Prof<sup>a</sup>. MI).



Entrei na escola aos dez anos de idade. Ajudava meus pais na roça, depois fui trabalhar como babá, empregada doméstica e ajudante em um supermercado na cidade para concluir o Ensino Fundamental. Entre a minha casa e a cidade há um percurso de 5 Km que são feitos diariamente de motocicleta. O sonho de ser professora me fez concluir o magistério de 1º grau aos 22 anos de idade, quando iniciei meu trabalho de magistério nessa mesma comunidade rural. Hoje paro e penso que se caso esta história de luta e querer não tivesse acontecido, eu não conseguiria com facilidade ensinar meus alunos a pingar os 'is' e cortar os 'ts' até o mês de agosto de cada ano letivo, mesmo porque mais tempo, me tiraria a oportunidade de ensinar-lhes outras coisas. (Profª. MA).

Criação familiar e valores são fatos marcantes na vida de um profissional e nasce na infância. Sendo de fundamental importância o professor trabalhar junto às famílias as questões da responsabilidade e compromisso. Desde cedo fui muito cobrada com relação aos estudos, valores, obediência e respeito. Isso me ajudou muito na criação dos meus filhos. Fui alfabetizada numa escola rural de classe multiseriada e a professora passou a ser o modelo imitado por mim, como professora. (Profª. ME).

### **5.1.1. Relação Professor - Família**

Observamos e presenciamos o início das atividades letivas da Escola A.M.S., no distrito de Mocambinho, município de Porteirinha. Na manhã de 11/02/2008, houve o momento de acolhida dos alunos e das famílias pela direção, pelos professores e demais funcionários da escola. A acolhida constitui uma atividade fundamental na Escola Fundamental, pode ser considerada como um tipo de saber peculiar, porque, exige conhecimento, sabedoria e arte dos professores,

para estabelecer os primeiros contatos com as famílias e motivá-las para o acompanhamento da história da escolaridade de seus filhos, receber o feedback da escola sobre esse acompanhamento, e, descobrir em que áreas precisam incrementar o apoio aos filhos, seja com ajuda no para-casa, estudo em grupo com colegas, aulas particulares, tempo de estudo extra-horário na escola e outras iniciativas.

Enfim, família e escola partilham o processo educativo dos filhos. Esse é um tipo de saber fundamental à aprendizagem da criança e em nossa categorização de saber ético, que valoriza esse conjunto de atividades éticas, que se apóia crucialmente nas formas de diálogo, como propõe Buber (1974), isto é, eu e tu, tu e nós, e nós e o contexto social rural resiliente. Essa última relação dialogal é uma ampliação que faço a Buber (1974), apropriando-me da teoria sobre território, proposta por Santos (1996).

Aspectos observados nesse momento inicial na escola permitem entender, que as posturas assumidas pelas professoras estão ligadas a um *procedimento atitudinal*, entendido como um saber que está ligado à capacidade do sujeito de tomar atitudes ao agir diante de situações complexas. Entendemos ainda, que o saber-ser das professoras nas práticas docentes, exige das mesmas, *disponibilidade para o diálogo e estreitamento das relações com a comunidade*.

Esse conhecimento que o professor mobiliza ao agir com atitude, faz parte de um conjunto de saberes pessoais do professor, adquiridos na família e no ambiente de vida. Este saber integra-se no trabalho docente pela história de vida e pela

vida escolar, isto é, o saber de atitudes é produzido na bifurcação, onde se encontram a pessoa do professor, o profissional e o sujeito cidadão rural.

No encontro com as famílias, as professoras travam um diálogo formal e informal, apresentam sua Proposta Pedagógica, manifestam-se no tocante à disciplina, bem como, firmam compromissos e estabelecem acordos com os pais. Os compromissos vão desde a presença nos chamamentos da escola, até ao esforço possível de assistência ao filho em suas atividades escolares.

Nessa oportunidade, as professoras falam sobre a importância da família na escola e na vida da criança, orientam os pais no tratamento para com as crianças e quanto ao exemplo que é preciso dar para os filhos. Em clima de camaradagem, as professoras aproveitam a oportunidade e estabelecem uma conversa em separado com alguns dos pais, por elas considerados omissos e distantes da vida escolar do (a) filho (a). Conversa esta que retrata minuciosamente o rendimento do aluno na escola, bem como as questões em torno da participação mais ativa dos pais. Temas sobre problemas na convivência familiar, também, são levados à reflexão, tais como: o alcoolismo, a violência infantil, o trabalho infantil, etc. que são considerados pelas professoras, como obstáculos para o sucesso do aluno na escola.

Igualmente nas entrevistas, com as professoras com foco nas histórias de vida, percebemos que esse momento inicial na escola – a acolhida, já se tornou ritual, no entanto, a cada ano elas re-criam alternativas, que acabam por fazer dessas assembléias, momentos de estudo e confraternização entre os presentes.

Comumente, esses encontros são regados com café coletivo e dinâmicas grupais, sob a batuta de sanfoneiros da comunidade. Essas assembléias costumam, também, ser o lugar possível de discussões de problemas comunitários. Neste sentido, a Escola coloca-se aberta a estas questões, cria um prolongamento das discussões sobre problemas do contexto rural onde ela se localiza, analisando os prós e contra em busca de solução dos referidos problemas. São nessas atividades que se envolvem os sujeitos sociais do território rural resiliente e que afloram as relações dialogais entre escola, famílias, trabalhadores e busca de solução sobre os desafios do contexto social, como construção histórica da sociedade camponesa.

A vivência dessa situação assinala para uma relação estreita entre as professoras e as famílias, relação marcada pela exigência da disponibilidade para o diálogo, já demarcada por Buber (1974) e também ressaltada por (FREIRE 1987, p.78-9):

A existência porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco se nutrir de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras. (...) por isto, o diálogo é uma exigência existencial, porque é o valor primeiro no caso de tomada de decisões coletivas, encaminhamento de propostas geradas com os pais de alunos, organização da estratégia de ação.

A escola assume, assim, um papel político, social e educativo que são inseparáveis, ajudando aos pais e alunos a vivenciar lutas políticas mediadas pelos processos democráticos e formadores de cidadania, além de recriar o compromisso de pertença da escola, junto da comunidade rural.

Pode-se captar nesse conjunto de atividades políticas, sociais e educativas, uma área de vivência, experiência de vários conteúdos éticos que são insubstituíveis como metas a serem atingidas, e, é improrrogável na vida no campo, a criação desses espaços interdisciplinares, para gestar novos comportamentos éticos, fazer as escolhas sobre como tomar partido a favor de quem, estar presente e assumir decisão na estratégia política proposta coletiva e democraticamente.

Todo esse conjunto de ações são novidades no cenário da escola rural hoje. Entendemos que se a escola quer trazer a família para dentro da instituição escolar, essa referida família não vem sozinha para a escola, ela traz seu modo de vida, sua maneira de entender a política local e global, suas formas de participação política. Essas relações e inter-relações sociais e culturais enfatizam o diálogo, a crítica, a regulação, o controle sobre como atuar junto ao poder político, auxiliado pela mediação dos processos educativos da escola, recriando novos comportamentos éticos, que envolvem os vários sujeitos, tanto da parte das famílias, como da parte da direção, professores e toda equipe da instituição, como os representantes do contexto social rural, muitas vezes, ocupado pelos trabalhadores rurais.

Por fim, ao analisarmos mais profundamente este momento inicial da escola no encontro entre família e escola, concluímos que a *capacidade de interagir com a comunidade escolar* é um *saber* necessário e específico do trabalho de magistério. Os saberes das professoras de sucesso numa realidade social rural resiliente, nos faz compreender que estes saberes estão inseridos na vida pessoal do professor e são historicamente produzidos nas diversas relações sociais, políticas e pedagógicas, que essas professoras travam no cotidiano da comunidade escolar.

Nesse sentido, a memória educativa (LIMA, 1995), nos ajuda a localizar nas histórias de vida, a origem e as fontes dos saberes necessários ao desenvolvimento da relação dos professores com as famílias e que conforme as depoentes são imprescindíveis nas relações escola-professor-família, baseadas em saberes pessoais como investigou Tardif (2002) e revelam também, saberes que narram os processos de escolaridade do professor, conforme Lima (1995) e os que interpretamos nesta investigação como saberes éticos.

Nas assembléias, reuniões de pais, no ambiente da escola, comumente, os pais elogiam e dispensam agradecimentos aos professores pelo trabalho (zelo) que têm pelos seus filhos. Trata-se de uma manifestação espontânea, gesto de reconhecimento, observado e entendido por nós, como um momento avaliativo da escola e da professora pelos pais, e, que significam expressão do diálogo ético e avaliativo dos pais da prática pedagógica da Escola.

Entendemos que o respeito que a família rural dispensa às professoras, tem origem na avaliação que essas famílias fazem do trabalho da professora, tanto na escola, como na vida comunitária. Esse reconhecimento é resultante de um trabalho educativo contextualizado, comprometido com a realidade mais próxima da escola, do aluno e das famílias. Tal qual, uma ação pedagógica que fala a linguagem do povo e que se aproxima dele. Por serem 'de atitudes', as professoras de sucesso possuem firmeza em suas decisões têm uma consciência crítica-política e ética que as fazem serem compromissadas com o que fazem e dispostas a intervirem, de alguma forma, na vida social da comunidade.

Nesta direção, (TARDIF, 2002, p. 267) explica que:

(...) os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos. Mesmo que pertençam a grupos, a coletividades, eles existem primeiro por si mesmos como indivíduos. Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores. (...) do ponto de vista epistemológico, essa situação (...) orienta a existência, no professor, de uma disposição para conhecer e para compreender (...) as particularidades individuais e situacionais.

Trata-se de um *saber atitudinal*, intrínseco à história de vida do professor, na linha que labora Nóvoa (2000). É tarefa difícil, precisar este saber. Entretanto, podemos localizá-lo, onde bifurca a pessoa do professor e o sujeito da ação docente. São marcas, traços de personalidade, aprendizagens diversas da pessoa, que interferem decisivamente na constituição desse *saber atitudinal* da professora, necessário, nas relações que demandam participação ativa, ética e responsabilidade social.

### **5.1.2. Relação Professor – Aluno**

Entendemos que a relação professor-aluno tem por princípio básico a relação ética entre esses dois sujeitos históricos, isto é, como argumenta (BUBER, 1974, p. XLI), *“Eu e Tu representam o estágio mais completo da filosofia fenomenológica das atitudes do homem no mundo, ou, uma fenomenologia da palavra, mas é, sobretudo, uma ontologia da relação”*.

Consideramos fundamental analisar o professor em situação de interação com o aluno. Sobretudo, quando se depara com as mais complexas manifestações da contemporaneidade, que fazem alterar valores e costumes que interferem com força nas relações pedagógicas na escola.

Conforme (TARDIF, 2002, p.118):

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo, e, por essa razão, determinam a nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia.

A observação em sala de aula e os registros das práticas constata, que as professoras possuem raízes no campo, foram educadas com valores do e no campo e possuem uma capacidade de relacionar de forma bastante simples e responsável com seus alunos. Ou seja, conseguem estabelecer a relação eu e tu (BUBER, 1974) como um processo de partilha de ideais, projetos e ações que expressam um compromisso ético entre esses sujeitos históricos.

Com relação à interação com os alunos, as professoras dizem:

O aluno para mim é aquela pessoa que está ali comigo, que tem um mundo por traz dele, que já conhece, que já possui uma base e que está ali à minha frente para dividir comigo, para aprender um pouco mais. Surpreendo-me, muitas vezes, com meus alunos. Eles são meus focos, a razão do meu planejar, do meu agir. Vejo-



os como seres humanos capazes. Nem sempre este ser 'capaz' deseja mostrar o seu potencial e isso me frustra, com jeito, consigo com eles avanços e isto me alegra. (Profª. AU).

O aluno é o motivo e o centro do meu trabalho de ensino. Centro do processo que desenvolvo para ensinar as coisas do livro e da vida. Sempre penso que tudo que desejo para meus filhos, quero para meus alunos: respeito, tolerância, compromisso em aprender e ensinar e com força formar valores juntos a eles. (Profª. ME).

O aluno é o motivo maior do processo ensino-aprendizagem e é neste caminho que construo o meu trabalho. (Profª. MJ).

Entendemos que existe um saber denominado *relacional*, que de certa forma, indica o *saber* atitudinal. Conforme, as nossas observações é preciso saber manter relações com os discentes para garantir aprendizagem, isto é, relações que auxiliam a produção de significados sobre todos os processos de aprendizagem vivenciados.

Essas relações não ficam restritas à sala de aula como analisa Therrien (2000). Entendemos que o *saber relacional - atitudinal* está atrelado a saberes aprendidos na família e fincado na subjetividade presente na vida do professor. Percebe-se nos registros que são os valores dos seres humanos que educam seres humanos, quando se planeja e se organiza a ação docente. Identificamos saberes que se relacionam com as dimensões subjetivas das professoras com o contexto da escola, isto é, gostar do ambiente escolar.

Entendemos que as professoras sabem relacionar com o aluno, com os pais e com a arquitetura física e social do território escolar, elas possuem um saber docente que na concepção de Gauthier et all. (1998) constitui o trabalho interativo. Isto é, o saber interativo entre professor-aluno ocupa a centralidade do processo de reflexão e de valorização entre o significado ético do conhecimento e o gosto por aprender.

Apoiado em Cherradi (1990) apud Gauthier e seus colaboradores (1998), nos indicam, que diante de um grupo de alunos, o professor deve instruir-se e educar-se, porque não deve apoiar-se somente nos saberes fornecidos pelas ciências da Educação, pois, trata-se de uma ação humana, que traz em si contradições e tensões.

Neste sentido, (BORGES, 2004, p. 212-3) em seu trabalho de tese sobre os saberes de profissionais da Educação Básica, afirma que:

A dimensão afetiva e relacional dos saberes dos professores traz à tona, então, o fato de que o professor precisa estar aberto para a interação com o outro, seja o aluno, o outro que não pensa exatamente da mesma forma que ele, o professor, o outro que muitas vezes resiste às suas orientações; e, ainda, ele, o professor, precisa ter em mente que o ensino é uma relação, que exige o convencimento constante do outro e mais do que isso a aquiescência do outro, o qual deve engajar-se na tarefa da aprendizagem, tanto quanto o docente no ensino.

Ainda, segundo Borges (2004), observamos que o ensino exige o encontro com o outro, a participação e o consentimento, condição contingente, mas que afloram os saberes éticos das professoras de sucesso em território rural resiliente.

### **5.1.3. Relação Professor e o contexto rural da escola**

Nesta investigação, professoras de sucesso, não atuam somente no espaço da escola, sobretudo, estão presentes na vida social e política da comunidade: estão em associações rurais, envolvem-se em atividades da igreja, participando de pastorais da saúde, da criança, da juventude e do batismo. Comumente estão em campanhas de solidariedade comunitária. São manifestações de saberes oriundos da família e na vida em comunidade, que conforme Borges (2004), influenciam na forma da professora encarar a Educação, através de seu efeito libertador, sobre as pessoas que podem acessá-la.

Conforme (GAUTHIER et all. 1998, p. 110), os esforços para melhorar a Educação *“não devem ser concentrados somente em dotar os professores de novas habilidades reveladas pelas pesquisas. A ação também deve ser exercida em aspectos mais profundos e insidiosos”*, como os políticos e sociais.

