

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Heloisa Salles Gentil

IDENTIDADES DE PROFESSORES E REDE DE SIGNIFICAÇÕES
– configurações que constituem o “nós, professores”

Porto Alegre
2005

Heloisa Salles Gentil

IDENTIDADES DE PROFESSORES E REDE DE SIGNIFICAÇÕES
- configurações que constituem o “nós, professores”

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:

Prof^ª Dr^ª Maria Estela Dal Pai Franco.

Co-orientadora:

Prof^ª Dr^ª Carmem Maria Craidy

Porto Alegre - 2005

Heloisa Salles Gentil

IDENTIDADES DE PROFESSORES E REDE DE SIGNIFICAÇÕES
- configurações que constituem o “nós, professores”

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em _____.

Profª Drª Maria Estela Dal Pai Franco – Orientadora.

Profª Drª Carmem Maria Craidy – Co-orientadora.

Profª Drª Elizabeth D. Krahe – Professora do PPGedu/Faced/UFRGS

Profª Drª Kátia de Souza Amorim – Professora da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, Ribeirão Preto.

Profª Drª Mary Margarete dos Santos Foster – Professora da UNISINOS

Aos professores, trabalhadores, moradores, enfim ao “povo do Araguaia”, pela possibilidade de juntos termos construído significados de ser professor.

Ao final deste trabalho quero agradecer

... aos egressos e aos professores do Projeto Licenciaturas Plenas Parceladas, ao pessoal da Prelazia de São Félix do Araguaia e aos professores locais pela disponibilidade demonstrada nas entrevistas e em outras tantas conversas que tivemos;

... aos companheiros de trabalho da Unemat, colegas e amigos que em cada encontro ofereciam uma ou outra palavra animadora ou seu voto de confiança, e que contribuíram me ouvindo, discutindo e oferecendo sugestões;

... aos professores da Pós-Graduação em Educação da UFRGS, pelas aulas, conselhos, indicações e estímulo;

... à Prof^ª Dr^ª Maria Estela Dal Pai Franco, pela orientação, acompanhamento, respeito, confiança e cuidados constantes nesses seis anos que vimos trabalhando juntas;

... à Prof^ª Dr^ª Carmem Maria Craidy, pela disponibilidade com que sempre me ouviu, por ter aceito a co-orientação deste trabalho e pelas contribuições feitas;

... aos colegas de aulas e da linha de pesquisa, pela colaboração;

... ao pessoal da secretaria do PPGEduc/Faced/UFRGS pela atenção, informações e prontidão no atendimento, além do carinho com que receberam “o pessoal do Mato Grosso” desde o tempo do Mestrado;

... à UNEMAT e CAPES, pelos recursos disponibilizados por meio do PQI, programa sem o qual talvez não me fosse possível a realização deste Doutorado.

Tentei não citar nomes para não correr o risco de, neste momento, deixar de nomear pessoas que também foram muito importantes neste trajeto, mas há alguns que precisam ser registrados:

Dílson, Adriana, Yuri e Nayma;

Mônica, Zilda, Judite e Ninha;

Larissa, Natália e Júlia.

Sou grata a vocês.

O professor Raimundo leciona na vila do santo de seu nome. Rio abaixo construiu um rancho de palha e uma casa de farinha. Nos fins de semana vai pra lá com a família. (...) ele traz do quarto e espalha num banco de madeira à nossa frente os objetos do ofício: livros – “o Caminho suave”, bíblia dos professores do Norte – cadernos de anotações, caderneta de frequência e o inevitável amarrado de certificados e diplomas. (...) Alguns alunos que teve são professores que ia escolhendo e formando para o ofício (Carlos Rodrigues Brandão, 1983, p.150).

Eu, por exemplo, tenho a imagem - e qualquer uma de vocês têm também - um grupo de sertanejos discutindo a questão de terras e a mocinha professora lá no meio. A gente sente, vendo a imagem, que era ela que podia dizer “Não, senhor José, tem isso e aquilo que o regimento diz que...” às vezes cabe essa compreensão. (EI 15, 2004)

(...) o número de pessoas que entraram na universidade, essas pessoas tem uma responsabilidade muito grande de defender a vida e a vida com qualidade nessa região. Então eu acho que os professores têm que ficar muito, trabalhar o tempo inteiro, preocupados com a sustentabilidade dessa região, com as questões políticas e sociais. E por isso eles são importantes, porque ninguém mais do que esse grupo de professores que tem a oportunidade de encontrar com outros professores de outra região, professores das universidades que podem pensar o que está acontecendo na região hoje e o que precisa fazer. E não tem espaço melhor que as escolas pra garantir essa articulação, esse pensar, essa estratégia de garantir a sobrevivência aqui na região (EOP 14, 2004).

(...) na escola a professora tinha que sair; acho que pra fazer um tratamento,(...) e ela pediu que eu substituísse (...) Aí eu comecei como substituta dela (...), no ano seguinte eu já entrei como professora, já peguei aula.(...) Se tivesse uma outra opção, eu faria um outro [curso] assim, mas aí eu já tava mais interessada, né? As vezes eu ficava balanceada, porque eu sempre sonhei em fazer direito, eu queria ser juíza, aí acabei que enfim me apaixonei pela educação, gosto do que eu faço. (EA 9, 2002)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender como se constituem identidades de professores e de quem elas são portadoras. Para realizá-lo, nos apoiamos na perspectiva da Rede de Significações e partimos da hipótese de que a história e a formação institucional eram aspectos determinantes destes significados. Realizamos estudos teóricos e empíricos no sentido de esboçar tais significações. Utilizando procedimentos da Análise de Conteúdos, criamos categorias a partir das falas dos entrevistados e dos estudos realizados e chegamos a definir os seguintes circunscritores da rede de significações de identidades dos professores em foco: as condições locais, a história e a noção de cidadania nela forjada, os processos de formação, os sentimentos acerca de ser professor, a função social da escola e do professor e as possibilidades profissionais. Essas categorias serviram de suporte para a etapa subsequente, na qual a análise das relações e interações em que se envolvem os sujeitos professores em seu contexto, nos levou a definir também um outro grupo de circunscritores: as instituições participantes dos processos formativos de professores, as concepções pedagógicas que embasam propostas e práticas docentes e a efetivação das políticas públicas no que se referem à formação; aspectos que podem ser levados em conta independente do grupo de professores que se tome como objeto de estudo. Com base nesses circunscritores, delineamos as perspectivas dos entrevistados e esboçamos uma rede de significações, que veio reafirmar a idéia de que não é possível homogeneizar os sujeitos professores descrevendo-os como um todo e que os processos de significação de identidades se constituem na tangência entre os indivíduos e as sociedades, tendo portanto caráter pessoal e coletivo simultaneamente. Esta tese está dividida em três partes que representam o percurso que fizemos. A primeira trata da definição e construção do objeto de pesquisa segundo o referencial teórico metodológico que adotamos e da temática identidades, na qual se situa nossa questão de investigação. A segunda contextualiza o objeto, tanto sob uma perspectiva ampla, como de forma mais localizada. Na terceira parte, definimos os circunscritores e, a partir deles, configuramos a rede de significações de identidades de professores. Em termos de conclusões o que podemos afirmar é que as identidades são múltiplas e é possível compreender seus processos de constituição por meio da rede de significações. O trabalho docente é o elo inicial das identidades de professores, que ganham significações em cada *território*, na relação com as histórias pessoais e coletivas, com os processos formativos, enfim nas práticas sociais histórica e geograficamente situadas, aonde vão se constituindo os significados das identidades de professores.

Palavras chave: identidades, circunscritores, rede de significações, formação de professores.

ABSTRACT

In order to understand the meaning of the identity of teachers, and supported by the perspective of the *Network of Meanings*, and assuming the hypothesis that the history and the institutional background are important aspects of these meanings, we have worked using theoretical and empirics studies to outline such meanings. Through the use of Contents Analysis procedures, we have created categories - from the speeches of the interviewed persons as well from the studies that we have done - and we have defined the local conditions, the history and the notion of citizenship that it forges, the formation processes, the feelings concerning to be a teacher, the school and teacher social function and the professional possibilities, as constraints (elements that do the circumscription) of the *Network of Meanings* of identities of the teachers focused in this study. Through the analysis of these constraints, we have had another view of the circumscription itself and that has pointed to us a new group of elements of circumscription: the institutions that take part in the formative processes of teachers, the pedagogical conceptions that support proposals and practices, and the implementation of governmental politics concerning to the formation, all of them aspects that can be considered independently of the group of teachers focused as a study object. Taking these elements of circumscription as a basis, we have outlined the interviewed persons perspective and sketched a *Network of Meanings* that reassures the idea that is not possible to homogenize the teachers, describing all of them as a whole, once the processes of identities meaning are formed in the interconnections of individuals and society, having simultaneously a personal and a collective character. What we can assume is that the identities are multiples and that is possible to understand its constitution process through the *Network of Meanings*. The history and the formation are relevant aspects in the constitution of the identities but they are not the only determinants: in the interconnections of these elements - the teaching work and the personal histories - are constituted the meanings of the teachers' identities, for each individual and for each group.

Key words: identities, constraints, networking of meanings, teachers' formation.

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Análise de Conteúdo

Andes – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior, atualmente Andes – SN, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

Anfope – Associação Nacional de Formadores de Profissionais da Educação

Anped - Associação Nacional de Pesquisa em Educação

AP - Ação Popular

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cedes – Centro de Estudos e Desenvolvimento em Educação e Sociedade

CEE – Conselho Estadual de Educação

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CNTE – Conselho Nacional de Trabalhadores da Educação

Consuni – Conselho Universitário

CPT – Comissão Pastoral da Terra

DOC - documento

Fesmat – Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

Funai – Fundação Nacional do Índio

GEA – Ginásio Estadual do Araguaia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Educação Superior

ISE – Instituto de Educação Superior

JEC - Juventude Estudantil Católica

JK – Juscelino Kubsticheck

JOC – Juventude Operária Católica

JUC - Juventude Universitária Católica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lopéb – Lei Orgânica da Educação Básica

MEB – Movimento Eclesial de Base

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MSH – Matriz Sócio Histórica

PC – Partido Comunista

PCCS – Plano de Cargos Carreiras e Salários

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RedSig – Rede de Significações

Sudeco – Superintendência de Desenvolvimento do Centro Oeste

UDF/RJ – Universidade do Distrito Federal

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Unemat – Universidade do Estado de Mato Grosso

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Usaid – Ajuda Internacional dos Estados Unidos

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Procedimentos metodológicos e respectivas etapas de trabalho..... 43

Quadro 2 – Organização categorial por grupo de entrevistados..... 211

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Alunos do Projeto por região de origem.....	135
Tabela 2 - Número de alunos por curso e gênero.....	136
Tabela 3 - Alunos por curso e faixa etária.....	137
Tabela 4 - Formação dos alunos em nível médio magistério.....	138
Tabela 5 - Número de alunos da turma 1992-1997 do Projeto Parceladas por município e curso, e atuação na rede estadual em 2002.....	139
Tabela 6 - Número de vagas oferecidas, número de formandos e percentual de aproveitamento efetivo de vagas dos cursos de Licenciaturas Plenas Parceladas do Campus Universitário do Médio Araguaia, Luciara/MT.....	141

SUMÁRIO

RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
LISTA DE ABREVIATURAS	X
LISTA DE QUADROS	XII
LISTA DE TABELAS	XIII
INTRODUÇÃO.....	16
I - DEFININDO O OBJETO DE PESQUISA SEGUNDO REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO	
1. Construindo um Objeto de Pesquisa	24
1.1. A Rede de Significações	26
1.2. Análise de Conteúdo	34
1.3. Limites, divergências e possíveis aproximações entre Análise de Conteúdo e Rede de Significações	37
1.4. Caminho metodológico	43
2. Identidades – Uma Temática em Questão	52
2.1. Sobre identidades, significação e cultura	65
2.2. A produção de significados	69
2.3. Identidade como fonte de significados	71
2.4. Identidades coletivas	72
2.5. Sobre identidade profissional	76
2.6. Identidades de professor	80
II - CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA, DE UM TEMA MAIS AMPLO A UM FENÔMENO LOCALIZADO.	
3. Educação e Formação de Professores	91
3.1. Educação no projeto da modernidade	92
3.2. A Profissão professor	95
3.3. Formação de professores no Brasil e políticas educacionais ...	99
3.4. Universidade e a formação de professores no Brasil	113
4. Retratando o Projeto Parceladas e seus Alunos/Professores....	119
4.1. A Região do Araguaia	120
4.2. O Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas	123
4.3. Os alunos do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas	135
III - DESENHANDO UMA REDE DE SIGNIFICAÇÕES NA TESSITURA DOS ELEMENTOS ENCONTRADOS	

5. Professores em Seu Território - Delineando Circunscritores de uma rede de Significações	145
5.1. Caminhos da educação na região do Araguaia	147
5.1.1. Relações Igreja e Estado	151
5.2. Educação e Cidadania	159
5.2.1. Paulo Freire e educação popular	168
5.3. Educação escolar no Araguaia	172
5.3.1. Tendências pedagógicas e políticas de formação	179
5.4. Formação de professores no Araguaia	186
5.4.1. Políticas de formação docente	197
5.5. Universidade no Araguaia, o Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas	201
6. Configurando Redes de Significações	208
.....	
6.1. Organização Categorical	210
6.1.1. Delineando a perspectiva dos alunos egressos do Projeto Parceladas	213
6.1.2. Delineando a perspectiva dos professores universitários	233
6.1.3. Delineando a perspectiva dos representantes da igreja local, a Prelazia	241
6.1.4. Delineando a perspectiva de outros professores locais	253
6.2. Aproximações entre as diferentes perspectivas de alunos, professores universitários, representantes da igreja e outros professores locais	256
6.3. A constituição de um “nós”	261
7. CONCLUSÕES	264
BIBLIOGRAFIA	283
ANEXOS	301

INTRODUÇÃO

O que é um intelectual? Quando nos tornamos intelectuais? Quer sejamos escritor, universitário, cientista, artista ou advogado, a meu ver, só nos tornamos intelectuais a partir do momento em que tratamos (...) dos problemas humanos, morais, filosóficos e políticos. (...) o termo intelectual tem uma significação missionária, divulgadora, eventualmente militante (MORIN, 2002, p.105).

A preocupação básica que gerou essa investigação foi compreender como se constituem identidades de professores e de quê significados elas são portadoras. Somos (e aqui me incluo entre os professores) tantos, tão diferentes, múltiplos e diversos, unidos pela profissão. Temos uma identidade comum, uma identidade coletiva.

Partimos para a pesquisa tendo em vista a seguinte tese: a constituição de identidades de professor se faz compreensível por meio da configuração de uma rede de significações, que é composta por inúmeras relações e interações dos sujeitos envolvidos entre si e com outros e com diversos elementos do contexto, tendo destaque no caso das identidades de professores, a história coletiva vivida e a formação profissional institucional.



Tomamos como conceitos básicos, nesta pesquisa, identidades, identidade coletiva, formação de professores, significação e rede de significações. Castells, Melucci, Bakhtin, Vigotski, Smolka, Rosseti-Ferreira, Amorim foram os autores (destaques entre outros) com quem mantivemos um diálogo constante em busca de compreender a constituição de identidades de professores. Fazemos aqui uma opção pelo termo professores, palavra no masculino funcionando com sentido genérico, sem com isso desconsiderar a grande presença feminina nessa profissão. Nas situações em que fizer diferença para a análise será destacada a questão do feminino.

Iniciamos nosso trabalho de pesquisa centrando nossa atenção em determinado grupo de professores, em busca da relação entre sua formação, a constituição de suas identidades e a história da região em que se situavam, dando destaque aos movimentos sociais característicos daquele contexto em que ocorria a formação institucional de tais professores. Trazíamos como hipótese a idéia de que os movimentos sociais regionais teriam deixado marcas nas ações coletivas dos professores e, portanto, encontraríamos em suas identidades, de forma explícita, traços característicos daqueles movimentos. O estudo a respeito dos movimentos sociais nos levou ao encontro de autores como Castells e Melucci. Do primeiro tomamos como idéia basilar o conceito de identidade, com ênfase especial no caráter significativo por ele atribuído às identidades. Em Melucci encontramos os conceitos de movimentos sociais e ações coletivas, importante aporte teórico para a compreensão da distinção entre os movimentos sociais locais e as ações coletivas dos professores em foco, além da idéia também fundamental de identificação: identidade como processo. Estes estudos foram apontando outros caminhos para a pesquisa em andamento.

Outra hipótese com a qual trabalhamos foi a da influência da formação institucional, essa que hoje se denomina “inicial”, na constituição das identidades, o que nos levou a um

estudo a respeito da história de professores em geral e da história regional, entrelaçando informações já registradas (outros estudos) com aquelas obtidas através de entrevistas e de pesquisa em documentos de âmbito local.

Encontramos na perspectiva da Rede de Significações (RedSig) a possibilidade de compreender a significação de “identidades de professores” sem desconsiderar suas histórias, sua formação, as relações que estabelecem ou o contexto em que estão inseridos, sendo para tanto necessário compreender processos de constituição de significados e de constituição de identidades.. A RedSig é uma perspectiva teórico metodológica, uma forma de olhar; uma “lente” que o pesquisador assume em sua investigação de modo a não perder a noção da complexidade dos processos sociais, para não cair em análises reducionistas ou generalizantes. Em síntese a RedSig é um caminho para se compreender e investigar processos de desenvolvimento humano; considera a complexidade da situação em que estão inseridos os sujeitos; compreende a configuração dos diversos fatores como semiótica e em contínua transformação; não se considera um modelo, mas uma perspectiva; visa apreender os processos de transformação de maneira situada e relacional, configurando redes de significações. Essas características chamaram-nos a atenção para a RedSig, pois poderíamos trabalhar com identidades e com a constituição de sentidos e significados considerando inúmeros fatores, sem que fosse necessário nos restringirmos ao enfoque de um único campo do saber como a Psicologia ou a Lingüística. A Rede de Significações pareceu-nos capaz de ampliar este foco.

O trabalho com professores, o trabalho como professora, ao ser visto sob um olhar de investigação foi nos mostrando que há uma identidade coletiva; mais que isso e além disso: há identidades coletivas, há múltiplos processos de identificação, há identizações.

Percebemos durante os estudos realizados a respeito da formação de professores e seus processos identitários que compreender identização – conceito proposto por Alberto Melucci (2004) – implica em configurar uma rede de significações. Rede cuja trama se forma com fios da história pessoal e coletiva, no entrelaçamento de subjetividades e relações sociais; sob o peso de instituições, que muitas vezes trabalham a partir de propósitos previamente definidos, mas que se re-definem e se in-definem durante os processos vividos; com o conhecimento produzido e trabalhado pelos sujeitos envolvidos; com a marca indelével do território em que se situam e no qual as pessoas interagem.