Essa disposição e reação das professoras diante de adversidades e das políticas públicas nos remetem ao tema resiliência, por isso, interrogamos nossas

investigadas se elas se consideram pessoas e/ou professores resilientes, para podermos compreender se essa capacidade interfere na ação de ensinar.

As professoras apontam um caminho:

Sim. Se você persiste em ver um resultado, mesmo nas situações mais impróprias, isto é ser resiliente. Receber um aluno de 11 anos para ensinar história, que apenas reconhece o alfabeto e fechar o ano letivo vendo-o formar frases, pequenos textos e responder oralmente aos seus questionamentos é prova que ser resiliente, vale a pena. (Prof<sup>a</sup>. AU).

Considero-me uma professora resiliente por tentar fazer superar e ver a coisa acontecer, mesmo enfrentando dificuldades, resistência e adversidades, estas são usadas como degraus de aprendizagem na escada da vida. (Prof<sup>a</sup>. ME).

Penso que sim. Encaro a educação com persistência. Sou aberta a mudanças, tenho como finalidade fazer a diferença em prol da aprendizagem do aluno. Sem lamúrias, somos capazes de fazer o diferente. (Prof<sup>a</sup>. MJ).

Entendemos que a capacidade de ser resiliente constitui na atualidade, um tema importante para a formação docente, principalmente se analisarmos os obstáculos o que é ser professor, hoje, nesse País, e, a influência positiva dessa capacidade de ser resiliente no trabalho da professora de comunidade rural. Não se trata de resignação, ao contrário, de uma vontade própria e coletiva de querer começar por mudar no local, re-criando o cotidiano de vida e trabalho e construindo o sentimento de pertença comunitária.

Nesta pesquisa, os dados revelam que a resiliência toma forma de um valor necessário para ensinar num meio rural de adversidades. Conforme (ANTUNES, 2003, p. 24), “*professores resilientes, ainda que em baixa quantidade, começam a ocupar as salas de aula, mas prisioneiros de um sistema educacional arcaico que os formou*”.

Sumarizando os dados colhidos e as análises teóricas desenvolvidas, podemos assinalar que tanto na acolhida do aluno e de suas famílias, como na relação professor-aluno em sala de aula e no contexto da escola rural, as professoras revelam saberes éticos, conhecimentos da pessoa humana e das interações com o território resiliente, na forma de ações educativas para atuar nas dificuldades e promover o desenvolvimento do escolar, aproveitando os recursos, formas de vida e de vivências culturais para formar globalmente a criança.

Em síntese, sobre os saberes éticos, ou seja, aqueles que as professoras revelaram, os quais apresentamos a seguir: As professoras firmam compromissos e estabelecem acordos com os pais; a acolhida dos alunos pelas professoras; possuem a capacidade de tomar atitudes ao agir diante de situações complexas e possuem disponibilidade para o diálogo e estreitamento das relações com a comunidade; as docentes de sucesso proporcionam momentos avaliativos da escola e da própria professora pelos pais, caracterizando, assim, uma capacidade de interagir com a comunidade escolar, ou seja, possuem um *saber relacional - atitudinal* que nos permite denominá-las como éticas e resilientes.

## 5.2. Os Professores e os Saberes Políticos

Outro saber que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativa-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. (FREIRE, 2002, p. 110).

Abordamos neste tópico, a dimensão política dos saberes dos professores, que nesta pesquisa localiza-se nas instâncias de decisões e deliberações que orientam o trabalho da professora na sala de aula e na sua relação com o território da escola. Entendemos a relação professor - políticas públicas, o modo pelo qual o professor concebe as políticas educacionais e como reage a elas, e, sobretudo, a influência dessa relação no ensino e nas diversas teias de relações travadas no cotidiano do território rural.

Conforme (MAINARDES, 2006, p. 49),

*A abordagem do ciclo de políticas destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatizando os processos micro-políticos e a ação dos profissionais, que lidam com tais políticas no nível local, e, indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise desses processos de decisão democrática.*

Esta abordagem assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e re-interpretação das políticas

educacionais, e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Nessa direção, Mainardes (2006) aponta dois aspectos acerca da implementação das políticas públicas:

*O primeiro é a preocupação em articular a política investigada com o contexto econômico e político-social mais amplo. O segundo é a importância de se buscar compreender as políticas da forma mais crítica e abrangente possível evitando a realização de análises descritivas, descontextualizadas ou voltadas à mera legitimação de políticas. (MAINARDES, 2006, p. 49).*

As professoras assumem um papel ativo no interior de um sistema sócio-político mais amplo de relações, além de pertencer a uma instituição escolar, as professoras são sujeitas de reações, de posicionamentos frente às políticas implementadas pelo sistema de ensino.

A relação da professora com as políticas públicas, não quer dizer, necessariamente, uma relação com partidos políticos. Durante a investigação, percebemos que ao dizerem de sua vida e de seu trabalho, observamos, que as professoras sempre se referem, de uma maneira ou de outra, às políticas públicas direcionadas, especificamente, para o Ensino Fundamental Rural.

Entendemos que saber relacionar-se com as políticas públicas educacionais é uma forma de saber docente e que a concepção que as professoras de sucesso têm dessa relação, pode interferir decisivamente na ação de planejar e realizar a ação educativa, porque está submetido às diretrizes curriculares do Sistema. Vejamos o que as entrevistadas dizem acerca das políticas públicas e as interações com as mesmas:

Acho que são pensadas apenas como números, estatísticas e assim são impostas sem a devida consulta aos seus executores mais diretos. Mas essa minha indignação não me leva a ser irresponsável e descarregar no meu aluno, essa minha carga de opressão. (Prof<sup>a</sup>. AU).

As decisões em relação ao sistema escolar são impostas, sem questionamentos da parte de quem está com a 'mão na massa'. Procuro fazer o melhor diante dessas mudanças. (Prof<sup>a</sup>. ME).

As políticas públicas do sistema escolar parecem querer resolver os problemas da educação escolar com mudanças que, às vezes, confunde, complica e dificilmente se vê a avaliação dessas mesmas políticas realizadas pelos professores. (Prof<sup>a</sup>. MI).

Eu aceito, respeito e acho que há muita cobrança para os professores que naquele momento de transição não possuem habilidades para acompanhar as mudanças. Por isto trabalho mais com minhas experiências aprendidas com pais, alunos e as atividades do meu cotidiano, lembrando sempre que faço tudo pelo meu aluno. (Prof.<sup>a</sup> MA).

As políticas orientam nossas ações, procuro sempre ler as informações e resoluções da Secretaria Estadual para nortear meu trabalho. Às vezes impostas, verticalizadas, sem uma preparação prévia para a mudança, pois são rápidas, com pouca informação. (Prof<sup>a</sup>. MJ).



Apesar de expressarem opiniões aparentemente diferentes, a condição de trabalho e as vozes das professoras encontram esteio em (BORGES, 2004, p. 243), porque explica que:

A onda de reformas nos últimos anos não tem deixado muito tempo para que os professores assimilarem as modificações introduzidas no trabalho curricular que realizam. Se, por um lado, existem alterações nos programas, estrutura de ensino, conteúdos, objetivos etc., que agradam aos professores, por outro, existem algumas modificações que não são bem aceitas. (...) os professores são refratários às reformas, de um modo geral, sobretudo, àquelas que afetam na base suas rotinas de trabalho.

Percebemos nas falas das professoras uma *consciência crítico – política*, que analisa o seu trabalho, independente do sistema escolar a que estão submetidas. Claramente expressam indignação, mas, afirmam que esse sentimento, não se transforma em obstáculos na hora de ensinar. Conforme as falas e nas observações em sala de aula, constatamos que as ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, não sofrem total influência das políticas, a ponto de ameaçar o sucesso da ação de ensinar, mesmo em tempo e lugar de difíceis condições.

Assim, a natureza dos conhecimentos políticos que servem de base ao magistério, nesta pesquisa, está intrínseca ao contexto da prática da professora e às suas histórias de vida. Nessa direção, as professoras investigadas atribuem importância ao saber aprendido na formação escolarizada, mas, sobretudo, os saberes aprendidos no cotidiano do trabalho de magistério.

Teoria e prática para mim andam juntas, quando se quer fazer bem. A experiência faz planejar, executar uma boa aula, agora é impossível você dentro dessa prática planejar uma boa aula, desenvolver uma estratégia se você não possui o conhecimento, um referencial teórico. É preciso ter conhecimento de metodologia. E isto pode ser aprendido tanto na graduação, como nas experiências trabalhadas com diferentes grupos. É no coletivo diferente que você aprende, cria, enriquece e às vezes, destrói conceitos e opiniões. (Profª. MJ).

Nessa direção, a fala da Profª. MJ é confirmada nas palavras de (TARDIF, 2002, p. 230), quando explica que:

O professor não é somente um agente determinado por mecanismos sociais, é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer, provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

A partir dos significados subjetivos e práticos que as professoras atribuem aos saberes políticos, buscamos situar o professor de sucesso em suas interações sociais com o Conselho de Classe, com o Colegiado escolar e com a Proposta Político-Pedagógica.

### **5.2.1. O Professor e o Conselho de Classe**

Numa escola onde a gestão democrática é realidade, o Conselho de Classe desempenha o papel de avaliação dos alunos e de auto-avaliação de seus

professores e de suas práticas, com o objetivo de diagnosticar uma razão para as dificuldades dos alunos no processo ensino-aprendizagem e de apontar as mudanças necessárias no processo pedagógico para superar tais dificuldades.

Definimos o Conselho de Classe da forma explicada por (DALBEN, 1996, p. 16):

O Conselho de Classe guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino, que é o eixo central em torno do qual se desenvolve o processo de trabalho escolar.

O Conselho de Classe faz parte de um processo contínuo que envolve reuniões com a turma, entre turmas, com professores, com coordenação pedagógica e com as famílias. O Conselho de Classe é uma reunião da equipe pedagógica, no qual, as estratégias são coletivamente construídas e estão voltadas para atender as necessidades dos estudantes.

O planejamento de ensino das professoras, bem como, os objetivos e as modalidades de avaliação estão interligados nas finalidades pedagógicas, que por sua vez, estão interligadas às finalidades sociais.

Momento necessário no ensino, momento que instiga a pensar sobre o que realmente se fez durante o período. É momento de reflexão, análise e não de rótulos. O conselho me possibilita criar estratégias e ações programadas para intervir na sala em função de dificuldades encontradas. Considero que o bom professor preocupa com os resultados e vejo no conselho a oportunidade de traçar metas coletivas que poderão dar certo. (Prof<sup>a</sup>. MJ).

Do conselho surgem decisões de como tratar problemas como falta de interesse, falta às aulas e a não realização de tarefas. As reuniões envolvem os pais, a consulta à professora do ano anterior, conversa com a criança, demonstrando o quanto ele é importante, conversa individual com os pais, tudo isso, implica mudança na prática de ensino-aprendizagem. (Profª. ME).

O Conselho de Classe apresenta contradições, por um lado, pode permitir uma série de possibilidades de inovação, podendo redirecionar as práticas, romper com a fragmentação do conhecimento, por outro, também pode servir para absorver tensões e conflitos, mantendo a estrutura vigente.

As entrevistas e as observações realizadas possibilitam evidenciar, como o momento do Conselho de Classe é decisivo para o sucesso na sala de aula. Percebemos nos depoimentos, que esta instância superior da escola, requer um saber político de participação coletiva, realça a participação dos pais no conselho. Comumente, os encontros realizados pelas investigadas com os pais contam com a presença dos alunos e se realizam permeadas pela abertura para o diálogo entre os envolvidos no processo de forma clara e colaborativa.

O Conselho de Classe possui inúmeras contradições em torno do processo avaliativo da escola, que tem historicamente excluído muitos do sistema escolar, favorecendo uma ação seletiva e discriminatória. Por outro lado, ele também pode permitir a reflexão e a democratização das relações no interior da escola, possibilitando assim, um ensino de qualidade para todos.

Os instrumentos de avaliação utilizados durante os trabalhos do Conselho de Classe são importantes, mas não determinantes e inflexíveis, pois, a mediação na avaliação realiza-se baseada em valores e concepções, do que seja avaliar, ensinar e aprender na atualidade em um contexto rural resiliente.

Nesse sentido, (DALBEN, 1996, p. 39) explica que os artefatos de avaliação utilizados no Conselho de Classe, se desconsiderados *“perde-se de vista a riqueza da perspectiva educativa presente nas áreas de conhecimento, em seus conteúdos, em suas metodologias e nos mecanismos de avaliação discente nelas produzidos”*.

As práticas avaliativas das professoras, bem como, sua participação no Conselho de Classe, possuem uma visão dinâmica do processo de avaliar, e, essa visão determina a sua posição no Conselho de Classe.

Revelaram os dados, que o Conselho de Classe não só é uma possibilidade de construção de um projeto de avaliação mais justo, atrelado às novas demandas sociais e culturais, mas também, é um espaço de avaliação e auto-avaliação dos docentes, aspecto que solicita reflexividade dos mesmos, acerca de suas práticas e da re-construção coletiva de novos conhecimentos sobre a avaliação do aluno.

### 5.2.2. O Professor e o Colegiado

A presença do órgão Colegiado na escola é produto dos anseios de lutas da categoria dos professores e concretizam-se pela conquista de participação dos professores, alunos, pais e o contexto rural nos destinos da escola.

Cury (1997) analisa em seu livro de que os educadores tiveram, na constituição, seus clamores traduzidos em preceitos legais, no que se refere à democratização da sociedade e da escola pública brasileiras. Tal princípio, proposto na Constituição Federal, também está previsto em Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais, assim, também o artigo 53 da Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente) afirma ser (...) direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais de seus filhos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 prevê a participação da comunidade escolar na gestão escolar:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: 1. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; 2. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalente. (...) os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira (...) (artigos 14 e 15).

Trabalhamos nesta investigação, com a concepção que a descentralização e a participação são instrumentos do exercício democrático e, que convergem para surgir sujeitos políticos, cidadãos e formas de organização política, além de proporcionar aos membros do Colegiado Escolar, uma aprendizagem política, que pode conduzir a uma participação realmente qualitativa do professor.

Para (ABRANCHES, 2003, p. 54):

Os órgãos colegiados têm possibilitado a implementação de novas formas de gestão por meio de um modelo de administração coletiva, em que todos participam dos processos decisórios e do acompanhamento, execução e avaliação das ações nas unidades escolares, envolvendo as questões administrativas, financeiras e pedagógicas.

Ao relatar suas experiências no e com o Colegiado, bem como, nos registros de práticas, as professoras de sucesso revelaram que não se sentem confortáveis em participar do órgão colegiado, que conforme as mesmas, nesse espaço da organização escolar tem prioridade as funções financeiras. Apesar de serem participativas nas situações de aprendizagens coletivas, de atitudes, atuantes na comunidade, porém, as investigadas não atribuem credibilidade ao Colegiado, quando se referem à dimensão pedagógica do mesmo.

Parece haver um distanciamento da função do órgão Colegiado em comparação aos princípios filosóficos pelos quais, os mesmos foram idealizados e criados. As professoras revelaram suas concepções de colegiado e atribuem razões para esse aparente e fraco desempenho do Colegiado Escolar na atualidade:

O colegiado é um órgão ainda pouco atuante na escola. É preciso que saibamos que o colegiado pode estar mais presente nas questões administrativas e financeiras, mas, sobretudo, nas questões que produzem sucesso no ensino. Esta pouca atuação, atribuo à falta de informação por parte de seus membros atrelada à ausência de autonomia. Esta, não é plena, mesmo no tocante ao pedagógico. Sinto que as pessoas não estão preparadas para responder pelo que é público, por não serem ainda emancipadas. (Profª. MJ).

Apesar de dizerem que o colegiado é essencial ao bom funcionamento da escola, eu não consigo perceber o seu alcance dentro da sala de aula. Esse instrumento' descentralizador e democrático no interior de uma escola administrada com competência e transparência torna-se desnecessário. A pouca disponibilidade de seus membros é outro fator para o seu fraco desempenho e raras vezes chega ao nível pedagógico. Pode ser estranho uma professora de história pensar assim, mas, acredito mais num encontro de um grupo que planeja aulas e situações de ensino do que na atuação desse órgão. (Profª. AU).

Esses dados nos permitiram localizar nos depoimentos, que há por parte das investigadas o entendimento da importância do Colegiado na escola, como construção histórica e até como resultado de lutas dos professores, mas afirmam, que a participação efetiva dos membros fica limitada ao financeiro, e, pela falta de conhecimentos dos membros, pela ausência de consciência crítica-política e discernimento entre o que é público e privado.



### 5.2.3. O Professor e o Projeto Político-Pedagógico

Para discutirmos a Proposta Político-Pedagógica da escola, iniciamos apresentando as vozes de duas das investigadas:

(...) tudo isso, o sucesso, só é possível, se a visão política do professor e a proposta pedagógica individual estiverem claramente definidas e articuladas com a proposta maior da escola. Devo saber onde quero chegar, para em seguida, saber como vou. (Profª. MJ). Grifos meus.

A minha prática é uma prática política, no sentido da responsabilidade de contribuir com o processo de formação de tomada de consciência dos meus alunos, então, na medida em que eu construo minha proposta pedagógica e desenvolvo minhas aulas, não tem como desvincular a Profª. AU brasileira-cidadã da Profª. AU professora, uma coisa está ligado à outra. (Profª. AU). Grifos meus.

O Projeto Político-Pedagógico possui o caráter de projeto de sua origem etimológica latina (*projectu*) e cumpre a função de dar um rumo, uma direção à instituição e às práticas pedagógicas. Veiga (1996) destaca o caráter político e o caráter pedagógico desse *documento*<sup>1</sup> e explica que o projeto de escola é:

(...) uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sóciopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político, no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (...) Na Dimensão Pedagógica reside à

<sup>1</sup> O termo 'documento' está na linguagem cotidiana das professoras.

possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 1996, p 12).

Partindo dos pressupostos elencados por Veiga (1996), percebemos nas falas e nos escritos das depoentes, que as dimensões política e pedagógica do Projeto estão bem definidas quanto ao seu entendimento. No entanto, as investigadas manifestam existir e com força uma *proposta pedagógica individual* de cada professor. Em análise mais acurada, entendemos que não pode existir Projeto de Escola, sem antes analisar e compreender as propostas de quem o executa no chão da Escola, no contexto social e na sala de aula. São os projetos individuais dos professores, que articulados ao projeto maior da escola é que dão alcance aos objetivos e metas.

Nesse sentido, o objetivo principal da elaboração da Proposta Político-Pedagógica de uma instituição educativa, não está ligado, apenas, às exigências legais ou aos aspectos ligados ao cumprimento de sua formalização textual, mas sim, à qualidade conseguida ao longo do processo de sua elaboração, uma vez que o Projeto Político-Pedagógico, somente se constituirá como referência para as ações educativas, se os sujeitos da comunidade escolar, com *saber relacional e atitudinal* se reconhecerem nele, para referendá-lo como tal.

Esse reconhecimento, nada mais é do que a estreita relação da proposta de ensino do professor com a da Escola. Conforme assinalaram as professoras, há

uma proposta institucional da Escola e outra centrada na prática docente, que se relacionam, mas na maioria das vezes, não partilham os mesmos princípios e ideologias. Entendemos que se essa relação não for uma construção interativa e congregarem os mesmos princípios, o Projeto Político-Pedagógico se transforma em um simples documento burocrático.

Conforme Veiga (1996) construir um projeto pedagógico, significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico, como na gestão exercida pelas professoras, o que implica o repensar da estrutura de poder na escola. E explica:

Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples argumento de planos de ensino e de atividades diversas. (VEIGA, 1996, p. 12),

As professoras registram suas concepções acerca de Proposta Político-Pedagógica, embasadas em saberes de ensino, centrados no aluno, sobretudo, nas teorias e nas próprias práticas e que estão próximas da subjetividade das mesmas.

A minha proposta é preparar o ser humano para a vida. É um instrumento essencial para formação de cidadania. Formar sujeitos capazes de desenvolver habilidades, possibilitando compreender e agir na sociedade em que vivemos. Ensino o respeito, preservar a vida e virtudes. (Prof<sup>a</sup>. MA).

O meu trabalho de magistério, ou seja, minha proposta de ensino direciona para o trabalho com 'gente'. Assim, é necessário sensibilidade e persistência, características essenciais, naturais ou adquiridas, aperfeiçoadas e originadas, ainda, na família. Uma boa formação religiosa tornou fator determinante em minhas atitudes, no meu trabalho de professora e em comunidade. (Prof<sup>a</sup>. MI).

As falas das professoras nos mostram que de um lado, *existe uma Proposta Pedagógica que é propriedade do professor*, construída nas diversas relações que se estabelecem na construção de sua história de vida e de trabalho, e, de outro, produz a institucionalização de um documento que é o da escola, exigido pelo sistema de ensino em padrão formalizado, respeitando às peculiaridades de cada unidade de ensino. Nas falas e nos escritos das professoras, as mesmas consideram que há um processo vertical de tomada de decisões e que a Escola é o lócus de resistência dos professores.

Reunindo todos os processos políticos formais desenvolvidos na escola, como espaços de ação política contraditórias, entre as macro e micro relações de poder, constituídas pelo Conselho de Classe, Colegiado e Projeto Político-Pedagógico, verificamos que esses novos espaços democráticos, que norteiam a prática pedagógica dos professores de sucesso trazem conflitos e uma rede de comportamentos no interior da sala de aula, que sacramentam práticas coletivas de diálogo ou novas alternativas de ação educativa, face aos problemas de aprendizagem do aluno.

Outros professores, que não conseguem estabelecer mediações com o projeto mais amplo da escola face às políticas do Estado e da Escola, fazem resistências e geram suas próprias formas de manifestações, tais como: não participar, fazer silêncio, ausentar-se da construção global das políticas e práticas escolares. Percebemos, no entanto, que as professoras de sucesso conseguem abrir portas e dialogar com os norteamientos políticos da escola fundamental e o compromisso de formação do aluno para a vida.

A análise dos saberes políticos das professoras de sucesso nos permite destacá-los de forma sintetizada em: as professoras atribuem valor ao saber aprendido no cotidiano do trabalho de magistério, o bom professor preocupa com os resultados e vê no Conselho de Classe a oportunidade de traçar metas coletivas de forma decisiva para o sucesso em sala de aula, concebem o Conselho como uma possibilidade de um projeto de avaliação mais justo, atrelado às novas demandas sócio-culturais, e, sobretudo, um espaço de avaliação e auto-avaliação de suas próprias práticas, como prática reflexiva.

As professoras de sucesso questionam acerca da função do Colegiado Escolar, que tem como prioridade as funções financeiras. Afirmam, ainda, que só é possível o sucesso do ensino, se, a visão política do professor e a proposta pedagógica individual, estiverem claramente definidas e articuladas com a proposta maior da escola.

## **5.3. As professoras e os saberes de ensino**

### **5.3.1. Os saberes de ensino das professoras de sucesso: gestão de Classe e de conteúdo**

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que vive a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. (FREIRE, 2002, p. 29).

#### **5.3.1.1. Gestão de Classe**

Conforme (GAUTHIER et all. 1998, p. 240), citando Doyle (1986), *“a gestão de classe consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem”*. Neste estudo, a gestão de classe constitui-se num saber docente que garante qualidade de ensino e para todos.

Percebemos nas falas das professoras, a preocupação com a ordenação física da sala de aula, que conforme as mesmas é fundamental para ensinar.

Há momentos em que me sinto extremamente tradicional. Na sala de aula, por exemplo, quero as filas alinhadas, nenhum fora do lugar, todos sentados para ouvir meu 'bom dia' e para ouvir a chamada. (Profª. AU).

A organização da sala é muito importante: disposição das carteiras, acomodação do material do aluno, cartazes, cantinhos de leitura e jogos, principalmente, os de alfabetização. A sala precisa estar preparada para a troca dos conhecimentos da aula planejada. (Profª. ME).

Na sala, os meus alunos se posicionam sempre em um grande círculo ou em grupos de no máximo quatro meninos e meninas. Esta forma de organizar a sala e meus alunos, casa muito bem com a metodologia que uso para ensinar e este caminho tem dado certo. (Profª. MA).

A professora AU nos chama a atenção para a necessária autoridade do professor:

Entendo autoridade do professor como a habilidade ou a capacidade de atrair a atenção dos meus alunos e de ter deles uma correspondência de comportamento, de atenção, e isso se dá, principalmente, pelo respeito entre as partes e pela motivação. Você só consegue atrair a atenção dos seus alunos para aprender, apenas por dois caminhos: pelo seu domínio do conhecimento daquilo que propõe a ensinar e pela organização e desenvolvimento da aula. E o aluno entende muito bem disso quando avalia o professor. Nesse caso, entendo que saber é poder. (Profª. AU)

Nessa direção, (FREIRE, 2002, p. 104), afirma que:

A autoridade, coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade, pelo contrário, aposta nela. (...) a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.

Os professores de sucesso planejam o uso do espaço educativo, seja ele no interior da sala de aula ou no território da escola, para a realização de atividades diversas e concomitantes. As professoras afirmam que o professor não ensina se não consegue manter a ordem na sala de aula, começando pela sua organização, até a forma de tratamento entre os sujeitos, balizado pelo respeito e solidariedade.

Nesse sentido, os professores, que conseguem melhores resultados junto a seus alunos, dedicam menos tempo e menos esforço à gestão da classe do que os professores menos eficientes, afirmam Gauthier et all. (1998) citando os trabalhos desenvolvidos por Medley (1977). Para garantir a ordem, as professoras realizam momentos de diálogos exclusivos para este fim. Observe um exemplo desses momentos na voz da professora AU:

Tendo o aluno como alguém que preciso ensinar, alguém que está ali para eu ajudar a formar, dá início ao processo de conscientização, de crítica, início de uma preparação para sujeitos que vão estar mais tarde atuando dentro da sociedade. Então, quando eu falo para meus meninos e meninas da questão do agir, por exemplo, como é que eles agem dentro de sala, dentro de casa? Vez ou outra, pergunto-lhes, quem é que deixa a toalha molhada em cima da cama? Quem é que guarda seu material no lugar correto? Chamo à responsabilidade para o coletivo: se você



não tem responsabilidade com aquilo que é seu, como é que eu posso imaginar que você será um político que vai lutar pelo bem comum, que vai querer transformar a comunidade num lugar melhor? A necessidade de ensinar a agir corretamente está na necessidade de ver as coisas além do que elas são. Para mim, isto são atributos que precisam ser dialogados com o aluno, o que ajuda a manter a ordem na sala de aula, para que eu possa ensinar. (Profª. AU).

Observamos nas salas de aula a *fixação de painéis*, onde os compromissos assumidos democraticamente são registrados e expostos. Nos estudos realizados por (GAUTHIER et all. 1998, p. 243), os autores realçam que: *“professores mais bem sucedidos, no que diz respeito à gestão da classe, planejam e chamam a atenção dos alunos para as conseqüências decorrentes da violação das regras explicitadas”*.

Conforme as depoentes, comumente, problemas que envolvem os alunos, estão mais direcionados para a falta de interesse pelo estudo e a não realização de tarefas escolares, do que para fatos de indisciplina, e nesses casos, o aluno mantém-se omissivo ao grupo, acarretando problemas na aprendizagem. Fato que Doyle (1986), citado por Gauthier e seus colaboradores (1998) denomina de *“não empenho passivo”*. (p. 240).

Conforme os estudos desenvolvidos por Brophy (1979) citado por (GAUTHIER et all. 1998, p. 254), os professores que são mais bem sucedidos junto aos alunos mostram-se determinados a obterem o melhor rendimento possível desses alunos, tentando ao mesmo tempo, atender às necessidades de cada aluno. As professoras de sucesso, em território rural resiliente, estabelecem relações mais pessoais com os alunos e investem mais tempo na tarefa de motivá-los para as aprendizagens.

As questões inerentes à indisciplina de aluno são, comumente, trabalhadas numa ação coletivo-colegiada, no qual, envolve a direção, o grupo de professores e serviço de supervisão junto aos pais, e, quando se faz necessário, todos os sujeitos envolvidos, alunos e pais, são encaminhados pela direção da escola ao Conselho Tutelar e Promotoria Pública.

Conforme as depoentes, essa ação docente só é possível, se realizada com estreita relação das professoras com o contexto social e com as famílias. Nesse sentido, (GAUTHIER et all. 1998, p. 240) afirmam que *“a gestão de classe depende do contexto, bem como, as variáveis que é preciso considerar, tais como o desenvolvimento intelectual e social dos alunos e as influências culturais e econômicas”*.

Conforme as investigadas, o aluno de origem rural possui qualidades, preservadas e mantidas pelo diálogo e respeito ao profissional da escola. O fato da grande maioria dos alunos viverem próximos aos professores e/ou pertencerem, às vezes, à mesma família da professora, fazem com que as questões de ordem, que se estabelecem em sala de aula e na escola, sejam mais fáceis de serem trabalhadas no meio rural, dado as proximidades da escola com o contexto sócio-político e cultural dos professores e dos alunos.

As observações em sala de aula permitiram destacar, que as professoras de sucesso manifestam entusiasmo pelo ensino rural, movimentam a sala de aula com perguntas e explicações curtas, mantêm uma constante comunicação com os discentes, e, expressam no trabalho docente energia, sensibilidade e dedicação na formação do aluno.

A postura adotada pelas professoras em sala de aula, durante as aulas observadas, aproxima-se do que (GAUTHIER et all. 1998, p. 257) chamam de supervisão ativa (monitoring). Esse fato é percebido, também, nas falas das protagonistas dessa pesquisa:

Há momentos no desenvolvimento da aula que apelo para o lado questionador, problematizador, quando eu quero que eles participem da aula, discutem comigo, duvidem, então, é essa mistura que mescla dois momentos: o da rigidez, porque eu preciso da atenção deles e um segundo momento que é o mais importante que é o da participação, da discussão, é o momento da abertura em que você brinca com seu aluno, que você se solta, que você dá espaço pro aluno chegar até você, esse é um misto que tem dado certo. Eu faço questão de estar na carteira, de rodar a sala, de observar o que cada um está fazendo, quais são as dificuldades, sanar as dúvidas e é nestes momentos que você chega a conhecer o seu aluno de fato. (Profª. AU).

Trabalhar com o aluno levando-o a pensar, opinar, questionar, descobrir, isso me faz ter vontade e compromisso com o que eu faço. Em sala temos que estar mesmos presentes. (Profª. ME).