A questão deste trabalho foi se delineando em torno do modo como se dão esses processos constantes de constituição de identidades, especificamente de identidades de professores e como os diversos elementos de um certo contexto ganham concretude em uma determinada matriz sócio-histórica constituindo uma rede de significações.

Para tanto se torna necessário explicitar o sentido de algumas idéias e conceitos utilizados, tais como identidade, identização, matriz sócio-histórica, como se produzem sentidos e significados, como se constituem redes de significações, que relação têm com identidade, por que estudar identidade de professores e enfim quais os elementos constitutivos da rede de significações de identidades de professores sobre a qual nos debruçamos.

Neste momento, ao descrever situações vividas, assumindo a função de entrevistadora diante de seus entrevistados, de narradora de uma história envolvendo pessoas e fatos muitas vezes já conhecidos, situação gerada pela pesquisa, me autorizo a utilizar o pronome na primeira pessoa do singular, dado o grau de pessoalidade contido nessa relação. Minhas relações pessoais com a região e com o tema em estudo, mesmo estando eu no papel de pesquisadora, provavelmente estarão visíveis em todo o texto deste trabalho na medida em que, conforme se diz, as questões de uma tese são sempre as questões do autor da tese. O tipo

de interação com os pesquisados é mais um indício dessa situação, o que não impossibilitou o caráter científico da investigação mas me exigiu, como pesquisadora, vigilância constante e um exercício permanente de avaliação de minhas próprias concepções prévias. Este estudo foi realizado tendo por base a formação de professores na região do Médio Araguaia¹, MT, onde morei e trabalhei durante 15 anos e onde a universidade do Estado de Mato Grosso, instituição da qual sou professora desde 1998, implementou o Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas.

Uma de minhas grandes preocupações durante todo o trabalho foi o cuidado em ser fiel ao que foi narrado; mesmo sabendo da característica intrínseca às narrativas, de serem um relato polifônico, e também ciente de que aquele que toma a si a tarefa de publicizar, neste caso por escrito, o que lhe é contado por outros, precisa assumir a autoria e suas conseqüências. As pessoas que se dispõem a relatar parte de suas histórias, muitas vezes se desarmam, entregam parte de suas experiências ao entrevistador; são experiências carregadas de sentimentos; elas se dispõem a partilhar aspectos de suas vidas com o pesquisador. Assim, além do cuidado científico com o tratamento dos dados obtidos, há que se ter um cuidado com as pessoas e suas histórias, uma questão de ética. Em várias entrevistas foi possível perceber o desejo dos entrevistados de falar, o que pôde ser notado nos mais variados comentários e casos narrados durante os encontros e que algumas vezes não faziam parte diretamente das questões da pesquisa (arquivados em gravações e transcrições da pesquisadora). Na entrevista semi-estruturada o roteiro é realmente só a base da conversa; somado à existência de uma relação prévia entre entrevistados e entrevistadora isso proporcionou um diálogo, mais que uma sessão de perguntas e respostas, o que gerou também o risco de às vezes o assunto se espraiasse...

¹ Médio Araguaia, considerando toda a extensão do rio Araguaia. Região denominada Baixo Araguaia segundo divisão geopolítica estadual adotada na década de 1990 pelo governo do estado de Mato Grosso.

Ao ler e reler os depoimentos obtidos nas entrevistas que fiz, sinto uma responsabilidade muito grande. Em vários momentos fico emocionada com a “garra” manifesta pelas pessoas, com o retrato da realidade que vai se desenhando diante de mim. Em outros momentos meu entusiasmo pelas pessoas que têm fé e um projeto de sociedade no qual acreditam se renova: “um outro mundo é possível”.

A preocupação como autora deste trabalho envolve o fato de eu ser a próxima narradora dessa história (considerando que uns já a contaram e outros ainda virão a contá-la). Como diz o ditado “quem conta um conto, aumenta um ponto”, mas com certeza esse ponto aumentado não será tecido de invencionices, e sim a partir das palavras de que me aproprio para dizer, dos sentimentos que envolvem o meu contar, da entonação que quero e que consigo dar à narrativa, inclusive com a escolha do gênero do discurso (Bakhtin) utilizado. No entanto estou consciente de que através da minha voz estarão presentes inúmeras outras vozes, será perceptível a polifonia no que digo, posto que meu dizer é resultado de diálogos, de construções coletivas de significações às quais atribuo sentidos e enquanto narradora transformo em discurso.

É Orlandi quem explica questão da autoria com base na responsabilidade assumida pelo sujeito. “Não basta ‘falar’ para ser autor, falando ele [o sujeito] é apenas falante. Não basta ‘dizer’ para ser autor, dizendo ele é apenas locutor. Também não basta enunciar para ser autor” (1988, p.79). Esta autora explica que a grande diferença, o que identifica o autor é a responsabilidade do sujeito pelo que fala, diz ou enuncia. A autoria implica em assunção do papel de autor, implica em uma inserção identificável na cultura e no contexto histórico social. O autor é aquele que assume uma relação com a exterioridade ao mesmo tempo em que se remete à sua própria interioridade. Assumir o papel de autoria é se expor, é estar “com a janela aberta” para que nos vejam, é nos situarmos no batente dessa janela, podendo nos ver

e nos deixar ver²; somos identificáveis em nossa cultura e contexto histórico-social, e assumimos esse risco, essa responsabilidade de assim nos tornarmos visíveis.

Tentarei, sempre que possível, trazer literalmente o dizer daqueles que se dispuseram a abrir seus baús de memórias e partilhar comigo essa história, ciente do risco de ser autora, ciente de que a tarefa de investigação ultrapassa essa literalidade, pois exige interpretação e análise por parte do pesquisador. E mais, não posso me eximir de minha própria relação com essa história, pois ela me constitui e me interpela continuamente, tanto devido a vivências partilhadas nos espaços/tempos que aqui são apresentados, como por um processo de identificação e constituição dos significados de ser professora para mim mesma. Além disso, a interação entre pesquisador e pesquisados provoca reações, estabelece relações e acaba por ser constituinte da rede de significações que busco estudar, trazendo à tona, provocando a memória, instigando a construção de sentidos. Saber a história, retomar a história, pesquisar a própria história é conhecer as próprias raízes e é construir a própria vida hoje a partir dessas raízes” (EP 11, agosto de 2004, Luciara).

Este trabalho se compõe de três partes. A primeira, *Definindo o objeto de pesquisa segundo referencial teórico metodológico*, traz o percurso feito para a definição do objeto segundo um determinado referencial teórico metodológico e se compõe de dois capítulos, que tratam respectivamente da perspectiva da Rede de Significações e o uso a Análise de Conteúdo como estratégia metodológica para parte do trabalho e da temática em questão: identidades.

Na segunda parte, *Contextualizando o objeto de pesquisa, de um tema mais amplo a um fenômeno localizado*, apresento no capítulo 3 uma discussão sobre o tema formação de professores de uma maneira ampla, a fim de situar de forma geral a experiência de formação

² Essa imagem foi encontrada no *Memorial de conceitos de Clóvis*. Disponível em: lelic.ufrgs.br/mead/ambiente/index.htm. Acesso em novembro de 2002

que é alvo de nosso estudo. E no capítulo seguinte trago informações específicas sobre a região onde se desenvolve o processo de formação que tomamos como foco da pesquisa e o próprio projeto de formação universitária, o Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, contextualizando os atores sociais que dele fizeram parte.

A parte de número três, *Desenhando uma rede de significações na tessitura dos elementos encontrados*, traz em seus dois capítulos o cerne deste trabalho de pesquisa, pois no capítulo 5 entrelaçamos os elementos advindos dos estudos teóricos e dos dados empíricos, e no capítulo 6 vamos aos poucos configurando a rede de significações na qual se torna possível compreender a constituição de identidades de professores.

Retomando o percurso feito, os objetivos desta investigação, as hipóteses com as quais trabalhamos e os resultados da investigação, na última parte do trabalho, apresentamos então, a título de conclusão, considerações a respeito das significações de identidades de professores a que pudemos chegar e outras inquietações provocadas por esta pesquisa.

1. CONSTRUINDO UM OBJETO DE PESQUISA

Há diferenças entre o conhecimento cotidiano e o científico e é necessário um salto de consciência para se passar de um para outro. Os problemas da ciência são anteriormente problemas da sociedade mas são convertidos e construídos como problemas teóricos. Há uma dialética do científico social em relação à sociedade: surgir dela, romper conceitualmente com ela para logo voltar a ela.³

O objetivo deste trabalho é compreender como se constituem as identidades de professores e de que significados elas são portadoras. Tantos professores, tão diferentes, múltiplos e diversos, unidos pela profissão. Há identidades coletivas, há múltiplos processos de identificação, há identizações que pretendemos compreender como ocorrem.

Nossa questão está em apresentar de que modo se dão esses processos de identificação e como os diversos elementos de contexto configuram uma rede de significações de identidades de professores, que se materializa em determinada matriz sócio histórica.

Para tanto foi necessário esclarecer por que estudar identidade e professores, definir conceitos como identidade, identificação (conforme será apresentado capítulo 2); circunscritores e matriz sócio-histórica; explicitar como se produzem sentidos e significados,

³ A citação não é literal mas tem por base idéias desenvolvidas por Roberto Folari. *Para quem investigamos e escrevemos?: para além de populistas e elitistas*. 2001, cf. bibliografia.

como se constituem redes de significações, de que elementos se compõem, que relação têm com identidades.

A complexidade da temática encaminha para certas opções metodológicas, assim, o fato de nos propormos a compreender como se dá a identificação e conseqüentemente trabalhar com a construção de sentidos e significados (no caso, de identidades de professores) produzidos em diversos contextos nos levou a uma aproximação com a Rede de Significações (RedSig) como uma perspectiva teórico-metodológica capaz de indicar os rumos para nossa investigação. Já a opção por procedimentos relativos à análise de conteúdo (AC) ocorreu quando tivemos em mãos o material das entrevistas e se fazia necessário um trabalho de organização dos dados ali presentes. A busca de convergências temáticas e a organização através de categorias pareceram-nos um bom caminho para a consecução de parte de nossos objetivos: definir os circunscritores da rede de significações em estudo.

A RedSig é uma proposta em construção e seus trabalhos iniciais tratavam especificamente de questões sobre desenvolvimento humano, utilizando para isso sobretudo uma abordagem microgenética da análise⁴. Sua perspectiva teórico metodológica tem despertado o interesse de vários pesquisadores, inclusive de outras áreas que não a Psicologia, provocando uma aproximação entre diferentes modos de trabalho, levando a situações não experimentadas antes e provocando uma discussão a respeito de que instrumentos metodológicos são mais coerentes com os fundamentos dessa proposta. Nesse sentido ousamos utilizar recursos da AC na realização de nossa pesquisa sob a perspectiva da RedSig.

Nesta parte do trabalho nosso objetivo é apresentar de forma detalhada como fomos, passo a passo, desenvolvendo os procedimentos metodológicos dessa investigação, e também explicitar alguns conceitos fundamentais desta tese. Consideramos importante que isso seja

⁴ Ferreira, Amorim e Silva explicam que “essa abordagem exige um ir e vir no corpus, um diálogo constante cm a teoria, de forma a permitir a apreensão do processo de transformação que está ocorrendo” (2003, p.32 a).

apresentado por vários motivos. Primeiramente pelo fato de que a descrição do percurso feito pelo pesquisador possibilita a outros a percepção do processo de construção do trabalho de pesquisa e também por termos recorrido a metodologias com referências epistemológicas diferentes, o que exige esclarecimentos. A seguir, apresentamos a proposta teórico-metodológica da Rede de Significações, caracterizamos a Análise de Conteúdo, estabelecemos os limites, divergências e possíveis aproximações entre as duas perspectivas, justificando o uso de procedimentos vinculados a ambas em nosso trabalho e descrevemos o percurso feito por nós durante esta pesquisa.

1.1. A Rede de Significações

Rosseti-Ferreira (2003) apresenta a RedSig como uma forma de compreender a significação do desenvolvimento humano através do estudo das interações em que as pessoas se envolvem, estando simultaneamente *imersas em, constituídas por e submetidas a* **relações dialógicas** que vão produzindo múltiplos significados e aonde se pode perceber movimentos de transformação e emergência de novos significados. A rede de significações é um processo dinâmico, diz a autora, a cada momento e situação um elemento se destaca, o que provoca a rearticulação de vários outros dentro de certos limites.

Pensar o desenvolvimento humano, afirma Pino Sirgado (2000, p.64) - pesquisador dos processos de desenvolvimento segundo a perspectiva histórico-cultural - é pensar nos aspectos culturais tomando as relações sociais como eixo, relações essas que definem “como os atores sociais se situam em relação aos outros dentro de uma determinada sociedade e quais são as expectativas de conduta ligadas a essas posições”, o que nos parece pertinente

quando tratamos de professores e suas identidades. Refletir sobre as relações entre os atores e as expectativas de uns em relação ao comportamento de outros nos impõe pensar sobre significação dada a essas relações, sobre os signos e símbolos utilizados, enfim sobre os elementos essenciais da cultura que, reconhecemos, têm um caráter semiótico.

Cultura é conceito utilizado por diversas áreas das ciências humanas. De uma maneira simplificada poderíamos dizer que cultura é o conjunto das produções humanas, fruto da atividade humana e ao mesmo tempo produto da vida social e da atividade social dos homens, atividade essa que permite ao homem transformar a natureza e a si mesmo, como diz Vigotski. Por meio da significação o ser humano torna culturais os objetos que fabrica e as atividades que desenvolve, pois são os instrumentos simbólicos que permitem o domínio da ação, sua representação e a produção de significados em contínua construção. As significações são produzidas e interiorizadas pelos indivíduos.

Podemos estabelecer uma aproximação entre a idéia da rede de significações e o pensamento complexo de Edgar Morin⁵, tanto no que se refere à compreensão de indivíduos e sociedades em interação e não isoladamente, como no que trata do que ele denomina de recursividade, isto é, a capacidade do que é produzido e gerado ser também produtor e gerador. A cultura, por exemplo, é considerada por Morin como uma *organização recursiva*, pois é produto e ao mesmo tempo produz a sociedade da qual emerge. A cultura seria organizada e organizadora através da linguagem, dos conhecimentos adquiridos, da memória, das crenças coletivas; elementos que, por sua vez, instituem regras e normas que organizam e regem a sociedade e os comportamentos individuais. Segundo Morin, para pensar cultura, conhecimento, sujeitos e sociedade faz-se necessário também o conceito de *autonomia dependente*, assim explicado:

⁵ Edgar Morin, pensador francês contemporâneo que tem apresentado a discussão a respeito do paradigma da complexidade em contraposição ao que ele denomina de paradigma da simplificação, modo de pensar característico da racionalidade moderna (2001, 2002 cf. bibliografia).

Os homens de uma cultura, pelo seu modo de conhecimento, produzem a cultura que produz o seu modo de conhecimento. A cultura gera os conhecimentos que regeneram a cultura. O conhecimento depende de múltiplas condições sócio-culturais, as quais, em retorno, condiciona (2001, p.26).

Nos processos de interação, de onde emergem as significações, muita negociação tem que ser feita, exigindo a produção de novas posições. São processos dialógicos, entendendo aqui como Bakhtin (2000), que o diálogo é forma clássica da comunicação verbal e pressupõe o outro, pressupõe réplicas, pressupõe uma posição responsiva do outro. Desses processos podem emergir angústias e preconceitos, ocorrem transformações e re-construção de significados e valores. O encontro de contextos diferentes provoca re-organização nos relacionamentos, nas práticas e nas concepções existentes e pode, inclusive, instigar confrontos e conflitos (SMOLKA, 2004), o que por sua vez implica na construção de novos vínculos e na adaptação a novas rotinas e práticas

Um trabalho de pesquisa, apoiado na metodologia proposta pela Rede de Significações, se dá em um processo contínuo de retração e expansão da análise, posto que em determinados momentos é preciso privilegiar pontos que se destacam e aprofundar o estudo sobre eles e em outros é preciso buscar uma visão mais ampla da interação entre esses pontos e a configuração advinda dessa relação.

De posse de uma configuração se analisa os diversos elementos, suas relações e suas interações em busca de significados coletivos constituídos em determinado tempo levando em consideração a idéia de **circunscritores**. Isso é, elementos que compõem a rede de significações e são simultaneamente os que impelem a tal configuração e os que a limitam; circunscritores conferem possibilidades e limites a uma determinada configuração, não são aspectos isolados e nem seus elementos têm o mesmo peso ou igualdade em toda relação. Isso

implica em movimento contínuo de configurações. Nesse tipo de análise, determinados significados são priorizados dependendo do momento do processo analítico e das perguntas que orientam a pesquisa, não se pretende analisar a totalidade dos aspectos.

A configuração da RedSig é um “processo contínuo e complexo da articulação de elementos, busca capturar processos de mudança ao longo do tempo e situações” (...) “analisar os vários significados e sentidos que se destacam na situação” (...) “procurando interpretar os processos pelos quais as significações emergem” (ROSSETI-FERREIRA, AMORIM e SILVA, 2004, p.31b). A RedSig costuma trabalhar com momentos de crise e transformações apreendendo velhos e novos sentimentos e comportamentos que podem revelar a emergência de novos significados, (...) “identificar sinais de transição e mudança, associados a elementos de circunscrição e resistência” (id., 2004, p.32b). Estudos da RedSig que não visam acompanhar processos de mudanças, segundo Amorim (2004), procuram apreender elementos das redes em diferentes situações: vozes, aspectos específicos que constituem situações, redes de significações de cada pessoa.

Outro conceito fundamental para análises sob a ótica da RedSig é o conceito de **matriz sócio-histórica** (MSH). É um construto teórico, tem concretude nos contextos, nos campos interativos, nos componentes pessoais. Segundo Amorim (2002), pode ser dividida em duas partes: as concretas condições de vida (sociais, econômicas, políticas e culturais) e as práticas discursivas (que não se compõem apenas de falas, mas também de representações, símbolos, outras formas de linguagem). Os discursos dos sujeitos podem ser “apropriados da MSH”, ou seja, a partir do que dizem esses sujeitos, podemos, por meio de análises, identificar a relação com uma MSH.

Amorim alerta para o fato da seleção dos aspectos significativos da MSH estar diretamente relacionada aos objetivos do trabalho, assim como se relaciona também: ao

campo de trabalho, campo de conhecimento do pesquisador; aos contextos: quais os entrevistados e como seus vários discursos se cruzam; ao material empírico utilizado: fotos, documentos, entrevistas, vídeos, etc (cada um restringe e possibilita certas análises); aos pressupostos teóricos que regem a análise (o pesquisador e suas significações).

Da matriz sócio-histórica pode-se apreender ecos, ressonâncias, diálogos, restritos aspectos considerados relevantes em determinados momentos, mas que podem modificar-se em intensidade dependendo das múltiplas redes de significação (AMORIM, 2004).

MSH é algo mais amplo que contexto, mais amplo que os elementos que se articulam para configurar uma rede. Esses elementos em interação configuram uma rede que circunscreve os processos seja de desenvolvimento, seja de formação. A configuração está sujeita a contínua atualização de acordo com as relações entre os elementos que a compõem, o destaque ou peso de um ou outro. A circunscrição é dada pela configuração da rede e não por um ou outro aspecto dela e a MSH é utilizada para interpretar esses processos. Não há como capturar uma MSH, o que se apreende são segmentos materiais, vislumbra-se sua concretude nas ações e relações das pessoas, pois ela só é visível nas práticas sociais significativas, nas situações que se tornam objeto de análise em que é possível perceber significados construídos a partir de relações dialógicas. Dizendo de outra forma, uma matriz sócio-histórica é uma abstração construída a partir de práticas sociais significativas. Nesse caso, entendemos que as narrativas dos sujeitos expondo seus processos se tornam interessante objeto de análise, pois são expressões significativas de como eles compreendem a si mesmos e suas experiências, que sentido dão ao que vivem. Uma MSH pode ser percebida na polifonia presente em seus discursos.

Cientes da relação que se estabelece entre pesquisador e pesquisados, de nossa responsabilidade com os sujeitos pesquisados e com a produção do conhecimento a que se

destinam as pesquisas, é importante reafirmar algumas considerações em relação ao trabalho de pesquisa. A comparação com o trabalho do artesão⁶ nos parece interessante para explicar como se dá este trabalho, pois remete ao sujeito que cria um artefato a partir de uma idéia e de um trabalho (uma técnica) já conhecido; aquele que, a partir de um projeto traça mentalmente um caminho a percorrer em sua ação, segue passo a passo sua idéia ou a modifica conforme a necessidade que surge e chega a um determinado ponto final, à conclusão do seu projeto inicial. Esse produto a que chega o artesão é fruto de sua arte. Essa imagem é coerente com o que diz respeito à investigação científica, pois os passos seriam os mesmos: planejar a partir do que já se conhece, optar por caminhos, percorrê-los, modificar o rumo se for necessário e chegar ao ponto previsto ou o mais próximo dele que for possível. Fazemos essa exposição para demonstrar que há uma participação efetiva do investigador nos resultados de sua própria pesquisa, ou seja, em uma pesquisa de tipo qualitativa não cabe a idéia de separação total entre sujeito e objeto de pesquisa, nem a idéia de neutralidade da ciência.

O olhar do pesquisador sobre o objeto e o lugar de onde olha vão formando o próprio objeto e ao mesmo tempo o sujeito. Uma teoria é uma construção humana que visa dar sentidos às informações que o sujeito vai obtendo. É preciso assumir que o dado não é dado, é processo complexo de construção na relação. O pesquisador também está imerso em rede de significações, sendo circunscrito por ela. Assim, o conhecimento é encarado como um produto, fruto de uma negociação, de um trabalho, um debate “com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz uma nova questão” (MORIN, 2001, p104). Para Pierre Bourdieu (1997) “a intervenção do analista é tão difícil quanto necessária:

⁶ Esta imagem do pesquisador como sendo um artesão apareceu entre as falas dos participantes do chat do dia 22/05/2003 no ambiente do PROINFO na Disciplina **Seminário de metodologia com ênfase na pesquisa qualitativa**, coordenado pela Profa. Dra. Marie Jane Carvalho, 2003, PPGEduc/Faced/UFRGS e também em textos de Clifort Geertz..

ela deve ao mesmo tempo declarar-se sem a menor dissimulação e trabalhar sem cessar para fazer-se esquecer.”

A pesquisa qualitativa, concepção de pesquisa que procura levar tudo isso em consideração, apresenta características que podem ser assim resumidas: rejeição à neutralidade do conhecimento e tendência à desreificação dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano; busca do “significado e a intencionalidade dos atos, das relações sociais e das estruturas sociais” (CARVALHO, 2003). Esse tipo de pesquisa visa compreender o significado dos fenômenos sociais, enfatiza a interpretação em contexto, busca os dados no ambiente onde ocorrem, tem o pesquisador como um instrumento-chave, usa da descrição como recurso e não só da quantificação, procura explicar relações, preocupa-se com o processo, o desenrolar histórico, “focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE, 1986, p.18). Nesta perspectiva “a realidade é construída a partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo” (CARVALHO, 2003).

A Rede de Significações é uma teoria em construção, portanto vários aspectos ainda estão se definindo, inclusive alguns de seus instrumentos conceituais, mas com certeza é uma metodologia de pesquisa de caráter qualitativo. Optar por realizar uma investigação tendo-a como suporte implica riscos e simultaneamente uma oportunidade. Parece-nos importante ressaltar que a RedSig ainda não tinha sido utilizada como perspectiva teórico-metodológica para estudos acerca do ensino superior.

A RedSig traz em sua proposta metodológica três momentos distintos. Em primeiro lugar propõe começar o trabalho de investigação por uma etnografia da situação, o pesquisador deve procurar ter vivência na e com a situação em foco, buscando esboçar as diversas redes nas quais as pessoas em interação encontram-se envolvidas. A sugestão da RedSig é que se faça a narração de episódios, a descrição dos participantes, dos locais, a

narração sobre tempos e formas como tais episódios ocorrem. Dessa maneira será possível um recorte mais definido para a investigação, será possível precisar melhor os objetivos e selecionar os eixos temáticos que orientarão a análise. Em um segundo momento, propõe que seja feita uma coleta mais sistemática de dados, para isso existem múltiplas possibilidades de instrumentos a serem utilizados: gravações em áudio visual, entrevistas, fotos, análises de documentos... A escolha deverá se justificar de acordo com a questão definida e os objetivos da pesquisa. Em um terceiro momento faz-se a análise dos dados obtidos. “O foco principal se situa no trabalho com a produção de sentidos e significados em situações específicas de interação e objetiva apreender os papéis e contra-papéis reciprocamente atribuídos e assumidos pelas pessoas, no aqui-agora da situação, em contextos específicos (...)” (ROSSETI-FERREIRA et al., 2004, p.32 a).

O pesquisador deve ser capaz de mudar constantemente de foco, alternando “entre o fluxo atual de eventos e os discursos provenientes do tempo histórico, vivido e/ou prospectivo” (id., p.32 b) e ao mesmo tempo faz-se necessária a contextualização rigorosa das condições de produção do corpus da pesquisa.

Tendo em vista que nossa pesquisa não se encontra no campo da psicologia do desenvolvimento, como as que primeiro utilizaram a RedSig como perspectiva e o fato de termos encontrado tal perspectiva no decorrer de nossos trabalhos, o que implicava em ter um trajeto já percorrido, algumas das fases propostas já estavam ultrapassadas. Tínhamos em mãos muitos dados e informações conseguidas por meio de outras estratégias, basicamente entrevistas. Procuramos nos aproximar da proposta da RedSig não a descaracterizando, sem contudo deixar de lado o percurso já realizado.

1.2. Análise de Conteúdo

Nem sempre é possível acompanhar o processo *em desenvolvimento* daquilo que se pretende estudar conforme a proposta inicial da RedSig, ou seja, no momento de sua ocorrência e, nesse sentido, acreditamos que uma saída é o trabalho com entrevistas que trazem à tona a memória das pessoas e os sentidos que atribuem ao vivido, certamente acompanhados de re-significações ou mesmo re-significados à luz do tempo presente ou de novas perspectivas, ou face à interação com o pesquisador.

Essas condições levam à exigência de uma contextualização rigorosa a fim de não cair em um relativismo. Partindo do princípio que significações são processos em contínua construção, a necessidade de contextualização se torna um pressuposto básico da pesquisa. Desse modo, uma das formas que nos pareceu viável para apreender significados e re-significações dadas pelos sujeitos aos seus processos no que diz respeito à constituição de suas identidades de professores, foi o uso de entrevistas, um trabalho posterior sobre elas com a utilização de algumas técnicas da Análise de Conteúdo (AC), que explicitamos a seguir, e análises sob a perspectiva da RedSig. Buscamos na Análise de Conteúdo uma orientação para a organização das idéias que emergiam das leituras dos documentos e das entrevistas transcritas. Esses procedimentos configuram-se como momentos do estudo realizado.

A Análise de Conteúdos, como proposta metodológica, surgiu nos Estados Unidos, no início do século XX, voltada para estudos a respeito de comunicação de massas, para estudar comunicações entre os homens e, até meados desse século, predominava entre as análises de dados quantitativos, valorizando aspectos estatísticos. Mesmo assim, é possível perceber a importância desse tipo de análise e usá-la, na medida do possível, em função de uma

abordagem qualitativa. É um conjunto de técnicas que está sempre apoiado na clareza teórica do pesquisador. Para realizar a análise de conteúdos há etapas previstas⁷ que têm por objetivo levar a uma reflexão, ao estabelecimento de relações, sem que o pesquisador se detenha exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos conseguidos. “Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem” (BARDIN,1979, p.162).

É pertinente registrar que de acordo com o estatuto epistemológico em que se sustentam as propostas da RedSig, não haveria esse entendimento de que há algo dado e pronto para ser desvelado naquilo que dizem as pessoas ou os documentos. Nessa perspectiva, ao pesquisador se coloca a necessidade de explicitar as condições de produção dos significados atribuídos a esses dizeres, de compreender como ocorrem as relações e as interações entre os sujeitos e em que matriz sócio-histórica podem ser compreendidas. No que diz respeito à significação é como afirma Bakhtin:

Em todos os casos, não lidamos com a palavra isolada funcionando como unidade da língua, nem com a significação dessa palavra [no sentido dicionarizado] dessa palavra, mas com o enunciado acabado e com um sentido concreto: o conteúdo desse enunciado. A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal. É por esta razão que não só compreendemos a significação da palavra enquanto palavra da língua, mas também adotamos para com ela uma atitude responsiva ativa (simpatia, concordância, estímulo à ação). (2000, p.310)

Essa divergência, ao nosso ver, não invalida o uso das técnicas propostas pela Análise de Conteúdo em trabalhos ligados à RedSig, o que discutiremos melhor a seguir.

A análise de conteúdo é uma “técnica de pesquisa direcionada à descrição de conteúdo manifestos na comunicação, de caráter quantitativo, objetivo e sistemático”, (ARENT, 1998) “uma abordagem dedutivo-inferencial que visa a interpretação do que está latente, não

⁷ A descrição mais pormenorizada dessas etapas pode ser encontrada em Bardin. *Análise de conteúdo*, 1979.

aparente e permite a inferência de conhecimentos relativos de condições de produção” (BARDIN, 1979). Não é um método rígido com etapas que devam ser seguidas como uma receita, conforme afirmam Laville e Dionne (1999), mas um conjunto de vias possíveis para a revelação do sentido. Pode-se trabalhar com o conteúdo manifesto das comunicações (o que está dito) ou com conteúdos implícitos, nesse caso buscando uma interpretação do que não é aparente.

As estratégias de trabalho propostas pela Análise de Conteúdo têm como objetivo a definição de categorias analíticas sob as quais se possam agrupar os elementos dos conteúdos. A categorização é um processo estruturalista realizado em duas etapas: a formulação de um inventário no qual se isolam elementos e a classificação, onde se repartem os elementos. “É uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com critérios previamente definidos” (BARDIN, 1979, p.117). Este trabalho de categorização mostrou-se interessante em nossa investigação para orientar nosso olhar durante a etapa seguinte da análise.

A Análise de Conteúdo tem sido utilizada por diversos campos do conhecimento e tem seus procedimentos metodológicos reconhecidos como instrumentos adequados para a construção de categorias, para o que se pode partir de hipóteses ou fazer análises exploratórias, sempre de acordo com os referenciais teóricos do analista. Bardin (id. p.103) insiste que o necessário ao pesquisador é saber e explicitar porquê analisa, de modo que possa saber como analisar. A construção de categorias se justifica pela possibilidade de aprofundamento das questões a partir de falas obtidas em entrevistas, pela possibilidade de reorganização dos discursos face à multiplicidade de vozes neles presentes.

1.3. Limites, Divergências e Possíveis Aproximações Entre Análise de Conteúdo e Rede de Significações

Tendo o pensamento de Vigotski e de Bakhtin, entre outros, como fundamentação, podemos dizer que o paradigma em que se sustenta a RedSig é de caráter materialista histórico, isto é entende que a realidade existe como resultado da relação dialética entre os sujeitos e o meio, e que se modifica constantemente com essa relação. A realidade é, portanto, situada no tempo e no espaço, tendo um caráter histórico e pode ser conhecida pelos sujeitos por meio de sua atividade no e sobre o mundo, atividade essa que, aliada à capacidade de significar, dá aos homens sua especificidade de produzir cultura. Segundo Pino Sirgado “entre o real e o conhecimento existe um distanciamento em que opera a atividade produtiva do sujeito (...) o objeto do conhecimento é o real transformado pela atividade produtiva do homem, o que lhe confere um modo humano de existência” (2000, p.50). Assim o conhecimento se produz em relações significativas do sujeito com o mundo e com outros homens. Há um movimento dialético entre a atividade humana e a produção de conhecimento; essa relação provoca transformações no meio e no próprio homem, assim continuamente sujeito e objeto se transformam. Conhecer implica trabalho, experiência, relações, reflexão, produção de sentidos e transformação.

Nas concepções em que se pauta a AC o real é considerado como dado, com significado próprio que cabe ao pesquisador encontrar e desvelar, descrever de forma objetiva. O sujeito está separado do objeto e lida com ele como algo com existência independente de suas relações. O conhecimento é a explicitação do real encontrado. São concepções denominadas positivistas.

A perspectiva da AC se pauta em fundamentos epistêmicos diferentes e em certa medida antagônicos a aqueles sobre os quais vimos nos pautando até aqui (perspectiva histórico-cultural). No entanto estamos apenas nos apropriando de alguns instrumentos dessa metodologia de pesquisa com um objetivo definido e acreditando ser possível, posteriormente, fazer convergir os resultados obtidos aos nossos propósitos. Ou seja, reafirmamos que a clareza dos objetivos para o pesquisador é aspecto fundamental para a condução da investigação e a coerência de sua proposta com seus resultados. Ambas captam ações, relações mas com diferentes sentidos: a AC trata mais da contingência e a RedSig visa o caráter histórico processual. Na AC as categorias são inferidas a partir da análise de ações e relações expressas documentalmente.

O estudo a respeito de Rede de Significações e os dados encontrados no material de pesquisa com que trabalhamos conduziram a uma elaboração preliminar de algumas **categorias** que puderam estabelecer certos contornos à investigação. Segundo Franco (2000), podemos falar de *categorias referentes*, que caracterizam o objeto de estudo, *categorias conceituais*, das quais o pesquisador faz uso para abordar o objeto e *categorias substantivas*, que emergem da própria investigação. Ou seja, o pesquisador utiliza uma determinada construção teórica que lhe serve de instrumental metodológico para orientar os atos de investigação, instrumental este que vai se re-constituindo durante a própria investigação. Em trabalho de pesquisa anterior⁸ havíamos nos pautado em algumas categorias referentes para a busca de dados sobre identidades de professores, as quais nos serviram como base para o início da investigação atual.

O uso de estratégias da AC sobre esses dados nos levou à construção de categorias substantivas, que foram tomadas como circunscritores dos processos de constituição de

⁸ Projeto de Dissertação de Mestrado: *Re-significando identidades de professores no encontro com o Projeto Parceladas*, 2000, no qual foram realizadas entrevistas com professores em que se tratava de suas práticas, saberes, valores e sentimentos. Cf. bibliografia.

identidades dos professores em foco, conscientes de que os circunscritores não são fixos, variam nas diversas situações. Categorias substantivas que surgem no processo de investigação, no nosso caso enquanto circunscritores, podem tornar-se categorias referentes para a etapa seguinte.

A existência de diferentes perspectivas, de idéias antagônicas, constitui um dos pressupostos da RedSig, pois conforme Rosseti-Ferreira “Não estamos acessando o real, mas interpretando pistas a partir de redes de significações em contínua transformação” (2005).⁹

Afirmamos nosso conhecimento de que há diferenças fundamentais entre a proposta da RedSig e a AC e explicitamos mais uma vez que neste trabalho adotamos alguns dos procedimentos desta última, algumas técnicas para o trato dos dados obtidos.

A Análise de Conteúdo tem sido muito utilizada especialmente no campo das comunicações onde tem também mostrado seus limites para a análise da produção de significados. A AC analisa o texto e tem dele uma visão formal, como um dado, um produto acabado, como se a comunicação pudesse ser simplesmente o transporte de significações de um emissor para um receptor e que através da análise do texto dessa comunicação fosse possível apreender um significado preciso, que estivesse embutido na linguagem. Sob essa compreensão seria possível ter o texto como fonte de dados suficiente para se explicitar o sentido ou para se inferir sobre a realidade a que ele se reportasse. O conteúdo do texto, por si só, encerraria o significado, o que implicaria em fazer uma inferência sobre as condições de produção da comunicação através da descrição das características do texto. Nessa compreensão, o pesquisador, analista do texto em foco, seria neutro e os resultados de sua pesquisa poderiam ser repetidos por qualquer outro pesquisador que utilizasse os mesmos procedimentos.

⁹ Colocação encontrada em mensagem enviada à lista de discussões sobre RedSig no PPGEduc/Faced/UFRGS, 2005.

Considerando o exposto acima e tudo o que já foi apresentado a respeito da RedSig, percebe-se que não são esses os pressupostos que orientam nossa perspectiva. Ao contrário, a RedSig considera o texto como parte de uma interação, parte de uma prática ou processo social mais amplo; postula a necessidade de se compreender o texto em um contexto.

A análise categorial típica proposta pela AC consiste em “extrair frases que pertencem a um certo tema de um só documento ou de vários e depois justapor essas frases, construir um retrato das coisas que parecem estar agrupadas aos olhos do investigador com base no conteúdo referencial, descontextualizado” (COELHO, 2005, p.7).

No caso do nosso estudo utilizamos a análise categorial prevista pela AC com certos limites, para obter o que chamamos de pistas para uma análise contextualizada posterior. Os significados foram sendo constituídos a partir das relações feitas e das interações percebidas, nas quais se envolviam os sujeitos pesquisados e não retirados do texto sem ter em conta as relações dialógicas de que faziam parte, inclusive aquelas da situação de entrevista. O texto não foi a única fonte de onde “extraímos significados”, fizemos um estudo do contexto em que se inseriam os pesquisados.