A ação pedagógica supervisionada pelos próprios professores tem resultado em saberes de sucesso no magistério, porque são metódicos no planejamento, vigilantes no desenvolvimento da lição que se quer ensinar, no uso da sala de aula como espaço educativo, ou de seu entorno, facilitando a realização de atividades diversas, concomitantes e interdisciplinares.

Apesar de se considerarem donas da situação no interior da sala de aula, próximas às famílias e conhecedoras do entorno onde a escola está, mesmo porque, filhas desta realidade vivida e experimentada, nossas investigadas, também, revelam limites /contingências que deparam para ensinar, dentre outros, a ausência de perspectivas de trabalho, materializando uma realidade difícil de enfrentamento, por isso, é possível que às vezes, mesmo sendo bem atendidos, os alunos percam ou diminuam o entusiasmo necessário para aprender. São limites que estão fora do controle docente e causam prejuízos no rendimento do processo ensino-aprendizagem. Fato que TARDIF (2002, p. 132-3), explica:

Nada e nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem. Esse fenômeno explica a opinião da maioria dos professores que julgam não poderem ser considerados responsáveis pelos resultados medíocres, ou mesmo pelo fracasso escolar, de determinados alunos, pois os alunos sofrem inúmeras influências que podem afetar seu rendimento escolar e que os professores não podem controlar.

### **5.3.1.2 Gestão de Conteúdo**

O que faz a diferença é o querer fazer. Sem motivação não há trabalho, não há inovação. E isso não vem do aspecto físico de uma escola ou meio social, vem de dentro de alguém que quer ser professor. (Prof<sup>a</sup>. AU).

Nos trabalhos desenvolvidos por Gauthier et all. (1998), a gestão da matéria não consiste em um conceito unificado estudado de forma específica. Contudo, para investigar como os professores realizam a gestão do ensino do conteúdo, utilizamos de sub-categorias, necessárias para tal explicação: *Planejamento, Métodos e Técnicas de ensino, Contextualização do Ensino e Dispositivos de Aprendizagem*, encontradas nos registros escritos, nas entrevistas com foco nas histórias de vida e nas observações realizadas no âmbito das salas de aula e são consideradas importantes nesta investigação, para explicar o diferencial realizado pelas professoras de sucesso.

### **5.3.1.2.1. Planejamento de Ensino**

Na concepção das depoentes, planejar o ensino é intencional a ação pedagógica. Essa referida concepção admite que haja um juízo que antecede o fazer do professor e que este fazer está fundado numa racionalidade, manifestada nas ações, decisões e julgamentos das professoras nas diferentes situações do trabalho de magistério.

Nesse sentido, planejar o ensino significa pensar a ação pedagógica a ser desenvolvida de forma criativa e diretiva. Ao referir-se ao agir pedagógico, (THERRIEN, 2003, p. 3), explica que:

O desafio do domínio pedagógico da matéria em situações reais da prática e de tomada de decisão no chão da sala de aula ou de outros espaços educacionais obriga ao professor a gerar e produzir saberes novos, quando articula adequadamente e

criativamente seu conjunto de saberes, num determinado contexto de interação com outros sujeitos alunos.

Conforme as depoentes, o fazer pedagógico é intencional, portanto, político e diretivo. As professoras buscam com o planejamento, alcançar objetivos, fins e resultados satisfatórios. Afirmam e justificam a necessidade da estreita relação com a realidade cotidiana da comunidade, por isso, o planejamento das professoras é construído, valorizando o contexto sócio-cultural do aluno e articulados com a prática social das mesmas.

A qualidade política é inerente à natureza do ensino. É impossível a neutralidade da Educação (FREIRE, 2002, p. 124), por isso, justifica a necessidade da estreita relação com a realidade cotidiana da comunidade. A perspectiva política e pedagógica intrínseca ao planejamento está claramente abordada na fala da Prof<sup>a</sup>. MJ:

Um momento de reflexão sobre *como* e *o que* deverá ser trabalhado. (...) são aqui aplicadas *ações táticas* favoráveis para o alcance dos meus objetivos. (Prof<sup>a</sup>. MJ). grifos meus

Questionada acerca do que seria 'ações táticas', a professora MJ se referiu ao uso de recursos que empreendem situações de aprendizagens, que obedecem a uma seqüência didática dos conteúdos e atividades, sem fragmentar as ações. Diz MJ que a continuidade do conteúdo em aulas seqüenciadas é sensata e lógica, e, pondera ao dizer, que é preciso ter coerência com a real necessidade da turma e dificuldades individuais.

Nos registros de prática, o planejamento se manifesta de diversas formas:

Faço um planejamento minucioso por semana, seleciono materiais, faço adaptações. O planejamento é um dos momentos que me oportuniza prazer. Adoro inventar, criar, buscar o diferente. Aquilo que considero bom e atrativo para mim acredito ser prazeroso para o meu aluno. (Profª. AU).

Planejar é buscar formas que facilitam a aprendizagem, tendo a base do aluno como fator importante. Planejar faz parte de nossas vidas. Planejo tendo confiança no que vou fazer. (Profª. MA).

A ação de planejar é no Ensino Fundamental, conforme as professoras, uma prática comumente diária, principalmente, nas classes de alfabetização. Nas turmas das séries finais desse nível de ensino, o planejamento estende por mais tempo, semanal ou quinzenal. Dos estudos realizados por (GAUTHIER et all. 1998, p. 197-9), extraímos que *“o planejamento exerce influência positiva na aprendizagem do aluno. Os professores identificam necessidades individuais dos alunos (...) Um bom planejamento se caracteriza pela minúcia, mas não pela rigidez”*.

Os dados revelam que no planejamento individual e coletivo, as professoras criam situações que facilitam ensinar, ancoradas em um planejamento formatado no pensamento da professora, fundado na concepção de uma sociedade democrática, de uma educação formadora de consciência e liberdade e de um ser humano capaz de intervir com responsabilidade no meio social em que vive.

Conforme as depoentes, para garantir um bom planejamento é preciso um <sup>2</sup>*saber metodológico* que saiba lidar com o ensino das disciplinas, ou seja, capaz de criar situações e dispositivos de mediação didática, que façam o aluno aprender. As depoentes declaram a necessidade do professor de conhecer, saber e articular *métodos e técnicas* para garantir a ação de ensinar.

Finalizando este tópico, destacamos os saberes docentes, quanto ao planejamento das ações pedagógicas das professoras: concebem que o fazer pedagógico é carregado de intenções, por isso, político e diretivo. Esse fazer pedagógico possui ações táticas, ou seja, conforme as professoras são recursos que promovem situações de aprendizagens, obedecendo à seqüência didática dessas mesmas situações, sem fragmentar as ações planejadas.

O planejamento das professoras de sucesso tem como base o conhecimento anterior do aluno, para alcançar os objetivos propostos e a confiança da professora no que se propõe a fazer. As docentes possuem um saber metodológico que lida com o ensino dos conteúdos disciplinares, produzindo situações e dispositivos mediadores da aprendizagem do aluno.

---

<sup>2</sup> Entendemos a partir das narrativas que o 'saber metodológico' para as "professoras de sucesso" está relacionado às estratégias e as habilidades o ensino de um conteúdo.



### 5.3.1.2.2. Métodos e Técnicas

Ao interrogarmos sobre métodos e técnicas de ensino, percebemos que as professoras de sucesso em território rural resiliente atribuem valor ao saber metodológico e instrumental do ensino vinculado a um conhecimento teórico da Ciência da Educação:

Sem um método, uma técnica não há como desenvolver uma boa aula. No entanto, eles devem acompanhar as mudanças que ocorrem dentro da sociedade. Uma boa aula expositiva (vista como tradicional), em minha opinião, continua sendo essencial à construção do conhecimento. E você pode fazê-la de maneira dinâmica, onde o aluno possa interagir o tempo todo. (Prof<sup>a</sup>. AU).

Métodos e técnicas boas para mim são aquelas que dão bons resultados. Eu me adapto ao que dá bons resultados. (Prof<sup>a</sup>. ME).

Percebe-se que as professoras atribuem a um método ou técnica o fato de uma aula ser boa ou não. Referem-se a uma *forma* de como fazer para ensinar o conteúdo ao aluno e reforçam que técnicas e/ou métodos, existem, enquanto existirem bons resultados. Do contrário, são facilmente substituídos por outros. Esta aprendizagem ocorre, conforme as professoras, preferencialmente, pela troca de experiências entre colegas, em cursos de aperfeiçoamento e pelo acompanhamento seguro do serviço de supervisão pedagógica da escola.

Em outra perspectiva a Prof<sup>a</sup>. MI afirma, que os métodos e as técnicas têm seu valor em todo tipo de trabalho na escola ou na comunidade. Depende da turma, do grupo e do momento. E pondera:

É preciso adaptar a cada situação em que a gente se encontra. Não devemos mudar totalmente para um método novo, abandonando o que está dando certo. Uma coisa é ser tradicional, outra coisa é estar produzindo resultados. É preciso, porém, estar aberta a inovações. (Prof<sup>a</sup>. MI)

Compreendemos que métodos e técnicas estão interligados a um raciocínio prático, mobilizado pela professora, durante o planejamento e a realização da atividade educativa. Não podemos afirmar que se trata de uma ação reflexiva, na linha que labora Schön (2000), mas de um raciocínio, que conforme (GAUTHIER et all. 1998, p. 347), justifica uma decisão. Por isso, atribuem à prática cotidiana uma potencialidade maior de formação:

Apesar de estarem juntas prática e teoria, o que mais me ajudou a tornar-me professora, foi a prática, a experiência vivida no dia-a-dia. Os desafios, encontrados no caminho, ensinam. (Prof<sup>a</sup>. ME).

Acho que teoria e prática se complementam. Mas a experiência, a prática tem um peso maior. Só se aprende fazendo, criando, inventando estratégias, testando e fazendo ajustes. E quando dá certo é motivação para continuar criando. (Prof<sup>a</sup>. AU).

O exercício contínuo da docência é sem dúvida a melhor formação que o professor pode ter, porém, essa experiência deve ser o alicerce para a re-construção de novos saberes práticos que redirecionam as ações. (Prof<sup>a</sup>. MJ).

A prática na sala de aula e na escola me fez professora. (Profª. MA).

Afirmam as depoentes que a experiência docente *compromissada* com o ensino permite ao professor buscar alternativas e formas diferenciadas para fazer o ensino acontecer com sucesso. Observamos o movimento dinâmico que elas engendram para executar junto aos alunos, situações de aprendizagem e é na prática planejada, que elas aprendem e aplicam métodos e técnicas de ensino.

Outro aspecto observado foi à maneira com que os professores re-significam os conteúdos no momento de planejar e ensinar. Efetuam a transposição didática do conteúdo para a situação de sala de aula, selecionando, ordenando, organizando e dando significado ao conteúdo, de acordo com as características de aprendizagem e necessidades dos seus alunos, sobretudo, na articulação dos conteúdos com o contexto físico e social.

Nessa análise percebemos que a grande maioria dos alunos tem acesso ao material impresso, apenas na escola. Daí a importância do professor saber criar ambientes na sala de aula, na forma de cenários de uma *alfabetização visual* para o aluno vivenciar experiências de aprendizagens com participação ativa.

Assim, métodos e técnicas de ensino existem para as professoras de sucesso, enquanto, existirem bons resultados e que estão interligados a uma decisão

prática, mobilizada pela docente, durante o ato de planejar as situações educativas.

### **5.3.1.2.3. Contextualização do ensino**

As professoras contextualizam o ensino, quando dão sentido ao conteúdo e o tornam significativo para o aluno, quando conseguem relacionar o conteúdo novo com o já conhecido. Os conteúdos são trabalhados tecendo relações com a comunidade rural, evidenciando assim, uma habilidade de localizar historicamente o conteúdo ensinado:

Trabalhando com eles a questão do Império brasileiro, as atitudes de Dom Pedro I de não querer ter seu poder controlado pela elite. Aí você lança a informação para os meninos e a compara com a atualidade quando da aprovação da CPMF e questiona porque o presidente não aprova sozinho? Porque ele tem o poder controlado pelos deputados, pelos senadores e no momento em que os meninos começam a te perguntar sobre o fato, fazendo relações reais com o Brasil atual, aí você vê que valeu a pena, que consigo motivá-los e que estão entendendo onde quero chegar. (Profª AU).

As professoras estabelecem relações do conteúdo com outras dimensões da vida do aluno e da dinâmica social da comunidade, assim como, com o conhecimento da realidade histórica dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Acredito num trabalho de alfabetização contextualizado. Para isso, uso músicas, textos funcionais, receitas domésticas, bilhetes, cartas, parlendas, quadrinhas, trava-língua etc. para trabalhar os conteúdos sempre relacionados com o cotidiano da comunidade. O mais importante é discernir o que na verdade meu aluno precisa conhecer e saber para a sua vivência cotidiana e o que contribuirá com a sua formação humana. (Profª MJ).

Uso de material lúdico e concreto para facilitar a aprendizagem, levando em conta a realidade e as necessidades de cada aluno. (Profª. ME).

As professoras, na prática de sala de aula problematizam o contexto significativo para o aluno, partindo de questões que estejam ligadas à vida dos jovens. Percebemos um domínio disciplinar e metodológico nas ações das investigadas, principalmente, quando estabelecem relações interdisciplinares.

Nesta direção (BORGES, 2004, p. 249-250) explica que:

*Os professores definem o ensino das disciplinas quando pretendem que os alunos compreendam a realidade local e do mundo (...) a capacidade de estabelecer uma ligação com os outros campos do conhecimento, estes mesmos conteúdos ganham sentido na sua interação com os aspectos formativos que servirão na vida concreta e diária dos estudantes.*

A autora esclarece, ainda, que a matéria de ensino deve possibilitar a participação na vida cotidiana e conhecimento do mundo, instrumentalizando o aluno para a participação na vida social.

A análise do uso de cartilhas em classes de alfabetização emergiu no decorrer desta investigação, mas não constituiu objetivo desse estudo. No entanto, percebemos que as professoras atribuem um saber à capacidade de re- adaptação no material impresso disponível na escola e manifestam:

Na verdade, as cartilhas são as bases da alfabetização do passado. O saber agora é contextualizar e alfabetizar letrando. As cartilhas trazem textos desconexos da realidade. Não basta "Ivo vê a uva". Temos que ir além. Trazer grupos de palavras importantes para a fixação da leitura e estas palavras devem estar no cotidiano do aluno. Descarto as cartilhas simplesmente silábicas acompanhadas por frases e textos vazios. Para ensinar é preciso adaptá-las, para que tenham sentido real para os alunos, mesmo que haja conflito entre o 'velho' e o 'novo'. (Profª. MJ). grifos meus.

Em outras perspectivas:

Para alfabetizar, a cartilha tradicional era mais fácil de compreensão por parte do aluno mesmo com linguagem familiar limitada; mas o aluno conseguia decodificar mais rápido. Porém, não letrava o nosso aluno rural. Na cartilha atual encontramos formas de combinar alfabetização com letramento, adaptando-as ao mundo globalizado em que vivemos. O segredo está em combinar as duas formas: oferecer as habilidades de ler e escrever para facilitar o letramento, possibilitando o acesso a livros e material impresso aos nossos meninos e meninas, dando sempre valor e sentido aos elementos presentes na comunidade. (Profª. MI). (Grifo meu).