Consideramos que as narrativas dos sujeitos são parte do processo de construção de significados, que se dá em situações concretas, em determinadas sociedades e culturas. As práticas sociais interativas, dialógicas levam à constituição de sentidos e produção de significados, que não podem ser apreendidos pelo simples conteúdo do que é dito.

Quando se faz pesquisa com base em entrevistas, afirma Arfuch (2002, p.185), parte-se do pressuposto de que é possível conhecer, compreender, explicar, prever e até remediar situações, fenômenos, tramas históricas, relações sociais, a partir de narrativas vivenciais, autobiografias testemunhais dos sujeitos envolvidos. Não se trata de tomar as narrativas por

si, da ilusão de encontrar a verdade na literalidade da fala, como fazem alguns jornais ou periódicos, mas de encará-las sob o foco do objetivo da pesquisa, como possíveis respostas a questões elaboradas anteriormente, como material para um trabalho de análise do pesquisador, que vai ser interpretado sob a ótica de outros estudos e conceitos.

Na perspectiva que adotamos, o dizer dos entrevistados não é a única fonte de informação usada pelo pesquisador, pois não nos interessa simplesmente apreender uma realidade já conformada, mas interpretá-la como parte de um universo de estudos. No nosso caso, por exemplo, as informações obtidas pela construção de categorias deram-nos pistas para que procurássemos no todo do seu dizer (do entrevistado) e nas condições dadas pelo contexto, pela história, isto é, na relação com os circunscritores, na própria interação com o pesquisador e suas concepções, elementos da constituição de significados de identidades de professores.

Conforme já afirmamos e de acordo com a perspectiva da RedSig, temos consciência da participação do pesquisador na constituição de todos os processos de sua pesquisa. Ou seja, diferentemente da abordagem clássica da AC, levamos em conta a natureza interacional da produção de discursos; mais que analisar simplesmente um texto, buscamos analisar as narrativas de nossos entrevistados, encarando a linguagem, não como matéria inerte onde se busca conteúdo, mas “ao contrário, como um acontecimento de palavra que convoca uma complexidade dialógica e existencial” (ARFUCH, 2002, p.190). Com base na concepção bakhtiniana podemos afirmar que a linguagem é parte de um sistema organizado de comunicação social e nesse sentido, é considerada como inteiramente determinada pelas relações sociais organizadas.

Desse modo, os procedimentos de construção de categorias já descritos acima, devem ser considerados como tais: técnicas de burilar os dados, e não tomados como parte principal do referencial teórico metodológico dessa pesquisa.

Concordamos com os inúmeros pesquisadores, entre eles Gamboa (2002), que afirmam haver uma intrínseca relação entre técnicas, métodos e epistemologias; que as opções por técnicas estão diretamente vinculadas à escolha do caminho a ser percorrido e os procedimentos a serem adotados durante a investigação, ou seja, à metodologia. Essa, por sua vez, se pauta em concepções de mundo, de homem, de realidade, de conhecimento. A escolha entre paradigmas é opção do pesquisador e deve ser bem justificada pois explicita essa ou aquela relação entre os elementos apontados. Clareza com relação a esse aspecto fundamental da pesquisa pode evitar que se caia no tecnicismo, alerta o autor; por isso estamos aqui justificando o uso de técnicas da AC em um trabalho cujos fundamentos se firmam na perspectiva histórico-cultural. Acreditamos também que recusar a utilização de técnicas que podem contribuir para a análise apenas por sua identificação com essa ou aquela corrente de pensamento é improdutivo no que diz respeito a pesquisas. Por vezes mesclar técnicas, sem perder a coerência com os propósitos definidos e o aporte teórico de base pode ser um avanço metodológico.

Resumindo, as teorias “são maneiras diversas de ordenar o real, de articular os diversos aspectos de um processo global e de explicitar uma visão de conjunto” (Gamboa, 2002, p.88). Como já foi dito, a opção por determinadas técnicas por parte do pesquisador é oriunda de determinado enfoque epistemológico; diferentes enfoques implicam no uso de diferentes técnicas. Contudo o estudo dos diversos paradigmas científicos possibilita ao investigador conhecer e optar entre eles, consciente de suas possibilidades, limites e implicações. Foi exatamente partindo dessa idéia que nos dispusemos a fazer uso de algumas

das técnicas da AC sem perder de vista as concepções epistemológicas, teórico-metodológicas da RedSig, que sustentam nosso trabalho; cientes dos limites da AC, avançamos a partir de seus instrumentos sem ficarmos presos a tecnicismos.

1.4. Caminho Metodológico

O quadro apresentado a seguir traz de maneira sintética os diversos procedimentos realizados no decorrer do processo de pesquisa, além daqueles referentes a estudos bibliográficos.

Este trabalho se compôs de etapas sucessivas e articuladas, algumas das quais alavancaram ou resgataram outras, num movimento de espiral, no qual uma idéia sucede a outra sem perder a primeira de vista e, em momento posterior, em movimento circular ou elíptico maior, volta a passar por ela. O quadro abaixo organiza de forma didática, para fins de exposição esses procedimentos, mas é preciso ter em mente que eles não ocorreram de forma tão direta e sistemática no trabalho realizado. Cada um deles exigia a volta a outros e a releitura do material, principalmente as narrativas dos entrevistados.

Quadro 1 – Procedimentos metodológicos e respectivas etapas do estudo

	Procedimentos metodológicos	Etapas do estudo
1	Etapa preliminar: releitura das entrevistas já disponíveis	Construção de categorias iniciais
2	Realização de novas entrevistas de acordo com grupos de entrevistados previstos no projeto de tese	Organização dos dados obtidos em quadros, pelo critério de presença, segundo AC, buscando convergências temáticas de acordo com objetivos da pesquisa
3	Estudo de documentos institucionais e bibliográficos; busca de dados em todas as entrevistas já realizadas	Elaboração de texto descritivo do contexto
4	Releitura e análise das entrevistas face ao quadro já organizado e descrição elaborada	Refinamento categorial – construção de novas categorias a partir das primeiras
5	Estudo mais aprofundado dos conceitos da RedSig	Definição de circunscritores da rede em estudo
6	Estudos paralelos sobre os elementos tomados como circunscritores.	Esboço da rede de significações de identidades de professores na região do Médio Araguaia
7	Análise das entrevistas e demais materiais sob a ótica da RedSig construída.	Identificação da concretude da MSH nas práticas sociais relatadas pelos entrevistados e circunscritas pela Rede

A narrativa oferece às Ciências Sociais

(...) a possibilidade de construir tramas de sentido através da confrontação e negociação – entre personagens, argumentações, temporalidades distintas, línguas diferentes, vozes protagônicas e secundárias e articulá-las em relatos cuja lógica interna seja suscetível de ser mostrada, não imposta de uma exterioridade” (ARFUCH, 2002, p.196).

Na tentativa de construir essa trama de sentidos entrevistamos oito professores que foram alunos dos cursos oferecidos pela Universidade (EA) e que continuavam atuando na região no período da pesquisa, quatro professores da Universidade que participaram do Projeto (EP) como docentes e como coordenadores de cursos, três professores da região que não fizeram os cursos oferecidos naquele período (EOP), pessoas ligadas à comunidade em que se inseriam esses alunos/professores locais. No decorrer da investigação foi se tornando clara a presença marcante da Igreja Católica nas questões educacionais da região, o que nos levou a tomar seus representantes como uma categoria específica, entrevistando três deles. (EI).¹⁰ Além disso contamos com uma entrevista realizada com um ex-agente pastoral, ex-diretor e professor do primeiro ginásio estadual da região e com uma gravação realizada durante uma mesa redonda sobre a história da educação na região do Araguaia, na qual um dos palestrantes foi um outro ex-professor e agente pastoral local e ex-prefeito na região; ambos foram considerados no grupo de representantes da Igreja, aumentando assim seu número de entrevistados para cinco.

De forma resumida, mais detalhada a seguir, podemos dizer que num primeiro momento, na etapa preliminar, buscamos identificar algumas **categorias referenciais** para o trabalho. Em seguida, organizamos dados que permitissem o esboço do **contexto** em que se desenvolveram os cursos de licenciaturas, parte de nosso objeto de investigação. A seguir, fizemos um **refinamento categorial**, que possibilitou a sinalização de **circunscritores** que elegemos como significativos e iniciamos a identificação da tessitura de suas relações com nosso objeto de estudo. O delineamento de uma **rede de significações** nos levou a um aprofundamento da análise, na tentativa de captar a concretude da **MSH** naquela configuração. A seguir explicitamos com mais detalhes cada uma dessas etapas.

¹⁰ Um desses foi inicialmente entrevistado na categoria de outros professores do local, mas durante a entrevista fez questão de frisar que primeiramente era agente pastoral, sendo portanto deslocado para esta categoria.

Conforme anunciado acima, na etapa preliminar, trabalhamos no sentido da identificação de categorias. Este trabalho foi feito a partir da releitura de entrevistas (dez) obtidas em pesquisa anterior¹¹ e da análise de textos de alguns alunos da primeira turma (1992-1997) do PLPP, de próprio punho, a respeito de suas trajetórias de vida profissional¹². Utilizamos as técnicas previstas na análise de conteúdo para elaborar categorias que pudessem nortear a continuidade do trabalho, o que nos possibilitou ao final dessa etapa ter um quadro organizativo das respostas dos entrevistados, feito por meio de um trabalho de busca de convergências temáticas, segundo critério de presença de determinados elementos em suas falas.

A partir dessa primeira categorização e já com alguns dados do contexto em mãos, reorientamos o trabalho definindo melhor os grupos de entrevistados (alunos/ professores; professores universitários; professores não cursistas; representantes da Igreja local); de posse dessa orientação realizamos novas entrevistas a fim de escutar as “diversas vozes” que poderiam, com seus discursos, estar constituindo as significações de identidades daqueles professores escolhidos para nossa pesquisa.

Adotando os mesmos procedimentos efetuados anteriormente; lemos e relemos as entrevistas já realizadas (leitura flutuante; configuração de indicadores, isto é, a seleção de tópicos de acordo com o critério de presença ou destaque; agrupamento; elaboração de categorias – técnicas da AC), o que possibilitou a organização de quadros para cada grupo de respondentes: um sobre o que dizem os alunos a respeito de si, do seu processo de formação como professores e da região. Outro sobre o que dizem os professores formadores a respeito do curso, dos alunos e da região. Depois um quadro com os dizeres dos representantes da Igreja local e mais um com outros professores, não alunos do Projeto. Os quadros nos

¹¹ Pesquisa realizada para a elaboração da Dissertação de Mestrado: “Formação docente: no balanço da rede entre políticas públicas e movimentos sociais”, 2002, cf. bibliografia.

¹² Nos arquivos da secretaria do Campus Universitário não foram encontrados textos de todos os alunos.

forneceram pistas sobre os professores locais, sua formação e a região, mas apontaram também para a necessidade de conhecer melhor o contexto em que se encontravam aqueles professores, requisito básico para a constituição de uma rede de significações.

Para esboço mais detalhado do contexto local trabalhamos com documentos escritos tais como fichas de matrícula de todos os alunos e outros documentos institucionais, como o que traz o projeto dos cursos de licenciaturas, apresentado ao Conselho Universitário na época de sua aprovação; uma entrevista com o primeiro diretor do GEA, Ginásio Estadual do Araguaia - referência em termos educacionais na década de 1970 na região do Médio Araguaia; registro gravado de palestra proferida sobre a educação na região em evento local (Festival Ecológico das Águas, Luciara, 2004); carta pastoral de 1971 do bispo D. Pedro Casaldáliga; Plano de Desenvolvimento da Região Centro Oeste – SUDECO de 1986; Estudo de Demandas por Formação Universitária entre professores do estado de Mato Grosso, realizado pela UNEMAT em 2002 e em outras referências bibliográficas (citadas no final). Ressaltamos que alguns dados sobre o contexto foram encontrados também nas entrevistas realizadas.

As informações organizadas nessa parte do trabalho ofereceram um panorama mais amplo da região, seus aspectos históricos, geográficos, políticos, econômicos, culturais e sociais com os quais conseguimos descrever o contexto local, sendo alguns deles identificados e selecionados como circunscritores da rede de significações em etapa posterior deste trabalho.

Na etapa de refinamento categorial, os dados das entrevistas organizados em quadros facilitaram a leitura e comparação entre as respostas e possibilitaram a construção de outras categorias que pormenorizaram a análise. Assim, foram construídas novas categorias em relação constante com os textos integrais das entrevistas e já tendo em vista o contexto

descrito. Buscávamos a compreensão do sentido das falas de cada um e a relação que pudessem ter com as falas de outros e o contexto em que se situavam.

Este burilar dos dados, sob a perspectiva da AC, reorganizando-os a cada leitura e criando novas categorias, foi de fundamental importância, pois face ao contexto já descrito sinalizou circunscritores, o que nos possibilitou dar continuidade ao trabalho. Foi preciso nos aprofundamos em estudos bibliográficos a fim de explicitarmos conceitos, entre eles, especialmente neste momento, o de **circunscritores** e verificar a relevância situacional dos elementos que tomávamos como seus sinalizadores.

Ao analisar os quadros feitos em relação ao contexto já descrito, estabelecemos relações entre elementos componentes de quadros diversos, que exigiram análise mais detalhada.

A etapa de definição dos elementos da rede que circunscreviam a constituição de identidades de professores deu-se da seguinte maneira: mais uma vez, voltamos à leitura das entrevistas na íntegra a fim de contextualizar as falas dos entrevistados sem perder de vista as categorias elaboradas, confirmamos que a análise das respostas exigia um conhecimento mais amplo de várias situações, somente conhecendo seus circunscritores seria possível compreender a constituição de significações de identidades de professores. Fizemos então, a partir dos dados das entrevistas, uma seleção de elementos que consideramos circunscritores significativos para o nosso objeto de estudo, sendo eles: processos educativos na região do Araguaia, a percepção da função social do professor, a formação dos professores locais, o papel e a atuação da universidade no local.

Partimos para o estudo a respeito desses circunscritores selecionados, pois não há como ter em foco todos eles, cabe ao pesquisador a seleção daqueles que, segundo sua visão,

em determinada situação configuram uma rede de significações, mesmo ciente de que eles podem variar para pessoas e situações. O exercício de definir circunscritores e explicitá-los foi oferecendo elementos interessantes que possibilitaram o estabelecimento de relações entre as respostas obtidas nas entrevistas com os vários sujeitos entrevistados e levando à compreensão de algumas interações. As interações puderam ser percebidas à luz do contexto já esboçado. Estávamos configurando uma rede de significações.

Fizemos um percurso partindo de uma análise categorial, típica de estudos quantitativos para uma análise relacional, qualitativa. O que poderia parecer à primeira vista um trabalho meramente estruturalista, que corria o risco de fechar em quadros informações que têm seu significado nas interações de onde emergem, na verdade, alavancou o processo de compreensão da circunscrição da rede de significações, possibilitando a identificação de circunscritores relevantes para este trabalho de pesquisa.

Trabalhar com a noção de circunscritores nos levou à identificação de alguns aspectos diretamente relacionados ao contexto dos professores que tomamos como objetos de estudo, tais como histórias sobre suas vida, suas condições e relações de trabalho, os cursos de formação de que participaram, como eles se caracterizavam, seus sentimentos... No entanto sentimos a necessidade de abordar também alguns elementos que nos pareceram fundamentais para a compreensão de seus processos de significação mas que não estavam diretamente ligados a eles ou ao seu local, sem os quais nos pareceu difícil explicar esses processos de constituição de identidades. Foram eles: as teorias educacionais em voga, especialmente as de Paulo Freire, as relações entre estado e Igreja no Brasil e a atuação desta junto aos movimentos sociais, as questões políticas em torno da universidade e suas funções, especialmente a formação de professores.

A sociedade complexa da qual participamos, as novas perspectivas de estudos que vão se criando quando as situações nos exigem um novo olhar, acabam por exigir uma nomeação diferente, uma outra conceituação. Nesse momento nossa tendência é ou a de adjetivarmos palavras já conhecidas na tentativa de explicar a novidade da situação, dando a elas um novo sentido ou a de nos pautarmos em imagens já conhecidas para tentar explicar o novo, nos apropriando inclusive de vocabulário de outros campos. Fazendo uma comparação com elementos geográficos talvez pudéssemos explicitar melhor a construção de nossa idéia a respeito da situação de análise em que nos encontrávamos sobre a constituição de identidades de professores. Foi nesse sentido que fizemos uma aproximação com a imagem de um rio e seus afluentes a fim de tentar explicar o que vislumbramos. Estudar o rio implicaria em estudar suas águas e tudo o que contém e também o terreno por onde corre e suas margens, seus limites e propulsores. Na comparação, para estudar a constituição de significações de identidades de professores seria necessário estudar os professores e suas histórias, seus territórios e contextos. No entanto há outros elementos que não estão no próprio rio, nem em seu terreno ou suas margens, mas que contribuem para que ele e a vida contida nele se desenvolvam dessa ou daquela maneira; são os seus afluentes e os fenômenos que com eles ocorrem que, vindos de outras paragens também atravessam suas águas, geralmente sem se distinguir delas. Assim, questões mais amplas como teorias educacionais, políticas de formação, a atuação da Igreja junto à organização popular... seriam afluentes da rede de significações de professores que estudamos.

A partir da definição dos circunscritores fizemos então o entrelaçamento dos dados de que dispúnhamos e vislumbramos a constituição de significados de identidades de professores a partir de uma rede de significações. Confirmamos aspectos que limitam e impulsionam a constituição de significados e nos deparamos com uma diversidade deles, elegendo alguns como significativos para nossa pesquisa.

A análise dos circunscritores e da relação existente entre eles foi nos ajudando a esboçar a configuração da rede de significações de identidades de professores e nos levou a confirmar a tese de que não há uma identidade que possa ser descrita de forma a caracterizar os professores de uma forma geral. O que podemos encontrar foram/são significações constituídas e localizadas temporal e historicamente, percebidas e interpretadas através das significações vividas pelo próprio pesquisador.

2. IDENTIDADES – UMA TEMÁTICA EM QUESTÃO

Mas o que importa é que nenhuma pessoa é “ela mesma” sem o testemunho dos outros. Quando nascemos para o mundo humano são os outros que autenticam nossa realidade e identidade. (...) quando nos sentimos ignorados pelos outros fazemos de tudo para ocupar um lugar nos seus olhos e os seus ouvidos. Precisamos ver refletidos neles para nos assegurarmos de nossa própria realidade e identidade (CRITELLI, 2005).