Uso as cartilhas antigas para tirar sugestões de atividades e recortar palavras. Estão por fora da realidade do aluno. Sem sentido. Os jogos eu uso xerox e os meninos colam em papelão de caixa e fazem os joguinhos em recortes. Textos interessantes fazem colagem em folhas duras ou capa de caderno velho e deixo-os em uma mesa no fundo da sala para os alunos que terminarem a lição primeira se conduzirem a esse cantinho de leitura. Recorto grupos de palavras e monto baralhos que incentivam a leitura e a produção de textos. (Profª. MA). (Grifo meu).

No contexto da aprendizagem, o livro didático é mais um recurso disponível para o professor. É uma fonte de imagens e textos, desde que se façam as devidas adequações necessárias às situações em que encontram cada turma. A linguagem do livro deve ser avaliada para que não haja contradições com o estágio cognitivo do aluno. Aliado a uma série de outros recursos, o livro didático para um professor de uma localidade onde o acesso a livros e a cultura é algo difícil, ele torna-se um apoio mais que necessário. Em algumas situações é o único livro ao qual a criança tem acesso. É preciso ressaltar o devido cuidado para não se prender ao livro como único caminho a seguir. A seqüência, a série é o menos importante. O livro muitas vezes não respeita o tempo de aprendizagem de cada um. E nesse mundo tão individualista em que vivemos é preciso bom senso, para não pregarmos a continuidade de preconceitos e estereótipos, muitas vezes estampados nos livros. (Profª. ME).

Verifica-se nos depoimentos das investigadas que as cartilhas e/ou os livros destinados à alfabetização, são re-adaptados. As professoras revelam, que o vocabulário e os temas utilizados nas cartilhas são inadequados, bem como, os temas tratados estão dissociados dos níveis sócio-econômico-culturais dos alunos de comunidade rural. Quanto ao uso do livro didático, as professoras de sucesso reconhecem o valor desse recurso e o interrogam quanto a uma alienação dos conteúdos dos livros, quando são comparados à realidade sócio-histórica da comunidade.

Nessa direção, (TARDIF, 2002, p. 127), explica que *“a pedagogia é uma tecnologia constantemente transformada pelo trabalhador, que a adapta às exigências variáveis da tarefa realizada”*. Entendemos que se trata de um saber capaz de transformar a informação em conhecimento pertinente, que conforme (MORIN, 2000, p. 15) *“é o conhecimento capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inserida”*.

A capacidade das professoras de contextualização dos conteúdos é um saber capaz de dar sentido e significado às aprendizagens dos alunos, com participação ativa dos mesmos. Esse saber significativo é construído pelas professoras, tecendo relações com o território rural, lócus geo-social dessa investigação, e, com outras dimensões da vida cotidiana do aluno e das relações sociais com a comunidade rural.

Como saber docente, no tocante à contextualização do ensino, as professoras possuem um saber de re-adaptar o material impresso na escola, adequando-os à sua realidade. Nas cartilhas combinam alfabetização com letramento e concebem o livro didático como um recurso válido, porém, deve ser readaptado às situações em que se encontram as classes, porque, indagam acerca da alienação dos livros, quando, comparados à vida sócio-histórica do meio rural.

#### **5.3.1.2.4. Dispositivos de mediação pedagógica**

Entendemos por dispositivos de mediação pedagógica, na forma que explica (TRINDADE, 2002, p. 55), que implica *“na organização de situações de aprendizagem, que estimulem a ação e a reflexão dos alunos, enquanto*



*condição necessária e possibilidade incontornável das aprendizagens, que desejaríamos que acontecessem”.*

Segundo TRINDADE (2002) as situações de aprendizagens não poderão ser dissociadas nem dos contextos particulares onde ocorrem, nem das dificuldades e do potencial dos alunos que nelas participam, nem tão pouco, da inventividade pedagógica dos professores que as coordenam.

Durante as observações e pelos registros das práticas em classe e no contexto comunitário, entendemos ter compartilhado com as professoras situações de aprendizagens, quando utilizam dispositivos diversos e criativos para ensinar, sobretudo, tendo a participação ativa do aluno.

Procuro a cada dia inovar minhas aulas utilizando os mais variados materiais como caixa de surpresa, jogos diversos, músicas, histórias em quadrinhos e em capítulos, faço uso de jornal, revista, panfletos, cartazes, álbum seriado, brinquedos com sucata, cantinho de leitura etc. Estou sempre atenta às necessidades individuais dos meus alunos, por isso, meu planejamento e ação estão a serviço dessas necessidades. (Prof<sup>a</sup>. ME).

É útil um processo de alfabetização visual, para isso a sala tem que se transformar em um ‘ambiente alfabetizador’. O uso de cartazes, construídos com os alunos, contendo textos ilustrados e palavras chamativas, contribuem para a fixação e criação de conceitos. (Prof<sup>a</sup>. MJ).

Ensino história partindo do princípio que tenho que criar um sentido para o conteúdo que seja significativo para o aluno. Trabalho com teatro, dramatizações, charge, porque acredito num

trabalho com imagens para fixação do conteúdo na produção de textos. As atividades também são processadas através de caça-palavras, cartas enigmáticas, análise de mapas, filmes e músicas, formação de frases a partir de pistas deixadas por mim e uma forte motivação para o trabalho em grupo. (Prof<sup>a</sup>. AU).

As situações de ensino, propostas pelas professoras a seus alunos, estão vinculadas à relação que se estabelece entre o conteúdo ensinado e as vivências da classe, ou seja, o cotidiano da comunidade rural. As observações em sala de aula revelam, que os professores se sentem mais à vontade, quando desvinculam-se do livro-texto e propõem situações de ensino interessantes, bem como, as intervenções são melhores, quando os alunos participam de forma ativa e colaborativa da organização da seqüência de atividades quando estas são programadas, coletivamente, entre o docente e os aprendentes.

As professoras de sucesso trazem para a sala de aula, situações com as quais o aluno se identifica, com isso, as professoras conseguem realizar duas das condições fundamentais e indissociáveis no processo ensino-aprendizagem: a *problematização* e a *contextualização* dos conteúdos curriculares ensinados, surge uma nova relação didática. Para que esta relação ocorra, de maneira eficaz, as professoras dispõem do conhecimento prévio da realidade dos alunos, de estratégias bem definidas, de preparo, e, sobretudo, de disposição para executar o ensino, utilizando-se de dispositivos de mediação, em território rural de resiliência.

Observamos, dentre outras, situações didáticas de aprendizagens, por exemplo: A professora AU denominou de 'seqüência didática' as situações que se seguem:

Após leituras realizadas, anteriormente, sobre mestiçagem e formação do povo brasileiro. Influências, hibridismo e diversidade, como conteúdo a ser introduzido. A professora AU realizou durante as aulas seguintes, a seqüência didática que expomos a seguir: (FIG.1)

- Realizou, junto com os alunos, uma pesquisa extra-classe sobre as festas regionais e locais;
  
- Em sala de aula, de cadernos fechados, a professora realizou a avaliação da pesquisa, através de comentários livres;
  
- Na aula seguinte a professora explanou sobre o tema, tendo o cuidado de parar, ouvir e responder aos questionamentos feitos pelos alunos;
  
- Após a explanação da temática, numa relação dialógica, a professora propôs aos alunos, que produzissem um texto, partindo da discussão realizada;
  
- Nas aulas que se seguiram, a professora realizou a leitura coletiva das produções dos alunos, fazendo eventuais correções;
  
- Novamente ela propôs outra produção de texto aos alunos, só que nesse momento a docente apresentou 'imagens' relacionadas à temática e orientou os alunos como realizar a tarefa. Sempre acompanhada de senso de humor e disposição, a professora fez uma socialização das produções de textos com os alunos;

- Na seqüência, a professora usou um recurso musical, quando trabalhou as músicas: 'Festas de um povo' e 'Tic-tic-tac-tac' interpretadas pelo grupo musical carrapicho, músicas, que para a professora representam uma cultural regional. A professora orientou a produção de 'poemas' sobre a temática estudada em grupos de 4 a 5 alunos.
  
- Nas aulas que se seguiram, a professora orientou e respondeu a diversos questionamentos dos alunos, acerca, da construção de um painel, onde foram expostas as produções de textos e a confecção de um 'boi-bunbá' com material de simples acesso pelos alunos;
  
- Na última aula, os alunos fizeram a apresentação dos trabalhos realizados, sob as músicas já citadas, e, a professora realizou em círculo uma avaliação coletiva e discursiva com a turma. A prova escrita individual foi proposta e marcada a data.

Relacionamos os seguintes aspectos, entendidos nessa pesquisa, como saberes didáticos-políticos da docente em questão:

- Clareza do saber do conhecimento da temática estudada;
  
- Com rigor, a professora manteve a disciplina e a cooperação dos alunos na atividade proposta, devido à relação dialógica que estabeleceu com a turma, expôs os objetivos do conteúdo a ser ensinado e motivou os alunos a participarem com mais prazer nas tarefas;
  
- A variedade de dispositivos utilizados pela professora, assinalou que a mesma, possui um saber didático que propicia a aprendizagem do aluno, através, da

multiplicidade de cenários educativos que produz ao ensinar determinado assunto. Os cenários propiciam ao aluno, a interação com a temática, de variadas formas, assim, possibilitou a aprendizagem, a fixação do conteúdo ensinado e a cooperação entre os pares;

- Observamos, que a relação entre os alunos foi solidária, durante a realização das atividades, não pela presença do pesquisador, mas, sobretudo, pela capacidade comunicativa da professora com os alunos durante as atividades;
  
- Criativamente, a professora usou o ‘boi-bumbá’ para representar outra cultura a ser aprendida pelos alunos. Considerando o aspecto global, a professora ao usar o dispositivo em tela, respeitou a multiculturalidade presente no território da escola, bem como, no território brasileiro.

Evidenciou-se, assim, a capacidade de criar e contextualizar da professora quando usa um conjunto de dispositivos para chegar ao global, partindo do contexto real e significativo, sempre em diálogo questionador-problematizador em volta da realidade física, sócio-cultural e econômica de Mocambinho e região Norte de Minas Gerais. Fato encontrado nas situações denominadas pelas professoras de ‘visitas investigativas’ (FIG. 2). A criatividade com direção didático-política motivou os alunos nas aprendizagens, com o uso de dispositivos envolvendo jogos no ensino de História (FIG. 3), bem como, recurso musical como paródias, danças e dramatizações (FIG. 4 e 5).

Percebe-se a validade dos dispositivos de mediação pedagógica empreendidos pelas professoras, quando utilizam os mais diversos e variados recursos para ensinar os conteúdos disciplinares, tais quais, visitas, exposições, torneios e

portfólios, construção de cenários de alfabetização, intercâmbio entre escolas vizinhas, desafios com situações-problema, construção de painéis ilustrados, caixa de surpresa, jogos, músicas, histórias em quadrinhos e capítulos, jornal, revistas, panfletos, cartazes, álbum seriado, brinquedos construídos pelos alunos, cantinho de leitura, teatro, dramatização, charge e produção de textos relacionados à temática estudada. Há evidências de um trabalho didático-pedagógico diferenciado, com postura política, criatividade e compromisso social com o ofício de ensinar (FIG. 6).

Em outro exemplo de situação observada, pudemos analisar que interdisciplinaridade e contextualização do ensino andam de par com o sucesso das professoras. Observamos um dispositivo de mediação pedagógica utilizado pela professora MJ para desenvolver habilidades orais e escritas, a socialização entre as crianças e a interação entre os alunos de escolas de comunidades vizinhas (FIG. 7). Descrevemos a seqüência de passos seguidos pela professora para desenvolver a situação de aprendizagem em tela:

- Numa folha de papel, o aluno registrou o seu perfil e suas manifestações quanto aos amigos que gostariam de terem e assinam;
- A professora recolheu todo o material produzido pelos alunos e a supervisora vai até a escola de distrito rural vizinho, entregar e receber material, caracterizada de 'carteiro';
- A professora em sala de aula mediou a leitura das cartas. Entrevi nas estruturas gramaticais e nas correções ortográficas. Foram trabalhados o cabeçalho e a escrita do envelope, bem como, o conteúdo dos sentimentos de expressão da criança.

- O intercâmbio, ocorreu durante todo o ano letivo, de acordo com o planejamento do supervisor junto com a professora. A supervisora caracterizada de 'carteiro', leva e recebe as cartas feitas pelos alunos;
- No final das atividades letivas, ou seja, no mês de dezembro, professoras e alunos das duas escolas encontraram-se, se conheceram e trocaram 'prendas', numa confraternização.

Numa mesma direção e sentido, observamos, a realização de situação de aprendizagem promovida pela professora MI, usando de uma *'carroça de leitura'*, como dispositivo de mediação pedagógica para divulgar e incentivar a leitura no território da escola (FIG. 8).

Com material de fácil acesso, alunos e professora enfeitaram uma carroça puxada a cavalo, contendo em seu interior, livros de literatura diversos e materiais impressos de entretenimento, tais como, jornais e revistas educativas e percorreram as ruas da comunidade realizando o empréstimo do material às famílias. Numa próxima viagem, recolheram os livros e realizaram novos empréstimos.

Na experiência realizada, observamos que a professora ao divulgar a leitura, promove a aproximação com as famílias no território da escola. Percebemos a parceria dos alunos na realização mensal dessa atividade. Com essa iniciativa, professora e alunos aprendem e ensinam conjuntamente com as famílias, e, recebem das mesmas, reconhecimento pelo trabalho realizado.

Percebe-se a validade dos dispositivos de mediação pedagógica empreendidos pelas professoras, quando utilizam variados recursos para ensinar os conteúdos disciplinares, tais quais, visitas, exposições, torneios e portfólios, construção de cenários de alfabetização, intercâmbio com escolas vizinhas, desafios com situações-problema, construção de painéis ilustrados, caixa de surpresa, jogos, músicas, histórias em quadrinhos e capítulos, jornal, revistas, panfletos, cartazes, álbum seriado, brinquedos construídos pelos alunos, gincanas, cantinhos de leitura, teatro, dramatização, charge e produção de textos relacionados à temática estudada. Há evidências de um trabalho didático-pedagógico diferenciado, com postura política, criatividade e compromisso social com o ofício de ensinar.

As professoras de sucesso em território rural dão sentido ao ensino dos conteúdos, quando os articulam com a realidade do aluno no espaço rural resiliente. O material, ou seja, os recursos utilizados pelas professoras para ensinar são construídos pelos sujeitos do processo de ensino com material de fácil acesso e disponível para ambos.

O professor é um elemento chave na organização das situações de aprendizagem, pois, compete-lhe dar condições para que o aluno aprenda a aprender, desenvolvendo situações de aprendizagens diferenciadas, estimulando a articulação entre saberes e competências. Reafirmando, assim, a aprendizagem como uma construção, cujo epicentro é o próprio aprendiz.

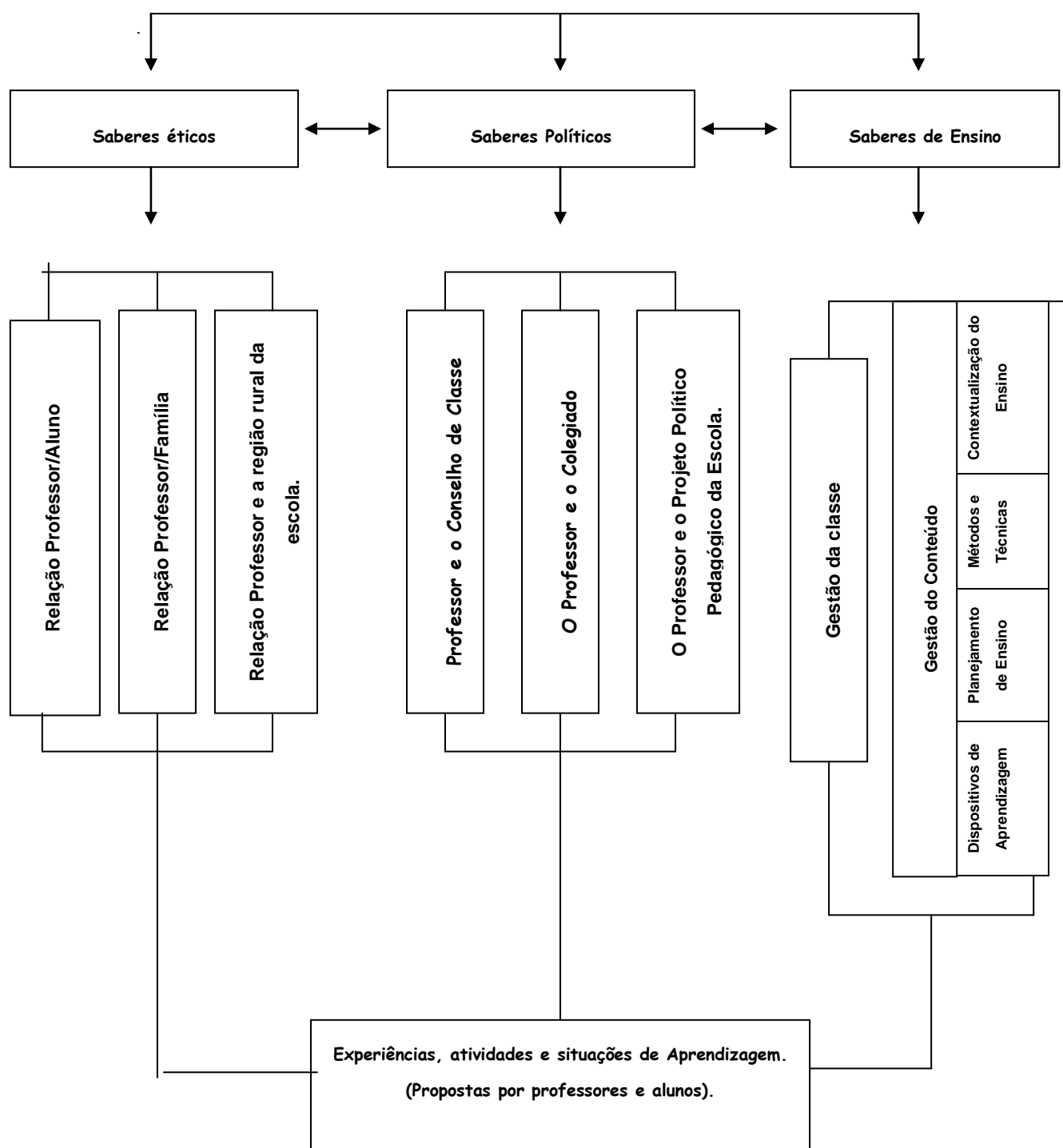
Na educação, o ordenamento linear dos conteúdos, mensurável, previsível e contínuo passou a assumir o caráter pluralista, diverso, harmônico, flexível e processual. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais:



Um ensino de qualidade que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la deve também, contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho no campo, temos hoje que lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competências e consciência profissional, mas não se restringir ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho (Brasil, 1996, p. 34).

Enfim, analisamos crítica e reflexivamente os dados reunidos e construímos o fluxograma que sintetiza o capítulo, que apresentamos na página seguinte:

## Saberes da Professora de Sucesso na Educação Rural



Segundo Therrien (1991 – 2003), Trindade (2002) e Borges (2004), organizamos previamente, um quadro de categorias e sub-categorias para detalhar o que significavam saberes éticos, saberes políticos e de ensino. No entanto, os dados empíricos enriqueceram esse quadro inicial, com novos saberes trazidos pelas práticas, experiências cotidianas dos professores no contexto rural, que detalhamos a seguir de acordo com cada categoria de saber docente de sucesso destacada para investigar em contexto rural.

Sumarizando as análises e reflexões desenvolvidas nesse capítulo, podemos acentuar que os professores de sucesso, tanto, no contexto social rural, quanto no âmbito da instituição escolar, revelaram a partir dos registros da prática pedagógica em encontros de discussão coletiva-reflexiva (FIG. 9), como das entrevistas com foco na história de vida e nas observações em sala de aula, que os processos de organização do trabalho docente, na escola, geram saberes específicos para promover as situações de aprendizagem que são: saberes éticos, relacionados aos saberes políticos e aos saberes de ensino, que são componentes fundamentais da formação do professor para o contexto rural.

Quanto aos *saberes éticos*, encontramos conforme registros de práticas e observações em sala de aula, na Escola AMS, Mocambinho, que os docentes reconstroem, social e historicamente, seus processos de ensino em interação e diálogo com os alunos, conteúdos, famílias e a realidade rural.

As práticas de ensino dos docentes revelaram dimensões que trazem especificidade da categoria trabalhada, bem como, ampliação do espaço social delimitado para a pesquisa. Atendendo ao referencial teórico, aos objetivos e às hipóteses desse estudo, podemos denominar a tais saberes docentes: éticos,

políticos e de ensino, como saberes docentes de sucesso, enraizados em território rural resiliente. Quanto à especificidade dos saberes docentes, podemos destacar que os saberes éticos avançaram, prioritariamente, nas formas de atribuição de valores ao professor, às famílias, ao aluno e ao contexto rural.

Quanto à abrangência, percebemos uma relação interdisciplinar entre esses três segmentos, não detalhando cada sub-categoria, mas inter-relacionando-as como em forma de um tripé, buscando estabelecer unidades novas e criativas, tais como: o compromisso dos pais com a escola e o aluno, no sentido de acompanhar a aprendizagem do estudante, o diálogo da escola e o estreitamento das relações com o contexto rural resiliente; a acolhida do aluno na escola; a construção coletiva de ideais, projetos e ações.

Quanto aos *saberes políticos*, na primeira delimitação chegamos aos achados, às análises e interpretações junto aos órgãos da escola e normas legais trazidas pelas novas políticas educacionais dos anos 90 e seguintes, daí porque pretendíamos qualificar os saberes docentes políticos quanto à natureza e relação com o Conselho de Classe, o Colegiado e o Projeto Político - Pedagógico.

O resgate empírico de práticas políticas relacionadas à dinâmica do ensino e aprendizagem do aluno traz informações preciosas, não só quanto a mudanças na avaliação do aluno a partir do Conselho de Classe, como apresenta um distanciamento entre a definição legal do Colegiado e a simplificação de relações que se dão na prática, valorizando, sobretudo, análises de viés financeiro.

Do mesmo modo, constatamos a apropriação pelas professoras de sua liberdade para planejar os conteúdos/ensino, fazer a proposição de métodos e mediações entre o aluno e a realidade da vida no campo. Na prática, o professor já estabelece com autonomia as ações educativas e inova as relações entre o Projeto Político-Pedagógico e o seu próprio plano de trabalho, segundo a concepção que suas decisões e que sua experiência profissional vão lhe norteando.

Assim, de acordo com os dados analisados, percebemos e captamos tensões dos docentes para a participação no Colegiado da Escola, enquanto que tal participação tanto no Conselho de Classe quanto no Projeto Político-Pedagógico da Escola AMS fica cada vez mais ampliada, contando com as vozes das professoras e das proposições da família, em direção aos resultados da aprendizagem alcançados.

Crescem as oportunidades de no Conselho traçar metas coletivas sobre avaliação promovidas entre professores, pais e o interesse do aluno. Em resumo, registra-se o desenvolvimento democrático das formas de participação nos órgãos da escola em interação com as novas formas de gestão escolar, o que reverte em novos espaços de formação pessoal e profissional do professor, dado as relações entre história de vida, os processos de trabalho pedagógico e as profundas mediações com o contexto social rural.

Esse estudo sinaliza a necessidade de futuras pesquisas em escolas do contexto social rural e a construção dos saberes docentes políticos, principalmente, quanto às vivências coletivas dos sujeitos da educação na escola, na sala de aula em direção aos projetos de desenvolvimento comunitário. Fica para nós a questão:

Como sobreviver às tensões políticas e ampliar os espaços de democratização e participação dos sujeitos da educação, no projeto político da escola que é mais amplo, referente ao direito à educação rural de qualidade, conforme propõem as Diretrizes Curriculares do Ensino Rural (2002) /MEC/Brasil.

Quanto aos saberes didáticos percebemos que constitui uma preocupação forte dos docentes a nova compreensão do ensino, que sai do local, que é a proximidade com a sala de aula, e passa a conviver e poderá adotar mediações tecnológicas, como uma necessidade dos dias atuais, que ampliam a configuração do conhecimento de forma mais rápida e intensa. Ao mesmo tempo, constatamos que as professoras, desse estudo de caso, organizavam as situações de aprendizagem privilegiando o interesse, o compromisso, a autonomia e o desenvolvimento global do aluno em relação com o processo de produção agrícola e as necessidades do contexto social rural.

Conceitos clássicos da didática como: ordem, seqüência de conteúdo, o espaço de controle da sala de aula, a organização do processo de aprendizagem e a presença do professor na construção do conhecimento passaram por transformações globais e totais, que passam a exigir do aluno novas habilidades e atitudes face ao conhecimento, tais como: disposição e autonomia para pensar, fazer, vivenciar práticas de trabalho coletivo, arquitetar a gestão de sua própria aprendizagem e novas formas de gestão da informação e do conhecimento, entender as dimensões éticas e políticas de sua própria performance como aprendente.

Problematizar, buscar, interagir e construir novas táticas, técnicas e novas configurações do conhecimento, compreender processos, ao mesmo tempo,

lineares e complexos, avaliar e auto-avaliar-se, conhecer suas competências profissionais para intervir nos contextos urbanos e rurais são conhecimentos e práticas indissociáveis de todas as etapas da formação humana, do letramento e alfabetização aos cursos superiores e que exigem formação de professores e pesquisas sobre a construção e a constituição dos saberes docentes cada vez mais simples, e, ao mesmo tempo, complexos a tomada de decisões, cada vez mais próxima da realidade em construção, e, correndo o risco de aproximar cada vez mais, das situações de planejamento às situações reais, que se dão na sala de aula e no seu entorno social, econômico e político.

Outra perspectiva que essa pesquisa enfatiza é que cada vez mais são exigidos dos professores de contextos rurais, saberes docentes, que envolvem os conhecimentos da ética, a resignificação dos conteúdos para o aluno, a construção das novas relações com a realidade global, segundo as novas dimensões do vivido, do sistema e da subjetividade.

Enfim, percebemos, entretanto, nesse estudo a permanência de estudos clássicos sobre formação docente, que ressaltam as relações entre teoria e prática, porém novas interações vão se registrando, como na presente pesquisa em que são fundamentais a diferentes modos de aprendizagem na modernidade, daí a necessidade de saberes voltados para a criatividade, a poíesis, a arte e a tecnologia face aos processos de fazer e pensar o ensino hoje.

Buscamos neste capítulo, analisar criticamente e reflexivamente os dados coletados nas observações em sala de aula, nos registros das professoras de suas próprias práticas, bem como, nas entrevistas com foco na história de vida da professora de sucesso em território rural resiliente no Norte de Minas Gerais.

## CONCLUSÕES: SOBRE OS ACHADOS E AS POSSIBILIDADES

Este estudo investigativo buscou identificar os saberes de professoras de sucesso constitutivos de práticas pedagógicas em território rural resiliente, no Norte de Minas Gerais. Consideramos as características peculiares das cinco professoras protagonistas, as contingências de difíceis condições de trabalho, que tem levado à degradação das profissões e as incertezas dos sujeitos frente às políticas educacionais reguladoras do sistema escolar rural.

Ressaltamos que a abordagem qualitativa, em torno do estudo de caso, sobre questões que assumiram como objeto de estudo, os *saberes docentes de professoras de sucesso em território rural resiliente*, reunidos a partir de entrevistas com foco nas histórias de vida, registros de práticas em encontros de discussões coletivas e reflexivas e das observações nas salas de aulas e no contexto comunitário. Os instrumentos utilizados constituíram em instrumentos fulcrais para a interpretação e explicação de um dos eixos de pesquisa sobre formação docente, qual seja, saberes docentes, situando e ampliando a compreensão das relações entre conhecimentos, capacidades, habilidades, as práticas das professoras e os processos ativos e inteligentes de aprendizagens dos alunos.

Esta investigação na comunidade rural de Mocambinho Norte de Minas Gerais, não nos separa da realidade do século XXI vivida no Brasil, quando devemos superar a visão de rural como atraso e compreender, que o campo é um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo, produto e produtor de cultura. As práticas sociais e pedagógicas analisadas neste



estudo salientam a necessidade de aproximação da Escola às outras instituições da comunidade rural e que esteja aberta aos interesses públicos comunitários, em suas discussões e reivindicações de novas políticas sociais rurais.

Entender o campo como espaço que produz e é produtor de cultura significa retomar o contexto rural como um espaço criativo, que não pode ser reduzido meramente a espaço de produção econômica ou como o lugar do atraso, da não cultura. O campo é, acima de tudo, um espaço sócio-histórico que precisa ser descoberto. Assim, a Educação Rural e as políticas públicas para esta modalidade de ensino, devem ser re-pensadas, a partir do contexto social rural, como território resiliente, das suas necessidades concretas e das pesquisas que definem as especificidades desse contexto rural e de seus sujeitos.

Assim, analisamos os saberes docentes das professoras de sucesso em território rural resiliente de forma relacional, isto é, do todo para as partes, das partes para o todo e das partes entre as partes, de modo a construir uma compreensão significativa da intencionalidade das práticas sociais em interação com os processos pedagógicos e os resultados do conhecimento do aluno.

Estivemos tecendo, ao longo desta investigação, a compreensão dos significados dos achados que essa pesquisa nos proporcionou compreender, para assim, delinear uma amostra de saberes, que foram colhidos das professoras de Educação Fundamental no contexto de Mocimbinho, Norte de Minas Gerais. Assim, respondemos de forma preliminar e exploratória, às questões desenvolvidas ao longo deste trabalho, destacando e explicando os saberes docentes, gestados em meio rural resiliente, assim

como, apresentamos o trabalho de magistério das professoras, que trazem uma qualidade diferente e específica de experiências do vivido no campo.

Dessa forma, respondemos aos objetivos desta pesquisa, quando identificamos os saberes de professoras de sucesso, a partir das categorias: *saberes éticos*, *saberes políticos* e *saberes de ensino*. Entendemos que os saberes éticos das professoras de sucesso em território rural, se manifestam, na capacidade das mesmas de interagirem com o contexto físico e social do território rural. O espaço físico, lócus desta pesquisa, possui uma arquitetura singular, com sentido antropológico cultural enraizado em costumes e tradições rurais, que mantém uma relação muito próxima com a instituição escolar, com as relações sociais do contexto rural, com as histórias de vida das protagonistas desta pesquisa, e, conseqüentemente, com o trabalho de magistério realizado pelas mesmas na escola e no território resiliente de Mocaminho.