Nosso objeto de estudo é a constituição de identidades de professores. Para apresentá-lo de forma mais contextualizada temos como objetivo neste capítulo esboçar a temática na qual ele se encontra inserido. Para tanto, por meio da exposição do pensamento de diversos autores, trazemos algumas discussões colocadas na contemporaneidade em trabalhos desenvolvidos a respeito de identidades. A partir do estudo desses autores e da investigação que realizamos, definimos alguns conceitos básicos para nossa pesquisa e anunciamos de que maneira, ao nosso ver, eles se entrelaçam e nos servem como pilares, para fundamentar nossa tese. Assim procuramos esclarecer nossa compreensão¹³ a respeito de identidades, identidades coletivas, significação, formação de professores e rede de significações.

¹³ Com base no conceito bakhtiniano compreensão é uma forma de diálogo, no qual não se busca palavras equivalentes às do locutor mas sim uma contrapalavra, no qual a posição do interlocutor é a de uma atitude responsiva ativa, isto é, a de manter uma corrente de comunicação através da interação contínua.

Estudos a respeito de identidade não são uma preocupação nova ou presente apenas na sociedade pós-industrial. Esse é um tema abordado há muito tempo por diversas áreas do conhecimento. A Filosofia, por exemplo, em suas concepções essencialistas, buscou durante muito tempo a compreensão do segmento do eu que permanece o mesmo (idêntico a si mesmo) ao longo do tempo e, ainda na atualidade, tenta explicar a constituição do eu em tempos de modernidade (por exemplo, Anthony Giddens). A Psicologia, em suas várias linhas (Freud, Lacan) tem se debruçado sobre o tema da identidade e da subjetividade. Há inúmeros estudos relativos ao tema nessa área, inclusive as crises de identidade dos indivíduos na contemporaneidade têm exigido maiores esclarecimentos a respeito de quem somos. Este tem sido também um tema que atrai olhares da Antropologia (por exemplo, Clifford Geertz) e da Sociologia (Manuel Castells), na busca de elementos sócio-culturais que possibilitem a compreensão a respeito dos grupos humanos que se unem por “uma história ou uma ancestralidade partilhadas” (HALL, 2000, p.108). Assim, continua sendo preocupação de diversas áreas do conhecimento saber quem somos e o que nos torna únicos ou especiais, em suma, estudos sobre identidades têm estado em pauta em muitas pesquisas no campo das Ciências Humanas.

A possibilidade de interação entre indivíduos de todo o planeta, advinda das novas técnicas e tecnologias de comunicação, aproxima pessoas à primeira vista muito diferentes, praticamente induz estranhos a contatos entre si e muitas vezes coloca os indivíduos em posição de defesa de território na tentativa de reforçar sua identidade e de deixar bem delineado seu espaço, buscando segurança diante do novo ou do diferente. Pode-se dizer que estamos em uma **sociedade em rede**, como a denomina Castells (1999). Segundo este autor a sociedade em rede se caracteriza pela reestruturação do capitalismo, pela globalização das atividades econômicas, por sua forma de organização em redes, pelas novas possibilidades de comunicação proporcionadas pelas tecnologias informacionais e conseqüentemente a criação

de uma cultura de virtualidade real, pela transformação das noções de tempo e espaço, que refletem nas formas de trabalho e nas culturas. Ou seja, uma sociedade cujas transformações nas bases materiais da vida implicam, mais uma vez, em mudanças nas formas de ação e nas culturas.

Nessas condições torna-se necessário lançar mão de diversos campos do conhecimento para tratar de questões como identidade. Concomitantemente ao processo de constituição das redes, da possibilidade de uma socialização mundial, a vida contemporânea tem colocado em destaque a autonomia e a individualidade de cada pessoa. Norbert Elias (1994) é um dos autores que afirma ser o tempo histórico atual caracterizado pela acentuação da individualidade, aparentemente favorecendo o que ele chama de identidade-eu. Nas configurações sociais anteriores, onde os grupos exerciam a função de proteção e controle social, o grupo familiar, consangüíneo ou local - o “nós” - já foi mais forte, afirma este autor. O indivíduo dependia em quase tudo de seu grupo, que tinha o controle sobre suas ações. Estas, por sua vez, quase não se diferenciavam entre si, não havia muitas opções individuais. Na atualidade, onde cabem ao Estado as funções de proteção e controle, há mais opções para os indivíduos decidirem por si, eles não só podem como devem, há uma exigência do próprio sistema, ser mais autônomos.

O processo de individualização é crescente e aumenta o sentimento de separação eu/outro, provoca o crescimento da auto-percepção como indivíduo. Há uma mudança de foco na identidade-nós, o que não quer dizer que haja uma dicotomia entre indivíduo e sociedade, ressalta Elias. “Cada pessoa singular, por mais diferente que seja de todas as demais tem uma composição específica que compartilha com outros membros de sua sociedade” (1994, p.150), segundo este autor isto seria o *habitus* social que o indivíduo portaria em si, o *habitus* de seu

grupo, que cada um individualiza em menor ou maior grau. Sendo assim, esse *habitus* constitui como que o solo de onde brotam as características pessoais de cada indivíduo.

Os estudos de Elias se voltam para a busca de compreensão da relação entre indivíduos e sociedade como termos em relação e não termos antagônicos, demonstrando que organizações sociais diferentes implicam em diferentes relações dos indivíduos com a sociedade e entre si. Na estrutura atual da sociedade humana há uma multiplicidade de nós, um aspecto multiestratificado desse conceito de nós. Isto é, o “nós” não é um grupo único, compacto, homogêneo e imutável; ao contrário, é bastante flexível. As pessoas compõem vários “nós”, fazem parte de vários grupos com os quais podem se identificar por diversos motivos e nos quais adquirem *habitus*. O “nós” hoje pode se referir à família, ao lugar, à humanidade, entre outros elementos; a intensidade da identificação varia conforme diferentes planos de integração. Ressaltamos que, ao nosso ver, nem sempre esse “nós” é sinônimo de uma identidade coletiva. Poderíamos diferenciar a **identificação** e a **constituição de identidades**, afirmando que nem sempre a primeira leva à segunda. Identificação teria o sentido de um interesse momentâneo ou de um sentimento de afinidade com determinadas causas ou situações, que pode inclusive provocar ações mas nem sempre se mantém em continuidade no tempo, por outro lado, a constituição de identidades teria o sentido de criação de laços mais duradouros, à medida que implica em uma vivência partilhada, o que por sua vez leva à construção coletiva de significados.

Na atualidade, conforme nos mostra Elias, há uma maior frequência de relações não permanentes ou potencialmente mutáveis, um avanço da individualização. Os indivíduos não dependem tanto da manutenção do seu grupo originário, têm maior possibilidade de deslocar-se, participam de vários grupos temporários e com essa “independência” desenvolvem sua individualidade e autonomia, inclusive porque isso lhes é exigido.

Vianna, autora que em sua pesquisa (1999) estuda identidades e ações coletivas, traz uma argumentação fundamentada em outros autores também pertinente a essa discussão que fazemos. Segundo sua exposição o sentimento de incerteza é característico dos tempos atuais e o pertencimento a um “nós” oferece um mínimo de segurança, de possibilidades de semelhança de valores, de perspectiva de continuidade, uma diminuição nas incertezas, o que por sua vez reforça a identidade individual.

Podemos então dizer, como Castells, que o contexto da sociedade em redes favorece o surgimento de grupos identitários. Se por um lado a globalização econômica e tecnológica traz consigo um discurso de unidade, de quem propicia e até impõe um padrão comum de vida a todo o planeta, por outro, demanda maior autonomia do indivíduo e lhe dá chances de escolha em relação ao que fazer e mesmo ao que ser. Esta situação pode proporcionar a criação de grupos inclusive como forma de manifestação dessa autonomia, em contrapartida à homogeneização advinda da globalização. E como já afirmamos, em muitos casos a identificação pode levar à constituição de identidades coletivas ou de identidades culturais comunitárias, como também afirma Castells:

Pois ...as pessoas resistem ao processo de individualização e atomização, tendendo a agrupar-se em organizações comunitárias que, ao longo do tempo, geram um sentimento de pertença e, em última análise, em muitos casos, uma identidade cultural comunal (2000, p.79).

Desse modo, o processo de globalização estudado sob diversos enfoques, pesquisado também sob a ótica da cultura, tem apontado para um fenômeno aparentemente contraditório: quanto mais intensa a mundialização das relações, mais fortes ficam os movimentos nacionalistas, étnicos e de grupos (CASTELLS, 2000). E se observamos relações dentro de uma mesma sociedade podemos verificar os agrupamentos e processos de identificação se

acentuando entre grupos por faixas etárias, por opções de estilo de vida, por etnias, opções sexuais, entre outras motivações.

Assim como Elias (1994), podemos afirmar então que não há antagonismo entre o eu e o nós, entre a identidade individual e a coletiva, há complementaridade, ou melhor, há um movimento de recursividade¹⁴, a acentuada individualidade leva à busca de identidade coletiva e essa tende a reforçar a primeira.

A tese de Castells é de que o processo de globalização tecnoeconômica que vem moldando nosso mundo está sendo contestado e será, em última análise, transformado, a partir de uma multiplicidade de fatores, de acordo com diferentes culturas, histórias e geografias. Segundo este autor, os inúmeros movimentos da sociedade contemporânea que se articulam em torno de identidades tornam-se expressões poderosas de identidade coletivas, que desafiam a globalização em função da singularidade cultural e do controle das pessoas sobre suas próprias vidas e ambientes.

Outro autor que tem se dedicado ao estudo das questões de identidade, da relação entre indivíduos e sociedade e também dos movimentos sociais é Alberto Melucci. Concordamos com ele quando afirma (1991) que na idéia de identidade, seja individual ou de grupos, estão sempre presentes três características: a permanência ou continuidade de um sujeito/grupo no tempo e nas variações do ambiente; a delimitação entre um sujeito/grupo e outros, o que permite sua distinção e a manifestação da capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido na relação com outros. Identidade se relaciona a processo de individuação de uma forma

¹⁴ Recursividade é conceito utilizado por Edgar Morin e que traz em si a noção de movimento contínuo, um mesmo elemento pode ser fruto e gerador de situações, por exemplo, a cultura. Ela traz em si regras e normas de comportamento, orientando os indivíduos em seus procedimentos. Por sua vez eles, em suas ações, são os responsáveis pela criação da cultura de cada povo.

paradoxal pois a capacidade autônoma de produção e reconhecimento do eu pressupõe certa semelhança e reciprocidade com o outro.

Melucci (1991), ao tratar da constituição de identidades, propõe que falemos de **identização** em vez de identidade, a fim de expressar uma mudança de percepção: identidade com caráter processual, auto-reflexivo e construído da definição de nós mesmos e não mais como algo dado, estático; um processo contínuo de construção individual e coletivo. Identização como um conceito sociológico, referindo-se à construção de sujeitos e identidades coletivas, que não se confunde com a idéia de identificação da Psicologia. É importante ressaltar o comentário de Vianna (1999, p.52) a esse respeito quando diz que a identização traz em si um aspecto estático e outro dinâmico. O primeiro se refere à consistência, manutenção de limites e reconhecimento das identidades e o segundo diz respeito ao processo contínuo de constituição das mesmas; sendo necessário este esclarecimento para que não de tome identização como algo tão fluido que incapaz de ser referência para a constituição dos sujeitos. Identidades vistas como processo trazem em si uma tensão constante entre esses dois aspectos.

Segundo Melucci, sociedades tradicionais fundamentavam sua identidade em mitos de origem, em figuras sacras relacionadas ao princípio; sociedades contemporâneas tendem a transferir seus processos de identificação ao seu próprio interior, isto é, a fundamentar seus processos identitários no agir humano social, considerando a identidade como produto social. Concomitantemente há a compreensão de que os indivíduos têm autonomia para se definir enquanto tal; dessa forma, a identidade se apresenta também como produto de ação consciente mais do que como herança ou dado. “A nossa identidade tende a coincidir com processos conscientes de individuação e não é vista tanto como uma situação quanto como uma ação” (MELUCCI, 2004, p.47). Essa idéia traz em si, no mínimo, dois aspectos interessantes.

Primeiro nos leva a considerar o movimento, a dinâmica contínua em que ocorrem as identizações e depois nos remete à questão das relações entre indivíduo e sociedade; processos de individualização ocorrem nas interações e relações sociais, nas quais o indivíduo é um sujeito, no sentido dado por Touraine a essa palavra: “Chamo de sujeito o desejo de ser de um indivíduo, de criar uma história pessoal, de atribuir significado a todo o conjunto de experiências de vida individual...” (1995, apud CASTELLS) Bem como no pensamento de Melucci, naquilo que Dayrell (2005, p. 8) considera uma de suas grandes contribuições: “(...) nos faz avançar de uma idéia de ator social para a idéia de sujeito, um sujeito que se define na relação consigo mesmo, e que diante de uma sociedade denominada pela técnica e pelo poder contrapõe a busca e experiência de si mesmo (...)”.

A identificação supõe a capacidade de reflexão sobre nós mesmos, plena de significações; uma percepção de causalidade e pertencimento, a capacidade de apropriação do que produzimos em nosso agir e de decidir o destino de nossa ação, estabelecendo assim o reconhecimento de nossa responsabilidade com o que somos, afirma Melucci. Para ele, se ainda utilizamos a palavra identidade devemos ter em mente que ela (identidade) não é dada ou monolítica, mas “processo de relações e representações”, é construída pelos sujeitos em seus “nós” (2004, p.50).

Concordamos com o autor e consideramos que as identidades não nascem com os indivíduos, nem são constituídas por eles isoladamente em suas experiências individuais, elas são processos contínuos, históricos e sociais, se constituem nos processos de desenvolvimento humano, portanto em relações e interações entre as pessoas durante toda a sua vida. Os sujeitos são aquilo que dizem de si e também o que outros dizem deles, suas identidades se compõem de narrativas que fazem de si para si mesmos e para outros, das que ouvem ou

conhecem¹⁵. Ou seja, identidades têm caráter narrativo, dialógico e semiótico, o que pode ser entendido com base no conceito de cultura, explicitado mais adiante neste texto.

Com relação à importância das narrativas, em parte já discutidas quando tratamos da metodologia desse trabalho, é importante afirmar que são constitutivas das identidades, como diz Arfuch (2002, p.213), uma história se conta partir de uma trama, a trama faz possível a narração e o tipo de relato imposto aos acontecimentos lhes dá significado. Uma narrativa traz à tona a memória de quem narra, a memória nunca é exatamente o fato em si, mas uma reflexão sobre o fato a partir da significação deste para o narrador ou seu grupo. Essa reflexão se faz com um outro olhar, de quem já viveu outras experiências, com base em um tempo passado mas também com base em projeções de futuro. As identidades se constituem dessa maneira, num processo contínuo de fazer-se e refazer-se a partir das experiências e significações.

(...) la memoria como recolección no es la memoria objetiva del pasado, no es una huella, o un rastro que podamos mirar, como se mira un álbum de fotos, sino que implica interpretación y construcción (...) (LARROSA, 1996, p.467).¹⁶

Ao tratar da narrativa Bakhtin (2000) também fala da capacidade do narrador de ter outro olhar sobre os fatos, fala da diferença existente entre personagem e narrador, mesmo quando o narrador é o personagem real da situação narrada. E no que diz respeito ao caráter dialógico da constituição de identidades, é como afirma este autor, o dialogismo dá condição de sentido. É no encontro com o outro, é na seqüência de enunciados, é na atitude responsiva ativa provocada pelo diálogo que se constroem sentidos, se configuram novos significados. A

¹⁵ Estudos mais aprofundados sobre narrativas e identidades podem ser encontrados em Paul Ricouer (identidades narrativas) ou Larrosa (narrativa, identidade e desidentificação). Ver bibliografia ao final.

¹⁶ Larrosa define “recolección” como uma recordação ativa, em que a imaginação tem um papel junto à memória, o narrador revê e relata sua experiência com olhos de narrador e não apenas como personagem.

própria situação que se cria durante entrevistas, leva o narrador a reflexões a respeito do vivido. Ao organizar seus pensamentos, sua memória para a exposição, reflete e dá sentidos à narrativa. Uma situação presente evoca uma memória que, trazida à tona, pode significar algo anteriormente impensado ou funcionar como um reforço a algo que se considera importante.

O comentário de uma professora ao final da entrevista demonstra a função da narrativa e a consciência que o narrador tem de sua relação com o tempo e com o diálogo. A memória transformada em narrativa, dialogada com outro, ganha significados:

Eu queria só dizer que eu fiquei super contente de estar... contribuindo com seu trabalho. Não sei se era realmente isso que você tinha interesse de saber, mas é interessante a gente estar depois de... quatro anos, a gente estar lembrando, embora você lembre sempre, né? Às vezes você lembra, mas você estar contando a história que você já viveu há quatro anos atrás é bom, essas lembranças, isso emociona a gente e faz a gente ficar sempre viva na memória essa história (EA 5).¹⁷

O final do comentário tem duplo sentido, “faz a gente ficar sempre viva na memória” e faz “ficar sempre viva na memória essa história”, o que, intencionalmente ou não, representa bem a função da memória. Através da narrativa a história se mantém presente, viva e os sujeitos participantes deixam nela suas marcas, conseqüentemente também permanecem vivos e sujeitos de sua história. Ser parte dessa história nos permite inserção, nos permite um lugar de significação e compreensão de mundo. E ser narrador dela acarreta uma diferença, a reflexão feita pelo sujeito que passa a ser narrador ao se colocar em outra posição; diz a entrevistada “mas você estar contando a história que você já viveu (...) é bom”.

Resumindo, a sociedade contemporânea é caracterizada por processos paradoxais e complementares: crescente individualização como exigência do próprio sistema, com maior

¹⁷ As falas dos entrevistados serão transcritas na fonte arial para diferenciar de citações bibliográficas.

atribuição de responsabilidades ao sujeito e, simultaneamente, o aumento de processos de identificação, como necessidade de referência desses sujeitos em um coletivo.

O conceito de identidade que assumimos como referencial nessa pesquisa se fundamenta também em Castells (1999), conforme já afirmamos, pois este autor destaca a questão da significação nele contida, o que para nós tem importância fundamental. Em sua análise da sociedade contemporânea, formula um conceito que simultaneamente aponta para a característica de movimento presente na idéia de identidade, como o faz Melucci, e destaca a capacidade que essa identidade possui de significar a realidade dos sujeitos que nela se percebem. A identidade, nesse sentido, não é apenas um processo de identificação momentâneo ou efêmero, apresenta traços afetivos, relaciona-se a valores, engendra-se a partir de possibilidades, de histórias coletivas, é fruto da relação coletiva com um sistema maior, mas sobretudo é fonte de referência e compreensão.

No que diz respeito aos movimentos sociais, objeto de seus estudos, Castells (1999) afirma que as identidades coletivas podem se constituir segundo a organização do próprio sistema (identidades legitimadoras), na resistência a ele (identidades de resistência) ou mesmo provocar ação que vise sua transformação (identidades de projeto). Identidades são um *locus* a partir de onde se tece a teia de significados da própria vida coletiva, constituem uma fonte de significados, permitem uma identificação simbólica que perdura ao longo de tempos e espaços.

A construção de identidades vale-se de matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que organizam seus significados em função das tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço (CASTELLS, 1999, p. 23).

Essa definição de identidade foi fundamental para trabalho de pesquisa que realizamos anteriormente¹⁸ e para este, posto que é capaz de aliar características da ação dos movimentos sociais à idéia de significação presente nas identidades coletivas e mais, considera as experiências vividas, individualmente e de forma coletiva na composição dessas identidades, sem perder de vista aspectos históricos e geográficos. Ou seja, Castells apresenta um conceito de identidade coletiva a partir de uma visão ampla, da inter-relação entre diversos fatores.

Em síntese podemos afirmar que, mesmo falando de identidades, nem sempre usando o termo identização, estamos nos referindo a processos contínuos, a construções constantes que acompanham o desenvolvimento humano e que, sendo individuais ou coletivas, são *territórios* de significação. Formam-se a partir de histórias partilhadas, compõem-se de valores, de aspectos afetivos, históricos e sociais, elementos que distinguem uma pessoa ou grupo de outras/os e permitem seu reconhecimento. São frutos de interações, de processos dialógicos e têm caráter semiótico.

A palavra território pode ser usada com sentidos diferentes, o que torna necessário seu esclarecimento. Nossa concepção de território é mais próxima à definição apresentada por Guattari:

O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nas quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI, 1999, p. 323).

Com este conceito estamos fazendo uma aproximação de idéias, queremos nos referir à especificidade que ganha o conjunto de elementos sociais, culturais, políticos e econômicos ao se materializarem em determinado espaço geográfico, territorial. Referimo-nos a um

¹⁸ Heloisa Salles Gentil. *A formação docente: no balanço da rede entre políticas públicas e movimentos sociais*. 2002.

conjunto de condições de realização dadas por uma determinada conjuntura (sócio, histórica, política, econômica, cultural e territorial) e os frutos das experiências aí vividas. Território pode ser considerado aspecto identitário à medida que tais elementos não ganhariam o mesmo contorno, a mesma tonalidade ou a mesma intensidade se ocorressem em outro lugar, porque cada território traz em si algumas marcas de sua história, que fazem diferença nas relações que ali se constituem.

Fazemos toda essa discussão a respeito de identidades buscando vínculos com a questão da formação de professores. Quando se trata das propostas de formação desses profissionais, conforme dissemos anteriormente, há os que definam “identidades” a se formar. Por outro lado pode-se compreender formação como todo o processo de desenvolvimento humano, posto que uma pessoa se desenvolve durante toda a vida, portanto está em processo contínuo de formação. Mas em se tratando de uma formação específica, em torno da profissão professor, entendemos que ocorram em todo estudo e/ou reflexão específicos a respeito dos processos educativos, suas concepções e práticas, seus referenciais e também no conjunto de experiências vividas por sujeitos que são professores, que atuam na docência, quer sejam proporcionadas (as reflexões e as experiências) por cursos de habilitação ou qualificação, quer provenientes das práticas profissionais cotidianas nas instituições educativas ou de suas vivências em outros âmbitos sociais. Ou seja, quando nos referimos aos processos de formação pressupomos que ocorrem em espaços diversos, institucionais ou não, mas sabemos que atualmente tem se tratado de formação de professores predominantemente com referência a processos institucionais e mais especificamente a cursos de graduação, que inclusive tem sido denominados como formação inicial. De nossa parte não pressupomos que estes cursos sejam os únicos responsáveis por ela. Coelho, em 1996, ao se referir à formação profissional do professor como tarefa da universidade, já ampliava o sentido do conceito de formação:

Mais do que profissionalizar, formar na universidade significa desenvolver no indivíduo a capacidade de – em sua vida pessoal, na sociedade, no mundo do trabalho e em qualquer outra situação que se encontre – entender e transformar o real, fazer a história, realizar a transcendente aspiração do homem para a liberdade, para a contemplação do verdadeiro, do belo, do justo (1996, p.35).

Tendo apresentado alguns dos conceitos-chave com os quais trabalhamos em nossa pesquisa, entendemos como necessário ainda esclarecer como eles se relacionam e de que modo têm nos servido como instrumental teórico para a análise e compreensão da constituição de identidades de professores. A seguir fazemos uma exposição a respeito da produção de significados e sua relação com identidades e cultura.

2.1. Sobre Identidades, Significação e Cultura

Identidades são fontes de significados para os próprios atores, por eles originadas e construídas por meio de um processo de individuação. Identidade coletiva é fonte de significado e experiência de um povo; processo de construção de significado com base em um atributo cultural ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado (CASTELLS, 1999).

Pesquisar a respeito de identidades, com base nos conceitos dos autores apresentados anteriormente, tomando-as como *lócus* de significação nos leva necessariamente a tentar compreender como ocorre a produção de significados. Significação é o processo coletivo de construção de significados, é característica particular e distintiva dos seres humanos, é atividade humana, prática social de criação e uso de signos. É a característica básica da

cultura, o que nos leva à necessidade de ter uma definição de cultura com a qual trabalhar para atingir nosso objetivo de compreender como se dá a produção de significados.

O termo cultura tem sido dos mais utilizados e muitos têm produzido definições sobre ele. Forquin (1993) faz um apanhado das possíveis compreensões desse termo verificando que pode ser entendido de várias maneiras: como o conjunto de conhecimentos e competências cognitivas em geral, que explicaria o sentido da expressão “homem culto”; como conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, comunidade ou grupo; como um conjunto de conhecimentos, competências, valores e símbolos característicos de um grupo ou comunidade e selecionados como aqueles que devem ser transmitidos às novas gerações, no que diz respeito à função de transmissão cultural da educação; com um caráter mais amplo, poderia se falar de cultura humana como algo que transcenderia as particularidades de grupos e seria conhecimento necessário à humanidade como um todo e ainda, poderia se compreender cultura como aquilo que caracteriza a especificidade humana.

Tomando por base essa última definição poderíamos acompanhar o percurso feito pelos homens na história da humanidade desde a compreensão de sinais até a construção de signos, primeiramente com base na idéia de representação cuja imagem se ligava diretamente ao objeto representado, até a linguagem escrita, na qual signos, sem representar diretamente objetos, são capazes de evocá-los em pensamento e de promoverem comunicação a seu respeito, com base em processos de significação.¹⁹

Seres humanos são capazes de criar instrumentos tanto materiais como simbólicos; por meio da invenção de símbolos e signos tornam-se capazes de representar o que não está presente e essa capacidade de significação possibilita a apropriação de experiências vividas, sua comunicação a outros, a reflexão sobre elas. Os signos são socialmente construídos,

¹⁹ Maiores detalhes sobre este tema podem ser encontrados em Ana Luiza B. Smolka, entre outros, conforme referência bibliográfica no final.

produzidos nas relações e estabilizados por acordos e convenções - a palavra é o signo por excelência, especificidade do humano, a palavra escrita, pilar da sociedade letrada - que não resulta de ação individual e sim de interação entre seres humanos e é capaz de operar transformações na atividade dos homens.

A linguagem tem sido o mais complexo instrumento simbólico utilizado pelos seres humanos. Por meio dela se cria a possibilidade de relação com o tempo passado e futuro, a possibilidade de narrar o que já aconteceu e prever ou planejar o que se pretende para um tempo posterior. Assim, com a criação da linguagem articulada e posteriormente a invenção da escrita, as ações deixam de ser imediatas, tornam-se mediadas por meios técnicos e simbólicos, estes últimos frutos do caráter semiótico da linguagem, da possibilidade de significação dos objetos. “Portanto é a significação que o homem atribui aos objetos que ele fabrica que os torna culturais. A cultura é então de natureza semiótica” (SIRGADO, manuscrito, 2002, p.15).

São inúmeros os estudos acerca de significação, especialmente nas áreas da antropologia e da lingüística. Trabalhamos aqui com base no pensamento de Bakhtin e Vigotski, entre outros, fundamentando-nos na perspectiva histórico-cultural. A cultura é o que diferencia homens e outros animais. Além desses autores, Geertz, concordando com Weber, afirmava que

(...) o homem é um animal inserido em tramas de significação que ele mesmo teceu, considerando que a cultura é essa tessitura e que a análise da cultura há de ser, portanto, não uma ciência experimental em busca de idéias, mas uma ciência interpretativa em busca de significados (1996, p.20).

O homem tem capacidade de realizar trabalho que transforma a natureza e de se transformar com isso, capacidade de projetar ações futuras e refletir sobre ações já realizadas, o que só é possível através da capacidade de significação. Dizendo de outra maneira, o fato de homens perceberem mais que sinais, identificarem símbolos, construírem sistemas simbólicos permite a representação de coisas ausentes e isso lhes dá a possibilidade de projeção, planejamento, perspectiva de futuro. As ações passam a ser realizadas com elaboração prévia, as experiências tornam-se possíveis de ser transmitidas, ocorre um acúmulo de aprendizagens. Torna-se evidente o caráter semiótico da cultura, marca da atividade humana. Considerando cultura como conjunto, totalidade das produções humanas (Vigotski), produzir é também dar existência simbólica, dar significados às coisas, estabelecendo relações entre elas e seus correspondentes simbólicos.

Em síntese podemos dizer que a capacidade de significar é cultural, no sentido de ser atributo especificamente humano, no sentido de que os significados são socialmente produzidos, são sempre relacionados a contextos, a experiências dos sujeitos nesses contextos, por meio de suas relações e interações com outros, relacionados às suas produções. Sendo assim, identidades e cultura, ambas apresentam a característica da recursividade pois são frutos de processos culturais e por sua vez são produtoras de significados, portanto de cultura. A identidade se afirma por meio de antecedentes históricos e, dizendo de outro modo, é um movimento contínuo de re-construção que se fundamenta na cultura.

2.2. A Produção de Significados

Já afirmamos que o uso de signos é demonstrativo da capacidade cultural do ser humano e que isto nos leva a pensar na produção de sentidos e significados, na compreensão desses signos, em suas possíveis transformações, processos estes que explicitamos a seguir. O processo de significação é coletivo, é na experiência partilhada que se produzem, se constituem e se transformam os significados e é através de relações dialógicas que se atualizam sentidos.

Segundo Bakhtin é na relação dialógica²⁰, característica de seres humanos em comunicação, que se produzem os significados. É no encontro com o outro, é na seqüência de enunciados, é na atitude responsiva ativa provocada pelo diálogo, nas negociações que se constroem sentidos, se configuram novos significados. Para Bakhtin, assim como para Vigotski há diferença entre sentidos e significados, ambos ligados à história na qual se realizam.

O fato da produção de signos e significações ser social (BAKHTIN, 2002, p.44) implica em que as modificações nas significações estejam relacionadas às condições históricas em que vão ocorrendo as negociações. Há sempre um processo de negociação na construção ou mudança de sentidos e essas mudanças ou transformações são relacionadas a valores, frutos das diversas experiências dos sujeitos, pois os sentidos e os significados só ocorrem, como já foi afirmado, na interação, na relação. Interessante ressaltar que em seu caráter subjetivo essa situação de transformação é portadora de angústias.

²⁰ O conceito de dialogia, fundamental na obra de Bakhtin, ajuda-nos a compreender o caráter de processo das identidades. A dialogia está presente nas relações humanas através de suas práticas discursivas e não se encerra no ponto final de uma oração ou na conclusão de uma idéia, é processo contínuo que permite a atualização de sentidos e também as transformações na linguagem.

A significação é traço de união entre interlocutores, se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva, não está na palavra, é efeito de interação. A significação é composta de “elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos” (BAKHTIN, 2002, p.129). Os significados são aqueles de uso corrente e coletivo que possibilitam a comunicação; conforme distinção de Vigotski (*apud* SMOLKA, 2004) significado é uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa, o significado é dicionarizável, permanece o mesmo, com alterações de sentido em situações de comunicação. Sentido se diz para aquele aspecto situacional, contextualizado, determinado pelo contexto, que só se concretiza na interação. Bakhtin (2000), em seus estudos sobre a língua e a linguagem, também afirma que os sentidos só se atualizam em contato com outros, não há um sentido para si, ele só se faz na relação com outro. O ser humano em relação com outros está constantemente atualizando sentidos, produzindo significados, sempre vinculados ao contexto, constituídos nele e parte dele.

Cada pessoa captura as significações de modo pessoal, podendo atribuir diferentes sentidos ao que é dito, o que leva à necessidade constante de negociação que, por sua vez, reestrutura o contexto e a rede de significações do sujeito e dos demais parceiros (ROSSETI-FERREIRA, 2003). Smolka completa essa idéia ao afirmar que “são feitos esforços e as interpretações na busca de sentidos vão sendo elaboradas no âmago mesmo das práticas coletivamente vivenciadas, sentidas e pensadas” (2003, p.40).

Entendendo dessa forma a produção de significados, podemos compreender melhor porque os autores já citados vinculam o conceito de identidade a questões de significação e reafirmar nossa própria compreensão dessa relação.

2.3. Identidade como Fonte de Significados

Como vimos nas discussões apresentadas a respeito de identidades e a respeito da produção de sentidos e significados, podemos afirmar que identidades proporcionam lugares de significação aos sujeitos. Tanto Alberto Melucci quanto Manuel Castells (autores que nos têm servido como referenciais), guardadas suas diferenças, vêm afirmando essa característica das identidades coletivas, relacionada à capacidade de significação: a partir delas os sujeitos significam a si mesmos e a suas experiências, pois nelas compartilham sentimentos de reconhecimento mútuo, valores, idéias e ideais, histórias, ações.

Uma identidade coletiva precisa de elementos que dêem ao grupo um elo significativo, precisa de uma história em comum. Larrosa (1996, p. 467) nos diz que o tempo de nossas vidas é o tempo narrado, tempo articulado em uma história, uma história que somos capazes de imaginar, de interpretar, de contar e de nos contar. Só através da narrativa do que se passa conosco, o que somos ganha sentido. Por isso é através da narrativa, através da narração de uma história que se pode responder à pergunta “quem somos?”, questão central das identidades. Isso reforça nosso propósito de contar a história da região ao tratarmos da constituição de significações de identidade de professores em determinado território.

Uma identidade é reconhecida e se reconhece enquanto tal se e quando produtora de significados, significados esses que são produzidos pelos sujeitos componentes daquele grupo a partir daquele “lugar identitário” daquele território, significados que orientam, norteiam e geram outros significados, em qualquer instância de sua vida.

É na interação social que a pessoa dá sentido às suas múltiplas e complexas experiências, constrói valores, concepções e crenças, define e articula papéis e posicionamentos, constitui sua identidade, reconhece balizamentos de uma cultura e tece uma história (PEDROSA, 2003, p.212a).

Partindo da idéia de que identidades coletivas são *territórios* de significações precisamos compreender os processos dialógicos de produção de sentidos e significados, precisamos analisar as relações e interações das quais os sujeitos participam, precisamos acompanhar um certo período de história em que estão imersos esses sujeitos, a fim de compreender a constituição de significação de identidades que leve em conta seu caráter processual e semiótico.

Além de fazer afirmativas sobre a existência e a natureza dos signos e das relações dos homens com eles, diz Smolka: “Faz-se importante indagar sobre as condições de emergência e os modos de elaboração, funcionamento e sustentação da significação, sobre a possibilidade mesmo da produção de sentidos” (2004, p.43b). Ao nosso ver, estudar processos de constituição de identidades é tentar compreender a elaboração de significação e um dos caminhos possíveis para a realização dessa tarefa, objetivo a que nos propusemos, é o estudo sobre os processos de um grupo específico, de referência, (em nosso caso, um grupo de professores), pois significados são datados, têm história, localização e sujeitos específicos, não são genéricos nem definitivos.

2.4. Identidades Coletivas

Faço questão de dizer que somos nós. Não sou eu como Igreja, mas é a igreja aqui. Muito menos eu como povo, senão o povo que me ensinou. Foi ele que me mostrou suas chagas, suas dores, sua esperança. É com o

povo do Araguaia que aprendi a teimosia, a refletir mais agudamente sobre a liberdade. Portanto... como apenas eu se essa gente me recebeu em sua casa, porque não dizer em sua própria cova? *Nós do Araguaia* fica menos injusto... (CASALDÁLIGA, 1979, p.206).

A identidade coletiva é fruto de um processo de construção que se dá nas relações sociais entre atores envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, culturais que não pode ser reduzido a relações entre meios e fins, afirma Melucci (2001) contrapondo-se a outras correntes teóricas (teoria da escolha racional ou do determinismo histórico). Os atores produzem uma definição interativa e partilhada que diz respeito às orientações e ao campo de sua ação. Não é só representação nem determinação estrutural. A grande questão, apaixonante, segundo o autor, é saber como um “nós” se transforma em um nós, definindo-se em termos de coletivo e agindo como tal. Esta é uma preocupação nossa também, quando nos propomos a investigar a respeito da constituição de identidades de professor, uma identidade coletiva.

Tratar de identidades coletivas nos leva necessariamente a pensar nas relações entre indivíduos e sociedade, nos leva a considerar aspectos da sociedade contemporânea que compõem o contexto em que se constituem tais identidades. O adjetivo coletivo que se adiciona à palavra identidade em lugar do “individual”, quase pressuposto e objeto mais comum de pesquisa no campo da Psicologia, implica principalmente na diferença entre sistemas de relações a que se referem, sistemas que os sujeitos tomam como referência, diz Melucci.

Uma identidade coletiva é produzida por muitos indivíduos e caracteriza-se pela interação e negociação entre eles, essa negociação ocorre em um processo repetido de ativação das relações entre os atores (Vianna, 1999, p.58). Identidade coletiva é um conjunto

de atributos nos quais pessoas ou grupos se reconhecem como participantes, através dos quais se distinguem de outros, a partir dos quais significam fatos, acontecimentos, ações e a si mesmos. Significação essa que os une em tomadas de posição no mundo e que só se constitui através da vivência comum, de histórias partilhadas, em que tal significação é constantemente construída e transformada.