*Saber relacionar* com os alunos, com as famílias e com o contexto rural da escola, são saberes éticos das professoras e se *manifestam na dimensão afetiva e relacional do diálogo*, o que implica na acolhida dos alunos e famílias na escola, no acompanhamento da vida escolar do aluno pelas famílias, avaliação das aprendizagens, através de encontros periódicos e valorização das professoras, pela comunidade rural. A aproximação das professoras com a realidade local permite às mesmas, participarem das discussões dos problemas sociais da comunidade rural, quando estão presentes em associações, grupos de igrejas e cotidianamente estão em contato com o físico e o social do território rural, participando coletivamente de ideais, projetos e ações comunitárias.

Os professores mobilizam um amálgama de saberes para empreenderem situações diferenciadas para ensinar. As professoras possuem um *saber relacional-atitudinal*, que determina suas atitudes e as faz partilhar o processo educativo dos alunos com as famílias, possuem habilidades para o diálogo e estreitamento das relações com a comunidade rural, através de um *trabalho educativo problematizado e contextualizado*. As professoras de sucesso em território rural realizam uma *supervisão ativa e reflexiva sobre as próprias práticas e concebem que o fazer pedagógico é carregado de intenções*, por isso, as ações pedagógicas criadas e desenvolvidas pelas professoras em território rural possuem um caráter político e diretivo, sobretudo, sinalizam para possíveis formas de novas práticas de ensino.

Este estudo nos leva a entender e propor, que professor e aluno precisam manter-se em permanente diálogo, seja entre o eu e tu, entre o eu e o nós, entre o nós e o contexto local, global, político e ético. *A relação dialógica permite* aos sujeitos, problematizar e contextualizar o contexto rural, bem como, *construir novas relações entre os sujeitos e contextos*, técnicas e novas epistemologias do conhecimento, compreender processos lógicos, ao mesmo tempo, lineares e complexos, avaliar e auto-avaliar-se, conhecer suas próprias competências profissionais para intervir nos contextos rurais, buscar os conhecimentos e práticas com autonomia são processos científicos, indissociáveis de todas as etapas da formação humana, do letramento e alfabetização.

Na investigação das práticas das professoras em sala de aula e no território da escola, pudemos observar que os processos de ensino inovadores estão relacionados a múltiplas interações, entre outras, com o contexto da experiência do docente, com o *desenvolvimento político do agir profissional e com as mediações dialogais* seja com o

ambiente rural ou com as necessidades de conhecer a criança e as inter-relações com o projeto educativo de formação humana da sociedade capitalista.

A relação de proximidade propicia às professoras, um espaço social para que as mesmas produzam saberes e ações práticas, que trazem um compromisso com o meio social rural, uma *direção política e pedagógica para planejar sua ação de intervenção*, junto a esta realidade. O trabalho educativo da escola fundamental rural assume sentido e direção, quando as professoras transpõem o saber teórico para a realidade vivida, produzindo conhecimento, desejo, emoção e trabalho diferente.

A pesquisa constata que o contexto está nas práticas sociais, estas são o ponto de partida das práticas didáticas investigadas. Podemos afirmar que o contexto histórico-social rural influencia as práticas docentes das professoras de sucesso, por isto, o *contexto passa a ter voz na relação pedagógica, assumindo-se como sujeito nessa relação*. Há uma nova interação didática sendo construída, solicitando das professoras saberes diversos enraizados no rural.

Destacamos que as professoras investigadas possuem uma *consciência crítico-política*, manifestada nas práticas docentes e nas práticas sociais da comunidade rural resiliente, que dá sentido ao ensinar e interfere decisivamente nas escolhas das professoras, substancialmente, no *planejamento da ação pedagógica diretiva, ou seja, como prática que solicita análise crítica-reflexiva em torno da realidade local*. A capacidade das professoras de realizar essa análise, de problematizar e de contextualizar o ensino rural, manifesta-se na bifurcação dos saberes éticos, políticos e de ensino, indissociáveis, na

sala de aula em interação permanente com a realidade física, social e cultural da comunidade rural, interrogando-a e explicando-a. Constatamos, que os saberes estão em relação constante entre si, bem como, os sujeitos, os saberes e as práticas desses sujeitos, estão entrelaçados na ação pedagógica da professora rural.

Dessa forma, as professoras são sujeitos não só da sua prática pedagógica, do seu saber, mas, sobretudo, donas de um potencial de intervenção no contexto rural, junto com os alunos e as famílias. *O território rural* em suas dimensões físicas e sociais é utilizado pelas professoras de sucesso como *recurso didático* no ensino dos conteúdos curriculares e como projeto de intervenção, cooperação e investigação. As situações de aprendizagens foram variadas, criativas e, sobretudo, propiciaram aos alunos diversas oportunidades de aprendizagens em interação com sua linguagem, com sua cultura, hábitos e tradições.

Quanto aos *saberes políticos*, nesta pesquisa, localizaram-se nas instâncias de decisões e deliberações da escola, como Conselho de Classe, Colegiado e Proposta Político-Pedagógica. Quanto à primeira, percebemos que as professoras valorizam o conselho de classe, para *contribuírem na construção processual de um projeto de avaliação do aluno, cada vez mais justo, dinâmico e contínuo*. As avaliações são realizadas a partir de atividades realizadas dentro e fora de sala, através de momentos coletivos de discussão com o aluno, de produção de textos a partir de diversos dispositivos de mediação e de provas escritas, bem como, valoriza-se a participação do aluno nas situações de ensino, propostas pelas professoras no Ensino Rural.

O *Conselho de Classe*, conforme observado, se constitui num *espaço de auto-avaliação docente e da escola como um todo integrado à comunidade rural*. As práticas de ensino das professoras de sucesso na Educação Rural de território resiliente, são refletidas criticamente, de forma coletiva pelos próprios sujeitos deste estudo, como forma de resistência à outra lógica de ensino, gerada nos modelos neoliberais, que se impõem de forma hegemônica sobre a estrutura da escola e na trajetória das professoras, por meio dos mecanismos do aparelho de estado regulador definido, entre outras políticas, pelas diretrizes curriculares de formação docente e pelos processos de avaliação institucional do sistema.

No que se referem ao *Colegiado*, as professoras demonstraram existir um espaço de tensão no interior da escola, por um lado, porque esse órgão ainda não funciona de acordo os preceitos pelos quais foi criado, por outro, *o órgão colegiado distancia de suas funções pedagógicas, privilegiando as funções financeiras*, além disso, percebe-se no colegiado a ausência de conhecimentos, discernimento e consciência do que é público e privado entre seus membros, bem como, a dificuldade de disponibilidade para uma atuação ativa nesse órgão, haja vista, a sobrecarga de trabalho das professoras, dos afazeres rurais dos pais e dos alunos, sobretudo, da distância, porque muitos alunos residem fora da comunidade de Mocaminho, portanto, da escola.

Já no tocante a *construção processual da Proposta Político-Pedagógica*, as professoras deixam claro existir uma *proposta pedagógica que é individual*, esta possui bases nas trajetórias de vida e trabalho das professoras, em suas crenças e ideologias particulares e coletivas, na subjetividade da pessoa da professora, da profissional e da cidadã. A proposta individual está em sintonia com a proposta maior da escola, mas, às vezes, não compartilham os mesmos sentidos e os mesmos anseios.

Os *saberes de ensino* das professoras de sucesso em território rural resiliente, observados na gestão da classe e do conteúdo, permitiram constatar a preocupação das professoras com a *autoridade do docente* na sala de aula, bem como, com a ordenação física da mesma. Afirmam as professoras, *que o professor não consegue ensinar, com a ausência dessas duas condições*. Por isso, adotam uma *postura de supervisão ativa* durante as aulas. Percebemos também, um *saber de adaptação do material impresso*, disponível, à realidade local para melhor assistir aos alunos, bem como, observamos um *saber didático-pedagógico*, que permite às professoras construir dispositivos e cenários para garantir aprendizagens.

Na *gestão de conteúdo* as professoras revelam, que planejar o ensino é *intencional as ações didáticas* a serem realizadas. Por isso, caracterizam-nas, como ações didáticas - políticas, porque essas ações solicitam das professoras rurais consciência crítica, capacidade de interrogar os conteúdos, o contexto e de não se alienar. As professoras rurais de sucesso buscam alcançar objetivos, fins e resultados satisfatórios, não se importando com os meios. Nessa direção, percebe-se que os métodos e as técnicas de ensino, são adotados, até o momento que favorecem bons resultados, do contrário, as professoras *mobilizam ações*, que consideram '*táticas*', criadas em cada situação de ensino contextualizada e capaz de dar significado às aprendizagens. Os bons resultados estão ancorados, também, no uso de *dispositivos de mediação pedagógica*, variados e selecionados conforme as peculiaridades do conteúdo a ser ensinado pelas professoras.

Observamos, que os dispositivos tornam as aulas diferentes, movimentadas, ou seja, fogem ao modelo tradicional de aula expositiva. A exposição da matéria é feita durante a realização da situação, com ênfase no processo, partindo de questionamentos dos próprios alunos envolvidos de forma ativa na realização das atividades. Podemos

considerar como um bom achado nesta investigação, a situação de ensino denominada pelas professoras de *seqüência didática e lógica* no ensino dos conteúdos, porque utilizando-se de dispositivos variados, e, também, de forma interdisciplinar, como os já mencionados no corpo desta dissertação, as professoras assistiram aos alunos, permitindo-lhes entrarem em contato com o mesmo conteúdo, várias vezes e de diferentes formas facilitando e motivando o envolvimento dos alunos nas atividades, a compreensão e fixação do conhecimento ensinado.

Para realizar uma seqüência didática, a professora de sucesso em território rural resiliente, disponibiliza de estratégias e habilidades didáticas carregadas de saberes éticos e políticos, porque essa forma de ensinar requer diferentes situações de ensino e possui a finalidade de problematizar e contextualizar o conteúdo de diversas formas, para atizar a curiosidade do aluno, conduzindo-o ao questionamento e à compreensão da matéria ensinada, em conexão com a realidade à sua volta.

A habilidade de *problematizar o contexto geo-social das professoras está relacionada à capacidade de contextualizar os conteúdos, de forma interdisciplinar, e, em constantes relações sociais com o contexto comunitário rural*. Essa relação constitui-se, em *saber ético*, porque o *saber 'relacional-atitudinal'* permite às professoras terem diversas relações com o contexto social educativo, em *saber político*, porque há uma postura docente que interroga as instâncias de decisões coletivas da escola e possuem uma Proposta Político-Pedagógica individual, e é *didático*, porque há um saber que problematiza e contextualiza os conteúdos de ensino na Educação Rural.



Portanto, podemos concluir que *há relações estreitas entre os saberes éticos, políticos e de ensino* no planejamento e nas ações pedagógicas engendradas pelas professoras de sucesso, em território rural resiliente. Essas relações manifestam-se de acordo com cada uma das situações empreendidas pelas professoras ao ensinar, ou seja, as docentes mobilizam um amálgama de saberes éticos, políticos e de ensino. Esses saberes estão imbricados nas práticas pedagógicas investigadas, mas, é possível estudá-los, de forma particular. A disposição de problematizar e contextualizar os conteúdos solicita das professoras, *posturas diante da realidade local, regional e nacional*, e, sobretudo, habilidades didáticas para mediar na prática às aprendizagens dos discentes. As práticas das professoras de sucesso em território rural, resiliente, ocorrem como uma 'ação emancipatória', que conforme Freire (1996) incentiva os sujeitos do campo a pensar e agir com autonomia, assumindo sua condição de sujeitos da aprendizagem, do trabalho e da cultura.

Percebemos neste estudo, face à revisão da literatura, que os estudos clássicos sobre formação docente ressaltam a primazia das relações entre teoria e prática. Nosso projeto, também enfatiza essa relação fulcral entre prática, teoria e prática, como essencial à formação docente. No entanto, queremos sinalizar a *presença de novas relações sociais*, que se registraram no corpo desta dissertação, tais como: interações entre os espaços local e global, interações interdisciplinares de conteúdos escolares e práticas de professoras rurais, interações entre os saberes éticos, políticos e de ensino, bem como, o saber técnico, a poíesis, a arte, a criatividade, a tecnologia rural e a construção do conhecimento, do fazer, do pensar, do criar e do ser, face aos diferentes modos de viver, sentir, conviver, inovar e elaborar os processos de formação do aluno, e, ao mesmo tempo, a formação das professoras de território rural resiliente.

Esta pesquisa nos permitiu constatar, a necessidade de uma nova sensibilidade por parte dos professores. Entendemos que essa sensibilidade permitirá aos docentes atribuírem um sentido social e político às próprias práticas e um significado ao ensino para a comunidade rural, bem como, lutarem por melhorias significativas nas condições de trabalho e remuneração. *As protagonistas desta investigação têm, através da análise de suas próprias práticas, respondido com lucidez, o como ensinar, onde, para que e para quem em contexto rural de resiliência.* Este estudo revela que é preciso o professor de território rural, saber responder a essas questões, para que o sucesso na aprendizagem ocorra.

A capacidade humana da professora de sucesso no ensino rural de ser resiliente, não a faz submissa a um sistema de ensino ou de poder, pelo contrário, ensina porque acredita, conhece, questiona e problematiza a realidade local, regional e nacional como formas de contribuir com o desenvolvimento dos sujeitos do campo nas diversas relações com a comunidade rural.

Este estudo deixa lacunas teóricas e metodológicas, que não diminuem a sua busca de rigor e controle científicos, e, ao mesmo tempo propõe e estimula novas pesquisas na área rural resiliente, como um projeto emancipatório de educação nos distritos rurais dos pequenos Municípios do extremo Norte de Minas Gerais, que necessita caminhar junto com o desenvolvimento e a complexidade da Ciência da Educação contemporânea.

Entendemos os limites desta contribuição, mas este estudo ilumina caminhos novos de investigação científica. Um deles é o estudo minucioso em torno da formação político-pedagógica do professor. Cabe repensar a pedagogia e o currículo de formação do professor rural, na perspectiva de uma abordagem crítica da educação. Fica para nós, no campo de saberes de ensino uma possibilidade em aberto de uma outra pedagogia, mediadora do processo de construção do conhecimento dos sujeitos em direção às demandas do território rural resiliente.

Outro caminho é tentar responder algumas questões que emergem desta pesquisa: Como o aluno reage ao confronto das aprendizagens em seus diversos espaços educativos no território rural? Como se sustentam e se fortalecem as possibilidades de aproximação do contexto sócio-político-cultural rural com a instituição escolar, sua autonomia e sua identidade institucional? Quais os fundamentos de uma '*Pedagogia da Resiliência*', constituída a partir das práticas e dos saberes didáticos, éticos e políticos dos professores de sucesso em território de resiliência rural?

A Educação Rural, como política pública, definida coletivamente pelos próprios sujeitos do campo, não se faz sem os sujeitos do campo ou para os sujeitos do campo, mas com os sujeitos do campo, como uma educação que entende o referido campo, como o lugar onde vivem os sujeitos do campo, como sinal de vida, de trabalho, de cultura e de relações sociais.