As mudanças no contexto mundial, o processo de globalização – a princípio de caráter econômico, mas espalhando-se por todos os campos, seja político social ou cultural, têm provocado transformações e dificuldades também para a constituição de sujeitos coletivos. Os conflitos e as crises, que geralmente funcionam como mola propulsora de ações coletivas, têm se apresentado em novas formas e com isso levado a uma aparente desarticulação ou desmobilização das ações coletivas típicas das décadas de 1970 e 1980. Segundo Melucci (2001), essa situação caracteriza não o fim dos movimentos, mas um período de latência, um período de menor visibilidade de ação coletiva, no entanto um período de geração de novos significados, de vivência de outras experiências, de renovação de laços de solidariedade e produção de um quadro cultural que dê sentido às mobilizações. Dessa maneira os períodos de latência podem reforçar as identidades coletivas, base para as ações coletivas.

Melucci (1991) afirma também que situações de conflito geram relações de solidariedade, que por sua vez reforçam a identidade. A ligação com o outro dá sentido ao que fazemos. Dizendo de outra forma, o conflito gera rupturas nas relações sociais a que estamos acostumados, o que gera solidariedade, nos liga a outros e nos reafirma como sujeitos de nossa ação. É o que acontece nos casos de mobilização coletiva ou movimentos sociais, por exemplo. Não querendo dizer com isso que movimentos sociais sejam resultados de conflitos.

Em se tratando de identidade coletiva Melucci aponta como necessária em sua constituição

(...) uma definição interativa e compartilhada, que vários indivíduos produzem acerca das orientações da ação e campo de oportunidades e de vínculos no qual ele se coloca: interativa e compartilhada significa construída e negociada através de um processo repetido de ativação das relações que ligam os atores (2000, p. 69).

Mais uma vez afirma-se que identidade se relaciona à idéia de um contínuo fazer-se; as identidades coletivas são um processo permanente, dialógico, de pertencimento e partilha, de constituição de significações que orientam ações.

No caso do estudo de identidades coletivas de professores, a relação primeira que os liga é uma relação de trabalho, mas quando se pensa nos aspectos históricos, sempre fundamentais na construção de significações, verifica-se também uma forte relação com o espaço geográfico, com o local onde se dão suas relações (professores da zona urbana ou professores do campo, por exemplo). Em um país como o nosso, de grandes dimensões territoriais e de enormes diferenças econômicas, a localização espacial é determinante nas relações que se estabelecem, especialmente em nível macro político, econômico, social e cultural. São relações de poder que de uma maneira ou de outra circunscrevem as relações estabelecidas em qualquer espaço, quer dos sujeitos entre si, quer em suas relações com o trabalho ou com as instituições. Conforme a história vivida, o espaço territorial pode ser a primeira referência para a constituição de identidades coletivas, aspecto também abordado por nós em pesquisa anterior.²¹

A região evoca esse sentimento de pertença a um determinado espaço, valores, etnia, etc. O significado e o valor dessas características são uma construção da comunidade a que se reportam, e é essa identidade que garante a coesão e o sentimento de união e solidariedade entre seus membros (SETÚBAL, 2000, p. 18a).

²¹ GENTIL, op. cit., 2002.

Poderíamos afirmar que há um entrelaçamento de situações que contribuem na constituição de identidades coletivas profissionais, pois os sujeitos são parte de uma história, estão situados em um lugar, portadores de valores e sentimentos pessoais e também vinculados a uma atividade produtiva ou profissão. Nossas indagações nessa pesquisa giram em torno de que modo essa profissão, essa prática social, acaba por se constituir num *território* de identificação.

2.5. Sobre Identidade Profissional

Existe uma gratificação emocional quando o indivíduo recebe uma nova identidade dentro de uma organização. É muito compensador ter uma identidade, ser reconhecido depois de ter sido severamente humilhado (STERN, 2005, p.10).

A precária condição de vida de grande parte da população e a representação social que se tem a respeito da melhora de vida como consequência direta dos estudos leva à valorização de determinadas profissões, especialmente aquelas socialmente relacionadas a um *status*, aquelas que vinculam o sujeito a certas organizações ou instituições. Nesse sentido a possibilidade de se identificar com um grupo de reconhecido prestígio social pode funcionar como uma gratificação pessoal, cumpre uma função compensadora no campo subjetivo.

As pessoas não precisam necessariamente almejar antes tal ou qual profissão, como parece possível para uma pequena parcela da população, mas podem se sentir atraídos e capturados pelas possibilidades que se apresentam em suas vidas e assumir determinada profissão a partir de uma situação que se configure de modo favorável. Com o tempo, esse

processo pode constituir (e geralmente se constitui) em um processo de identificação para os sujeitos nele envolvidos. Conseguir se identificar com um grupo e ser por ele identificado, fazer parte de um “nós” é gratificante para os indivíduos, dá-lhes a possibilidade e a sensação de pertencimento, oferece-lhes certa segurança.

A imagem-nós tem importante função social, “ela dá a cada indivíduo um passado que se estende muito além do seu passado pessoal e permite que algumas coisas das pessoas de outrora continue a viver no presente” (ELIAS, 1994, p.182). Mais uma vez reafirmamos nossa idéia de que as histórias partilhadas são um elemento fundamental na constituição de identidades coletivas; com o tempo os sujeitos passam inclusive a narrar histórias relativas ao grupo colocando-se como personagens delas, pois se assumem como parte do “nós”, em uma mistura de narrador/personagem.

Falar de identidades profissionais implica ainda considerar a interação entre processos, ou seja, nos leva a considerar o desenvolvimento individual – um sujeito com sua história pessoal de vida, seu círculo mais próximo de relações, suas expectativas e suas possibilidades, enfim sua subjetividade – em interação com o mundo da profissão, isto é, com um outro campo – o mundo do trabalho e da formação profissional – no qual o mesmo sujeito vivencia situações em que é parte de um outro coletivo, diferente daquele familiar, escolar ou de amigos.

Na atualidade, uma das bandeiras de luta no campo do trabalho tem sido a definição e a especificação da área de atuação de cada profissão; e no que se refere aos sujeitos que trabalham há uma luta pela profissionalização, que acompanha a delimitação desse campo específico de atuação e a exigência de uma determinada formação para cada área. Essa luta também depende do desenvolvimento social, não se dá de uma só vez, não tem fim previsto, é contínua, parte integrante dos processos de constituição de identidades. Se observarmos, por

exemplo, os professores no Brasil nas últimas décadas, podemos ver que no período do final dos anos 1970 até meados de 1980 sua luta girava em torno do reconhecimento como trabalhadores da educação, parte de um conjunto maior de trabalhadores; dos anos 80 aos 90, lutavam por afirmar a identidade da categoria, ou seja, o reconhecimento dos professores como um grupo com saber específico, função própria e não igual a qualquer trabalhador, funcionário do Estado; a partir do final dos anos 1990 até nossos dias, a luta tem girado em torno da defesa do monopólio da atividade docente, isto é, da definição de um campo educativo como área própria do trabalho de professores.

A especialização de profissionais de acordo com a fragmentação do conhecimento em áreas cada vez mais específicas tem levado a disputas no mercado de trabalho, o que, de forma aparentemente contraditória, exige múltiplas e diversas habilidades dos trabalhadores. A especificidade cada vez maior de áreas do conhecimento se reflete nas propostas dos cursos de formação que fazem questão de apresentar como aspecto distintivo deste ou daquele, o perfil do profissional que pretende formar. Analisando essa situação sob a ótica da constituição de identidades, poderíamos afirmar que os cursos pretendem pré-determinar uma identidade para o profissional em formação, mesmo que a caracterizem como flexível - palavra da moda. Isso nos leva a confirmar a atualidade da preocupação com identidade profissional. Pimenta e Severino (2002, p.13) chegam a citar a “formação identitária” entre os aspectos que merecem investimento para a valorização do profissional professor.

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. (...) identidade que se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.77).

Em nosso entendimento a compreensão sobre o que sejam identidades profissionais não pode ficar reduzida a esse aspecto, pois reforçaria a idéia expressa na palavra construção: algo previamente elaborado, que alguém se dispõe a construir tal e qual o modelo pensado. As autoras citadas apresentam outros componentes dessa identidade, aspectos relativos aos sujeitos participantes desse processo: suas histórias pessoais, valores, sentimentos, experiências, as relações e interações em que se encontram envolvidos, os significados que cada um e o grupo dá a tudo isso; o que relativiza um pouco esse determinismo da “construção”. Mas, ao nosso ver, ainda assim é preciso reafirmar que as identidades se constituem em processos sociais, e o que diz Elias com relação à sociedade - que ela existe porque há um conjunto de indivíduos mas não foi planejada nem é fruto das intenções de qualquer um deles em particular ou em conjunto - nós diríamos sobre esses processos sociais: eles não são escolhas pessoais, nem dependem apenas da vontade de uma pessoa ou de um grupo, portanto estão sujeitos a variações de acordo com o contexto social mais amplo. Têm razão as autoras no que diz respeito à importância da cultura na definição do que é ou não significativo para cada grupo neste ou naquele tempo.

No que se refere diretamente à construção de identidade profissional, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), o campo epistemológico, o conjunto de conhecimentos da área aliados à prática e a reflexão envolvendo esses dois aspectos é que possibilita a constituição de identidades profissionais. Não bastam os saberes da experiência, é necessário o domínio de conhecimentos de um campo específico. Com isso as autoras afirmam o caráter epistemológico da identidade profissional, que tem a singularidade de se fundamentar na reflexão crítica com base em determinadas teorias.

De uma maneira geral, é possível perceber que na atualidade as profissões também têm se tornado elementos de referência para grupos. Em sociedades nas quais as pessoas

passam a maior parte de seu tempo nos locais de trabalho, na companhia de outros trabalhadores da mesma área, vivenciando experiências semelhantes, a identificação pela profissão é quase imposta pela situação. No entanto não se pode dizer que os mecanismos de identificação sejam os mesmos em todos os grupos sociais e nem mesmo profissionais e que seja possível uma explicação genérica que venha a definir os diversos processos identitários que se apresentam em nossa sociedade.

Há dificuldades conceituais para se analisar, por exemplo, ações coletivas de grupos organizados a partir da profissão. Identidades coletivas fundamentam tanto movimentos sociais como ações coletivas. Vianna (2000) ressalta que durante certo período, movimentos de professores foram tomados como mais um entre os “novos movimentos sociais”, cujos referenciais contribuíram com a análise a respeito de professores e suas ações. Segundo a concepção dos NMSs as ações coletivas “são redes de interação, com forte presença de crenças e solidariedade compartilhadas, que se desenvolvem em áreas de conflito e fora da esfera institucional” (idem, p.46), movimentos originados na sociedade civil. Isso significaria desconsiderar as relações fundantes dos movimentos de professores, diferentemente daquelas dos “novos movimentos sociais” elas são baseadas no trabalho, isto é, seus vínculos estão no campo institucional e não no campo cultural e social. Estudos como os de Melucci propiciam uma diferenciação nesse sentido e a possibilidade de analisar as atividades de organizações de professores sob a ótica de ações coletivas e não necessariamente movimentos sociais.

2.6. Identidades de Professor

Indagamo-nos: quem somos? O que nos fez assim?
[...] Foram situações vividas, partilhadas com nossos pares,

com nossos muitos outros, questionadas, aplaudidas, rechaçadas por eles que, na sutileza de sua aparente desimportância, nos violentaram e nos forçaram a pensar, a buscar os sentidos dos signos encobertos pelo hábito. Com essas situações aprendemos. Re-significamos práticas e nos re-significamos (FONTANA, 2000, p.180).

A identidade de professores se mescla e por vezes se confunde, interage e negocia com outros processos identitários vividos. Conforme já afirmamos, identidades são re-significadas de acordo com as vivências, são situadas, relacionam-se a territórios, não são fixas ou pré-determinadas, nem podem ser dadas como prontas e terminais. No caso da formação de professores, por exemplo, mesmo que os cursos de formação apresentem desde sua elaboração o “perfil do profissional que se pretende formar”, isso não significa que, ao final, todos os professores terão a identidade “x”. Durante os cursos de formação ocorre, sim, um processo de conversão (PINO SIRGADO, 2000, p.68), um processo de significação produzido pela palavra do outro, uma significação social e também individual (pessoal) caracterizada por reversibilidade. Assim, identidades de professores podem ser compreendidas a partir de um contexto mais amplo, histórico, político, social, cultural e econômico, em um contexto dialógico, de interação, onde os professores se constituem continuamente como tais.

O tema identidade de professores tem sido objeto de estudos de vários pesquisadores contemporâneos e sob diferentes abordagens. Como já apresentamos anteriormente, algumas sob o olhar da Psicologia buscando compreender os indivíduos em seu processo de desenvolvimento; outras sob a luz da Antropologia, enfocando o homem no seu fazer cotidiano, ou ainda, sob o prisma sociológico da profissão docente e suas relações de trabalho na sociedade contemporânea. E, cada uma delas a seu modo, tem contribuído para a compreensão um pouco maior desse sujeito professor.

Pimenta e Anastasiou (2002) tratam da questão da identidade profissional de professor a partir do pressuposto de que a profissão de professores permanece no tempo devido a sua capacidade de se transformar para responder às demandas sociais de sua época, o que não ocorreria com outras profissões, que desapareceriam com o tempo.

Ao caracterizar a identidade profissional pelo seu aspecto epistemológico além do caráter prático, as autoras alicerçam sua afirmativa, especialmente no que diz respeito à identidade profissional de professor, na gênese e na história dessa prática social. A ação docente se caracteriza pela atividade de ensino e durante muito tempo essa atividade fundamentou-se quase exclusivamente nos conceitos e preceitos de Comenius acerca da didática (a arte de ensinar tudo a todos). Com base nas idéias desse pensador a atividade docente poderia ser tratada como uma questão de técnica, ensinar seria um “saber fazer” que poderia se efetivar através do uso adequado de manuais práticos. (Tal concepção ainda sustenta alguma práticas atuais de professores e de sua formação.) Segundo Pimenta e Anastasiou faz-se necessário então reafirmar e contrapor a isso à questão epistemológica, destacando o campo de conhecimentos específicos como fundamental à constituição de identidade profissional de professores.

Ao nosso ver, o campo epistemológico dos professores pode ser tomado como uma especificidade da profissão, entretanto por si só não é determinante de uma identidade coletiva. Podem ser elementos de identificação entre profissionais, mas o fato de vários sujeitos terem domínio ou conhecimento de determinada área não lhes dá uma identidade, no sentido que vimos trabalhando nesta pesquisa. Entendemos sim, que os cursos de formação podem desempenhar um papel importante na constituição das identidades coletivas de professores, pois proporcionam, além do conhecimento específico de um campo do saber, vivências, experiências coletivas a um certo grupo, por determinado tempo. E além dos

conhecimentos específicos inclui práticas, valores, sentimentos. A história partilhada na construção de todos esses aspectos é também a de construção coletiva de significados, portanto oferece elementos para a constituição de identidades coletivas.

Mais uma vez nos deparamos com a questão das relações entre indivíduos e sociedade, pois a intensidade da integração dos indivíduos nos grupos implica processos identitários diferenciados. Quando afirmamos que cursos podem ser espaços de constituição de identidades é apenas uma possibilidade pois os sujeitos se envolvem de maneiras diferentes naquilo que fazem, ou seja um mesmo processo social pode ser vivido de maneiras distintas por diferentes indivíduos, gerando significados também diferentes.

A maneira como Pimenta (2000) se refere à identidade profissional de professores ao apresentar uma discussão sobre a contribuição do curso de didática na produção da identidade profissional de professor dá a entender que é possível planejar, propor e constituir o que a autora denomina “uma nova identidade de profissional” para os professores (destaque nosso). Concordamos que os cursos de formação apresentam em suas propostas suas pretensões quanto a um perfil profissional desejado, mas em nosso entendimento isso não significa uma identidade profissional ou uma identidade coletiva, na perspectiva em que vimos trabalhando. A palavra perfil já nos dá a idéia de contorno de um objeto visto só de um lado, ou descrição de uma pessoa em traços mais ou menos rápidos, portanto traz em si uma idéia de incompletude, algo que não está totalmente visível, definido. Um perfil profissional traçado a priori, de acordo com objetivos da formação pautados em determinada compreensão da função de professor nos parece próximo de um “tipo ideal” – construção teórica weberiana, na qual se acentuam as características mais típicas de um fenômeno e que serve, por meio de aproximações e comparações, para descrever determinada realidade. Ou seja, o perfil profissional é algo idealizado e que não encontra correspondente real, é uma referência que se

sabe não existente com todas as características e que pode ser elaborado previamente e tido como meta. Nesse sentido os cursos que visam a formação de profissionais estabelecem o perfil desejado.

No que diz respeito à identidade, ao nosso ver, pressupõe significação, portanto relações, interações e dialogia. Identidades são frutos de relações vividas, experimentadas, social e culturalmente constituídas, não podendo haver um “a priori” para elas. Não são dadas, nem tão pouco dados a partir dos quais se pode iniciar a compreensão de um grupo. Ao contrário, o estudo de processos, relações e interações que ocorrem no interior de um grupo possibilita a configuração de uma identidade coletiva como construto teórico de um pesquisador.

(...) o sujeito não tem sua identidade dada a priori, como uma substância ou forma fixas, como já foi afirmado, mas encontra a si mesmo nas histórias que se conta, nas histórias em que aparece como agente, sujeito da ação. (GENTIL, 2004, p.240-241)

Em nosso trabalho tratamos de identidade coletiva fazendo uma opção por um conceito de abrangência sociológica, já explicitado anteriormente. Queremos deixar claro que não temos como objeto de investigação a identidade profissional no sentido de perfil ou de identificação por afinidades ou semelhanças no que diz respeito exclusivamente ao campo de conhecimento e atuação profissional. Tratamos de identidades como *locus* de significação, portanto vamos além de Pimenta. Esta autora afirma “a importância de definir uma nova identidade profissional do professor” (2000, p.19) à medida que nos deparamos com uma situação em que a educação escolar não está correspondendo às exigências dos envolvidos e nem às demandas sociais. Acreditamos que, no trabalho de formação, podemos oferecer elementos que possibilitem a mudança na compreensão e nas concepções sobre professores,

que favoreçam a reflexão sobre as práticas pedagógicas em uso, que provoquem diferentes experiências significativas mas não está ao nosso alcance definir nova identidade de professor. E mais, insistimos no plural: identidades de professores, pois não há unicidade.

O conceito de identidade está sempre relacionado a processo, o que muitas vezes pode passar despercebido, levando a afirmações a respeito do “eu” ou do “nós” como estáticas. No que diz respeito à identidade coletiva, também é processo, emerge de um tempo de vivência compartilhada, de histórias vividas em conjunto. Sendo o ser humano um ser em desenvolvimento contínuo, de natureza social e de relações caracterizadas pela capacidade de significação, podemos abordar a questão da constituição de identidades analisando processos coletivos de desenvolvimento e devemos considerar sempre a relação eu/nós, indivíduo/sociedade.