O professor da escola rural quer expressar os interesses e as necessidades de desenvolvimento dos sujeitos, que vivem e trabalham e são do campo, e, não meramente,

reproduzir os valores do desenvolvimento urbano. A guisa de encerramento da escritura desta dissertação, resgatamos a poesia política de (FREIRE & SHOR 1990, p. 220) no final do livro Medo e Ousadia:

[...] Ser um profeta significa estar firmemente no presente, ter os pés firmemente plantados na terra, de tal modo que antever o futuro se torne uma coisa normal. A imaginação, neste nível, está lado a lado com os sonhos. Isso é o utopismo, como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. Antecipar o amanhã pelo sonho de hoje.

O sumo gratificante deste trabalho nos guia para a re-significação do sentido de fazer escola em território rural, na força que acredita no potencial de criação e transformação dos professores rurais. De fato, as grandes mudanças no mundo foram sócio-históricas construídas por homens e mulheres, juntos. Chega a vez da Educação Rural e de seus profissionais.

Então, da consciência de que a realidade da escola rural em sua forma de estruturação e organização é fruto do trabalho humano, nasce à possibilidade, de que a sua transformação possa gradual e progressivamente avançar, expandindo-se e propagando-se entre todos aqueles, que compartilham da certeza de que tudo pode ser mudado pela força da ação humana.

M386s  
T Martins Junior, Gentil, 1967-  
Saberes de professoras de sucesso no Ensino  
Fundamental em território rural resiliente - Norte de Minas Gerais.  
/ Gentil Martins Junior. - UFMG/FaE, 2009.  
215 f., enc, il., mapas, fotos.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientadora: Maria de Lourdes Rocha de Lima.

1. Educação -- Teses.. 2. Professores -- Formação  
profissional. 3. Saber docente.  
I. Título. II. Lima, Maria de Lourdes Rocha de.  
III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de  
Educação

CDD- 370.71

**Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG**

## Referências Bibliográficas

ABRANCHES, M. *Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade*. SP: Cortez, 2003.

ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Sp: Paz e Terra, 2003.

ALARCAO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. SP: Cortez, 2005.

ALARCÃO, I., TAVARES, J. Paradigmas de Formação e Investigação no Ensino Superior para o Terceiro Milênio. In: ALARCÃO, I. (org.) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. SP: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A (org.) *A evolução do ensino de didática*. Revista da faculdade de educação, São Paulo, v. 18, nº 2, p. 241-246, jul./dez. 1989.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores no Brasil (1990 – 1996)*. INEP/MEC, Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. *Etnografia da prática escolar*. SP: Papirus, 2003.

ANTUNES, Celso. *Resiliência – A construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade*. RJ: Vozes, 2003.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: Imagens e auto - imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa*. São Paulo: Moraes, 1982.

BARBOSA SILVA, Marlene Mendes. *Epidemiologia parasitária na comunidade de Mocambinho*. Monografia. 2006.

BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BESERRA, M. P. S. *Fontes e características dos saberes pedagógicos dos docentes da universidade federal do Piauí - Campus Ministro Reis Velloso*. Disponível < [w.w.w.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiencontro/GT. – 1/GT – 01 – 9. htm](http://w.w.w.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiencontro/GT. – 1/GT – 01 – 9. htm)> acessado 09/12/2007.

BELTRAME & ZANCANELLA. *Os desafios da formação de educadores no campo*. Revista Educação UFSM. V. 33, n.1, p. 141-156, jan./abr. 2008.

BORGES, C. M. F. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara, Ed. JM, 2004.

\_\_\_\_\_. *Saberes Docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa*. Revista Educação e Sociedade. N. 74. Campinas: CEDES, Mar/abr. 2001. p. 58-76.

BRANDÃO, Maria Helena Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

BRITO, A. E. *Reverendo a formação docente: o saber, o saber-ser e saber-fazer no exercício profissional*. UFRN. Disponível em [www.ufpi.br](http://www.ufpi.br). acesso em 07/01/2008.

BRZEZINSKI, I. (org). *Formação de profissionais da Educação (1997-2002)*. Brasília: MEC, INEP, 2006, p. 1-52.

BUBER, Martin. *Eu e Tu*. Trad. Newton Aquiles Von Zuben, São Paulo: Editora Centauro, 5ª Edição, 1974.

BUENO, Belmira O. *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*. Educação e pesquisa. V.28.n.1.p.11-30, jan./jun. 2002.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. "*Para compreender a educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória*". In: Jacques Therrien e Maria Nobre Damasceno (coords.). *Educação e Escola no campo*. Campinas, Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra*. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004,



CANDAU, V. M. *A Didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_ *Sociedade, Educação e Cultura(s) – Questões e Propostas*. RJ: Vozes, 2008.

CATANI, Denise. *História e Didática: os saberes pedagógicos no Brasil*. Goiânia, VII ENDIPE, junho de 1994.

Cadernos do Banco de desenvolvimento de Minas Gerais. N. 10, abril, 2005.

Caderno Norte de Minas, Montes Claros, 2000.

Centro de Estudos Econômicos da Fundação João Pinheiro – 2005.

CHARLOT, Bernad. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, A. C. G. *Resiliência. Pedagogia da presença*. SP: Modus Faciend, 1995.

CHAUI, Marilena. *Convite a Filosofia*. SP: Ática, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom professor e sua prática*. SP: Papirus, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Flexibilidade e avaliação na LDB*. In *Seminário o que muda na educação brasileira com a nova Lei de Diretrizes e Bases?* Anais. São Paulo, FIESP/SESI/SP/SENAI/SP. 1997, p. 13-31.

DALBEN, Â. I. L. F. *Conselhos de classe e avaliação - perspectiva na gestão pedagógica da escola*. 1. ed. Campinas-SP: Papirus, 2004.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: edições Asa, 2001.

Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J.E. *Pesquisas de história de vida na formação docente: vantagens, dilemas, paradoxos e tensões*. In: BRITO, V.L.F.A. *Professores: Identidade, profissionalização e formação*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, 24-252.

DOMINICÉ, Pierre. *A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos*. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias – *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

DUARTE, Newton. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria)* Educação e sociedade. V.24. n. 83. Campinas, 2003.

FERNANDES, M.A. da C. et all. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil - Metodologia*. SP: Futura, 2002.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANÇA J. L. & VASCONCELOS, A. C. de. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. Ed. 8. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. RJ: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_ *Pedagogia da Indignação*. SP: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_ *Pedagogia da Autonomia*. RJ: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. & SHOR, I. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. SP: Paz e Terra, 1990.

GAUTHIER, Clermont et. all. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. ed. UNIJUÍ, 1998.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

GONÇALVES, Cipriano. A. *O ensino de filosofia em Moçambique*. Início: 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. 2009.

Referências adicionais: Brasil/Português.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere – Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HYPOLITO, A. et all. *As identidades docentes como fabricação da docência*. Educação e pesquisa. V.31. São Paulo, jan./Mar. 2005.

LARANJO, J. C. *Informação da Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte: uma análise do seu impacto sobre o trabalho docente*. 2008. Dissertação. FAE/UFMG.

LIMA FILHO, Antenor Martins e JANATA, Natacha Eugênia. *Educação do campo*. IN: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Educação do campo. Fevereiro de 2005.

LIMA, Maria de Lourdes Rocha de. *A memória educativa no projeto de formação de professores do ensino superior: o fazer é, sobretudo, criação*. Tese de Doutorado. SP: USP, 1995.

\_\_\_\_\_ *As políticas educativas à luz de trajetórias e memórias de constituição do campo da Didática*. In: AZEVEDO (Org.) Políticas Públicas e Educação – Debates Contemporâneos. Maringá, UEM, 2008.

LUDKE, Menga. *Sobre a socialização profissional dos professores*. Cadernos de pesquisa. São Paulo, n.99, p.5-15, nov.1996.

MADEIRA & LIMA. *Os saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica das professoras do curso de enfermagem da UFPI*. Disponível: < w.w.w.ufpi. br/mesteduc/resumo/GT3/saberesdocentes. 2006.

MAINARDES, J. *A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais*. Atos de Pesquisa em Educação (www.furb.br), v. um. (2), p. 94-105, 2006.

MORAES, Maria Cândida. *O Paradigma Educacional Emergente*. 10ª. ed. Campinas, SP:Papirus,2004. (Coleção Práxis).

MORIN, Edgar. *Os 7 saberes necessários à educação do futuro*. SP: Cortez, 2000.

NEVES, José Luís. *Pesquisa qualitativa - Características, usos e possibilidades*. Caderno de pesquisas em Administração, SP: v.1, nº 3, 2º sem. /1996.

NÓVOA, Antônio. (org). *Vidas de Professores*. Portugal: Ed. Porto, 2000.

\_\_\_\_\_ *Formação de Professores e trabalho pedagógico – Educar* - Universidade de Lisboa - Portugal, 2002.

OLIVEIRA, P. S. *Porteirinha – Memórias e Genealogia*. O Lutador, 2008.

PATRÍCIO, P. *São Deuses os Professores? O segredo dos professores de sucesso*. São Paulo: Papirus, 2005.

PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor : Profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, S. G. & GUEDIN, E. *Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

Resolução Nº 01/2002 – CNE – CEB, de 03/04/2002 – Institui Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*.

Resolução CNE/CP nº 1/2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.

Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Antônio Mendes da Silva. 2005.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. *As representações sociais de professores sobre a escola no meio rural*. FAFICH/UFMG.1995. (Dissertação de mestrado).

\_\_\_\_\_ *Representações Sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. FAE/UFMG: 2004 (Tese de Doutorado).

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Um discurso sobre as ciências*. 13ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_ *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

SCHENDLER, Sonia Fátima. *Uma história em construção*. Palestra proferida no IV Encontro Estadual das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária em Rio Bonito do Iguçu, em 06 de setembro de 2005.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational research*, v. 17, n. 1, p. 4-14, 1986.

SILVA, Celeida M. C. S. *Políticas Públicas Educacionais e Assentamentos rurais de Corumbá-MS (1984-1996)*. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS. 2000.

SZYMANSKY, Heloisa (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Lino, 2004. Pesquisa quantitativa e qualitativa. 2ª ed. SP: Thomson, 2004.

\_\_\_\_\_ *Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa*. *Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós Graduados em Psicologia da Educação da PUC/SP*. São Paulo, v. 10/11, 2001, p. 193-215.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ; Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Revista Brasileira de Educação, n.13. jan./fev./mar./abril 2000, p.5-24.

TARDIF, M. LESSARD, C. *O Trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise*. In: \_\_\_\_\_. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005, p.15-54.

TAVARES, J. (Org.) *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

TERRIEN, J. & DAMASCENO, M. N. *Artesãos de Outro Ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar*. SP: Annablume, 2000.

TERRIEN, Jacques. *A Pedagogia da Luta - Saber Social e Práticas Educacionais no Campo A Professora Rural e o Saber de sua Prática Social*. In: VI CBE (Conferência Brasileira de Educação), 1991, USP - São Paulo, SP, 1991.

\_\_\_\_\_. *O Saber Social da Prática Docente*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 46, p. 408-418, 1993 a.

\_\_\_\_\_. *A Professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola*. In: Therrien, J. & Damasceno, M. N. (org.). *Educação e Escola no campo*. SP: Papyrus, 1993 b, p.43-52.



\_\_\_\_\_ Uma abordagem para o estudo do saber de experiência das práticas educativas. Cadernos de Pós-Graduação. Mestrado e Doutorado. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, nº 5, set, 1996, p.1-4.

\_\_\_\_\_ *A pedagogia no atual contexto de formação para a docência dilemas na identidade de uma profissão.* In: *Saberes e Dizeres: sobre formação de professores na Unifra.* Santa Maria: Unifra, 2003.

THERRIEN, J. & SOUZA, A. *A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula.* In: CANDAU, V. (Org.). *Múltiplos sujeitos e saberes na educação.* Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2000, v., p. 80-97.

THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.* SP: Polis. 1980.

TRINDADE, Rui. *Experiências educativas e situações de aprendizagem.* Porto: Editora ASA, 2002.

VAGULA, E. *O professor, seus saberes e sua identidade.* Rev. Cient. Faculdade Lourenço Filho – Universidade Estadual de Londrina, v.4.n.1,2005.

VANISTENDAEL, Stefan. *La resiliência em los niños. La infância em el mundo. Família y resiliência em el niño.* Montevideu: BICE, v.5, n.3, p.1-55, 1994.

VEIGA, I. *Projeto político pedagógico uma construção possível.* SP: Papirus, 1996.

VELLOSO, R. M. *Avaliação das ações pedagógicas em Educação Infantil de uma ONG no Vale do Jequitinhonha - MG*. Dissertação. UFMG.

VIANNA, H. *Pesquisa em Educação – a observação*. Brasília: Plano, 2003.

VICENTE, Cenise Monte. *Resiliência*. Palestra proferida no Centro de treinamento de recursos humanos de Ponte Formosa, Espírito Santo, 1996. In <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam01.htm>.

VIEIRA, M. *Formação Continuada no Brasil: uma contextualização nos níveis políticos, econômicos e históricos*. Dissertação de Mestrado – FAE/UFMG, BH, 2008.

WECHSLER, M. S. *A Educação Criativa: Possibilidades para descobertas*. In: Castanho, S. & Castanho, M. E. *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. SP: Papirus, p.165-170, 2006.

YIN, Robert. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZIBETTI, M. L. T. *Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico*. USP. Tese de doutorado. 2005.

## ANEXOS



FIGURA 1 – ‘Seqüência Didática’ (AU)



FIGURA 2. a) Visita a uma olaria. (ME) b) Visita a um engenho. (AU)



FIGURA 3 – Ensino de História com figuras, charges, quebra-cabeça, fichas e dominó. (AU)



FIGURAS 4 e 5

a) Dispositivos de aprendizagem utilizados pela Profª AU para ensinar a 'conjuração mineira', através de representações teatrais.

b) Situação de aprendizagem empreendida pela Profª. AU para ensinar o 'cangaço brasileiro', utilizando-se de dramatizações.





FIGURA 6 - Ensino de leitura e escrita utilizando-se de diversos dispositivos de mediação pedagógica e registro em portfólios. (MA)





FIGURA 7 – Intercâmbio de Cartas – (MJ)





Figura 8 – Carruagem da leitura (MI)



FIGURA 9 – Encontro de discussão coletivo-reflexiva e registros de ações pedagógicas.

## RELAÇÃO DE MAPA, QUADROS E FIGURAS

Mapa 1- Jurisprudência da 44ª Superintendência Regional de Ensino Janaúba.

Quadro 1- População do Norte de Minas Gerais por situação de domicílio.

Quadro 2- Nível Educacional da população jovem 1991 e 2000.

Quadro 3- Nível Educacional população adulta 1991 e 2000.

Quadro 4- Indicadores de renda, pobreza e desigualdade 1991 e 2000.

Figura 1 - 'Sequência Didática'.

Figura 2 - 'Visitas Investigativas'

Figura 3 - 'figuras, charges, quebra-cabeça, fichas e dominó'.

Figura 4 e 5 - 'Teatro, dramatização e paródia'.

Figura 6 - 'Portfólio'.

Figura 7 - 'Intercâmbio de Cartas'.

Figura 8 - 'Carruagem da Leitura'.

Figura 9 - 'Encontro de discussão coletiva-reflexiva'.