Segundo Rosseti-Ferreira (2003, p.23) “o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, imerso que está em uma malha de elementos semióticos e com base nessa concepção é possível afirmar que as pessoas estão imersas em, constituídas por e submetidas a” essa malha. Por isso, reafirmamos: pensar a respeito de identidades de professores é pensar nas inúmeras relações em que o professor se insere, é pensar sobre as inúmeras interações das quais ele participa, é pensar na constituição de sentidos e significados a respeito de professor.

Quando nos propomos a falar de identidades de professores não estamos falando do movimento de identificação que o indivíduo faz em busca de suprir uma necessidade pessoal a que o individualismo moderno o levou, mas aquele que, pelas circunstâncias, no caso, profissionais, o leva a significar o mundo e as relações a partir desse lugar, desse olhar, construído coletivamente e delimitando certa posição. Não é uma identificação que se dá por adesão a uma causa. É um processo que demanda um certo tempo, uma certa história conjunta

para que haja uma construção coletiva de certos elementos que compõem essa identidade, para que haja um processo de significação coletiva.

A própria construção desta argumentação nos mostra de que forma a identidade é constituída por oposição, por negação. Concordamos nesse aspecto com a perspectiva dos Estudos Culturais, quando insistem que identidade é sempre relacional e se marca pela diferença, pela oposição ao outro, conseqüentemente pela exclusão do outro, e que sua construção é tanto simbólica quanto social (WOODWARD, 2000). Em nossa abordagem não privilegiamos o enfoque sobre as relações de poder em que se constituem as identidades ou em que se firmam as posições de sujeitos sociais em um discurso, como os Estudos Culturais ou a Análise de Discurso, trabalhamos sob a ótica de que identidades são histórica e coletivamente constituídas e que geram significações relativamente duradouras, mesmo que não sejam únicas e nem permanentes.

Um professor exerce a atividade de professor no espaço de sua sala de aula ou sua escola, mas não se despe dos valores, dos sentimentos e dos comportamentos que tem ali para continuar sua vida fora da instituição em que trabalha. As experiências que vai acumulando em seu trabalho vão compondo seu modo de ver, de significar o mundo, os outros e a si mesmo. As relações que estabelece com seu trabalho, sua profissão, as pessoas com as quais trabalha (outros professores, alunos, comunidade escolar), os valores que constrói coletivamente, os sentimentos que são gerados em sua prática cotidiana, o conhecimento que utiliza, com o qual se depara, que constrói, os saberes de que se apropria e que disponibiliza a cada dia em sua prática social, tudo isso acaba por constituir uma identidade coletiva. Algo que marca seu território; que o define para si mesmo e para outros; une a uns e o distingue de outros; com o que ele mesmo é identificado e se identifica; que ele carrega consigo em qualquer situação que vivencie.

Não estamos afirmando que todos os professores, cada um individualmente, tenham a mesma prática uns dos outros, tenham os mesmos valores e sentimentos, o mesmo conhecimento, mas sim que há, no conjunto formado por esses elementos, algo que possibilita identificá-los como professores, há identidades de professores, mesmo que cambiantes. Essas identidades se constroem numa relação entre o trabalho, a formação, a vida pessoal, enfim a história e o território. Podemos pensar que cada um ou cada grupo re-significa essa identidade a cada tempo, a cada espaço, a cada projeto coletivo e por ela é identificado.

Perguntar por identidades de professor parece pertinente no momento atual tendo em vista a conjuntura e as políticas educacionais em nosso país no que tratam das questões relativas à formação e às práticas docentes. Estamos vivendo um momento em que o movimento dos profissionais da educação se dá no sentido de delimitação e defesa de um campo próprio de atuação e de especificidade de sua formação, sem que isso implique, como apontam as decisões governamentais, na separação entre a profissão de professor (tendo a docência como eixo principal e as escolas como lugar de atuação) e a profissão de pesquisador da educação (que tem na produção de conhecimentos sua função e cuja instituição oficialmente reconhecida para essa formação e atuação é a universidade). Separar essas práticas seria retomar a idéia de que ser professor é saber técnicas de ensinar, desconsideraria, por exemplo, o caráter epistemológico das identidades de professores, apontado por Pimenta e Anastasiou.

O trabalho coletivo e a socialização profissional contribuem também para a afirmação de valores próprios da profissão. O processo de formação para o trabalho e/ou no trabalho gera produção de significados e leva a re-significação (Nóvoa, 1995, diz refazer) de identidades. Há uma estreita relação entre a produção da vida e a da profissão.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p.25).

Podemos afirmar que a questão das identidades continua suscitando estudos nos diversos campos do conhecimento, há tentativas de compreender essas identidades sob o prisma sociológico, psicológico, filosófico e até epistemológico. E no que diz respeito especificamente a professores, conforme já dissemos, tem sido afirmado com frequência que identidade não quer dizer alguma coisa dada, cristalizada e imutável, ao contrário, manifesta-se em movimento contínuo.

Diversos autores que tratam desse tema têm sido debatidos e tomados como referência de acordo com suas perspectivas teóricas, entre os quais citamos os trabalhos de Antonio Nóvoa (enfocando identidade profissional e história de vida), Maurice Tardiff (os processos de formação na constituição do professor), Rafael Porlán (atividades e relações profissionais) e Thomas Popkewitz. (relações de poder e disciplinamento).

Entre pesquisadores brasileiros há também trabalhos sob diferentes enfoques a respeito de identidades de professores, por exemplo, Ezequiel Theodoro da Silva apresenta a compreensão de identidade relacionada às configurações da ordem social: “Entendo identidade do homem ou dos homens como um processo e não como um produto. Como movimento e não como conservação. Como metamorfose, como dando-se historicamente e não um dado ou padrão pré-fixado” (1995, p.39-40).

Em Simões e Carvalho (2001) são propostas temáticas em torno das quais se poderia pensar a construção de identidade do professor no Brasil: elementos de religiosidade e secularização, institucionalização da formação docente e espaços em disputa na arena

educacional, entre o público e o privado, demonstrando a variedade de aspectos que precisam ser levados em consideração quando se trata de constituição de identidades.

Em Roseli Fontana (2000) há um alerta para o fato de a identidade de professor estar sendo quase que imposta aos sujeitos a partir de representações anteriormente construídas, com respaldo inclusive de estudos e pesquisas “científicas”, que acabam por instituir verdades..

Miguel Arroyo, que também tomamos como referência para nosso trabalho, ressalta a importância da história vivida coletivamente na constituição de significações para a prática social docente:

O magistério é uma referência onde se cruzam muitas histórias de vida tão diversas e tão próximas. Um espaço de múltiplas expressões.[...] Somos um coletivo[...].Somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos (ARROYO, 2000, p. 14).

E em trabalho de Cláudia Vianna (1999) sobre os professores do Estado de São Paulo e sua organização profissional encontramos conceitos de identidade coletiva e identidade profissional, que inclusive subsidiaram nossa discussão a respeito da significação de identidades de professores.

Preocupações a respeito especificamente do professor do Ensino Superior são mais recentes e estão presentes em estudos de Pimenta e Anastasiou, que ao tratar dessa docência, apresentam características consideradas fundamentais nas identidades de professores desse nível de ensino, dando destaque à epistemologia como um elemento distintivo.

Em suma, podemos perceber que, seja qual for a abordagem escolhida para o estudo acerca de identidades de professores há que se considerar seu caráter processual e as relações com o contexto em que tais identidades vão se constituindo.

3. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

(...) não existe um modelo de formação de professores *a priori*, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios (KUENZER, 1989, p.166).

Este capítulo visa apresentar, sob uma perspectiva ampla, a temática da formação de professores. Seu objetivo é historicizar e relativizar aquilo que pode nos parecer óbvio: a profissão de professor e seus condicionantes. Tendo exposto nos capítulos anteriores os referenciais teóricos e metodológicos com os quais nos propusemos a trabalhar nesta pesquisa, objetivamos agora delinear o percurso histórico em que vem se inserir a temática por nós abordada. Nosso pressuposto é de que a história fornece elementos chave para a compreensão das questões atuais. Desta forma fazemos uma exposição a respeito da educação como um projeto da modernidade, da instituição da profissão professor e das modificações que vêm ocorrendo com o tempo em relação a ela; demonstramos como tem sido a formação de professores no Brasil com destaque para o âmbito das políticas educacionais mais recentes e tratamos especificamente do que se refere ao papel das universidades nesse sentido.

3.1. Educação no Projeto da Modernidade

Educar como projeto escolar é algo recente na história da humanidade. Até a Idade Média a inserção dos indivíduos na cultura de seu grupo se dava pela simples convivência, pelo acompanhamento direto das ações dos membros mais velhos e companheiros. Era dessa forma que as crianças se inteiravam dos costumes, das formas das relações, das normas de conduta e se apropriavam dos saberes necessários à sua própria vida. Não havia nem mesmo a preocupação com a infância como fase da vida propícia à aprendizagem de determinados hábitos ou valores.

Entre os primeiros professores encontram-se os escravos gregos que, sob domínio romano, ensinavam a estes aspectos de sua cultura, seus saberes, suas artes e suas técnicas. Na Idade Antiga e início da Idade Média, os religiosos, porta vozes de um conhecimento “que emanava de Deus”, ensinavam a alguns seletos alunos, o que deu origem a diversas ordens religiosas especializadas no ensino, quando esse foi se tornando mais popular.

Segundo Nóvoa (1995) o surgimento do burguês e de sua forma de conceber o mundo como algo capaz de ser transformado, em uma perspectiva liberada do determinismo religioso, trouxe consigo a possibilidade de encarar o ser humano também como capaz de ser modificado, preparado para algo que se projeta, preparado para um futuro que se pretende controlar. Se nem tudo está nas mãos de Deus, então é possível e necessário planejar um futuro para tê-lo nas próprias mãos.

A Idade Moderna deu maior status às instituições de ensino, às escolas e à universidade, pois a educação escolar passou a ser uma atividade pública, isto é, de responsabilidade do Estado e de amplo acesso. Ao contrário do período anterior em que a educação era considerada de âmbito privado e era oferecida sob responsabilidade da família, que, se pudesse e achasse por bem, contratava um instrutor para seus filhos, na Modernidade, a escola passou a ocupar um lugar de destaque na formação do cidadão sob o pressuposto de que o uso adequado da razão poderia resolver os problemas do mundo. A educação, a escola e o professor tomaram lugar como elementos importantes para a efetivação de um projeto de sociedade. A escola como local privilegiado para o exercício da educação e o professor como elemento condutor desse processo adquiriram um valor muito grande nesse período da história.

As sociedades vão se desenvolvendo e com isso surgem novas profissões; as antigas ou desaparecem ou se modificam, como é o caso da profissão de professor. Daquele intelectual com prestígio individual pelo seu conhecimento, que exercia seu trabalho de forma isolada e relativamente autônoma, quase a seu próprio gosto e critério, em relação direta com famílias ou pequenas comunidades, o professor passou a ser funcionário do Estado. Conforme relata Nóvoa (1995) a mudança foi tanto de interesse do Estado, que poderia controlar melhor essa atividade, como de interesse dos próprios professores, para quem o funcionalismo público dava status e respaldo.

A necessidade de se buscar a certeza do conhecimento na razão humana e não mais em um determinismo apriorista e religioso, provocou valorização da função da escola, que passou a responsabilizar-se por ensinar a “metodologia do conhecimento” e tomou para si a tarefa de tornar o sujeito um cidadão. Para a moderna sociedade ocidental educar é então constituir este sujeito. Partia-se da idéia que o ser humano exigia um trabalho para se tornar um cidadão; um

trabalho racional tendo por objetivo a construção de uma moral universal que pudesse balizar as ações de todos os homens e assim estabelecer uma certa ordem universal, garantindo direitos e deveres a cada um. Para tanto educação não seria mais aquela ação espontânea de uma geração sobre outra, mas um conjunto de técnicas a ser efetivado por especialistas, no caso, professores, em um espaço determinado: a escola. Poderíamos citar diversos pensadores que tiveram papel fundamental na elaboração e divulgação de idéias a respeito da importância de educar e do papel de quem educa: Kant, Rousseau, Comenius, entre outros.

A pedagogia, compreendida como o modo de ensinar, seus métodos e técnicas²², trabalharia o ser humano no sentido de fornecer a ele o treino e os instrumentos racionais a fim de que pudesse, amparado pela razão, ter a liberdade de optar pela moral, pelo bem coletivo que também seria o seu próprio bem. O exercício escolar da disciplina estaria aliado a esta aprendizagem, seria também função da educação, que trabalhava tendo em vista um projeto para o futuro: formar um homem racional, que dominasse a natureza a favor do “bem público”.

Com o passar do tempo, proliferaram as instituições responsáveis pela educação; lutas em defesa da democracia trouxeram consigo a luta pela escolarização para todos; a mídia, a comunicação de massa difundiu a idéia de que a educação institucional e reconhecida é garantia de “melhor condição de vida”. Criou-se uma representação de educação escolar nos moldes do pensamento moderno: a instituição educa o ser humano para que ele seja capaz de se inserir no mundo em que vive e controlá-lo. O valor da educação passa a ser intrínseco a ela. Forjou-se uma identidade (no sentido matemático): homem moderno = homem escolarizado, compreendido como aquele que é capaz de usar adequadamente a razão.

²² Para compreensão mais abrangente de pedagogia como um campo de conhecimentos, ver José Carlos Libâneo, conforme bibliografia no final.

Desde a modernidade as instituições escolares têm sido encaradas especialmente como grandes colaboradoras dos projetos sociais na medida em que são agências formadoras de opiniões, divulgadoras de valores, disciplinadoras de comportamentos entre outras características; são artífices na construção de identidades. A educação e, por conseguinte a escola, tem sido palco de disputas e cenário tanto de ações provenientes das políticas hegemônicas como de ações alternativas.

Ainda hoje as escolas têm sido pensadas e se pensado em função de formar sujeitos para determinado tipo de sociedade, com determinados tipos de valores e possibilidades de comportamento, tal como no “projeto da Modernidade”. No mesmo sentido seguem os cursos de formação de professores, pois esses profissionais fazem parte do grupo de atores principais, sobre quem recai grande parte da responsabilidade de realização dos projetos educacionais, portanto dos projetos sociais.

3.2. A Profissão Professor

Conforme já foi dito a relação entre a profissão de professor e a atividade docente foi se constituindo e se transformando nos processos históricos. Houve um tempo em que a atividade de ensinar era atividade secundária de padres, que a exerciam no seu “tempo livre” das funções eclesiásticas. Depois, passou a ser atividade específica de apenas algumas ordens religiosas, que tomavam a educação escolar a seu encargo. Resumidamente podemos dizer que, entre as muitas tensões vividas no processo de afastamento do domínio religioso no campo do conhecimento, surgiram professores não-religiosos e com eles as corporações de ofício, contribuindo com a laicização da função de professor.

A corporação de mestres - organização coletiva dos que tinham como vocação e função ensinar - trouxe consigo essa laicização e um elemento novo: o ensino pago. Os professores, não tendo o respaldo financeiro das ordens religiosas, precisavam receber pelo seu trabalho. Ainda assim, nesse período a Igreja mantinha o controle da autorização para a licenciatura e definia como aptidões necessárias para essa qualificação o conhecimento, a ortodoxia e a lisura moral (COELHO,1996).

No século XVIII, na Europa, a secularização foi seguida pela estatização do ensino (NÓVOA, 1995). O processo de estatização e funcionarização da atividade de docência se deu na mesma época em que emergia o Estado-Nação. Nele, a educação foi considerada como atividade pública, objeto de políticas estatais tendo como objetivo a formação da sociedade nacional. As responsabilidades relativas ao ensino, que antes eram da alçada das comunidades juntamente com seus mestres, passaram a ser do Estado.

E foi exatamente esse enquadramento estatal que deu aos professores o estatuto de profissão, diferente da vocação organizada em torno de uma corporação de ofício. No século XX, as instituições de formação docente se tornaram lugar específico de “produção e reprodução de corpo de saberes e sistema de normas da profissão docente” (NÓVOA, 1995, p.18). Dessa forma se justificou a necessidade de uma formação específica para professores e a idéia das Escolas Normais. Simultaneamente ocorreu a valorização e ascensão social do professor (maior status), afastou-se da alçada da comunidade local para ser funcionário do Estado. No início do século XIX a universidade napoleônica, por exemplo, era considerada um instrumento para criar quadros necessários à sociedade e difundir a doutrina do Imperador. Neste período foram criadas faculdades isoladas que se destinavam à formação de professores e forneciam diplomas equivalentes à *École Normale*.

Nesse processo de passagem da atividade de padres para os membros da corporação e depois para funcionários do Estado, foi-se “delineando um corpo de saberes e de técnicas, um conjunto de normas e valores específicos da profissão docente” (NÓVOA, 1995, p.16). Mas esses saberes, técnicas e também as normas e os valores da profissão têm variado de acordo com os contextos e as perspectivas em que se encontram inseridos.

Uma profissão que trabalha com o desenvolvimento humano tem características especiais. A profissão docente carrega sempre a ambigüidade de ser aquela responsável pela socialização, pela transmissão de valores e conhecimentos já adquiridos, pela reprodução da ordem social, e ao mesmo tempo de ser aquela que lida com a possibilidade do novo, da criação; a que trabalha com os sujeitos de um futuro próximo. A idéia da educação como projeto de futuro é uma das marcas desse processo de escolarização da modernidade.

Popkewitz (1997), em estudo sobre reforma educacional nos séculos XIX e XX, analisa os processos de profissionalização das atividades do ensino sob a ótica das relações de poder e da disciplina, demonstrando as relações entre ensino, formação de professores e os interesses de Estado em relação ao desenvolvimento. Segundo este autor “um profissional do ensino caracterizava-se por tratar todos os alunos de forma justa sendo o seu sucesso determinado pela competência pessoal e trabalho árduo. A formação do professor requeria somente o treinamento eficaz das suas capacidades.” (id., p.75) A relação da profissão professor com a ciência foi se modificando e por um determinado período esteve mais ligada às ciências sociais e à psicologia, sua formação ficava a cargo de institutos. A relação mais estreita entre ensino, profissão e tecnologia modificou a formação levando-a às escolas normais e posteriormente às universidades, o que leva o autor a comentar:

É irônico que a educação universitária, que deveria transformar professores secundários em profissionais que gozavam de um alto *status* e rigor intelectual tenha, em pouco tempo, se tornado uma atividade orientada pela oferta de emprego, prática, fragmentada em termos de currículo e comprometida com uma visão científica que incluía testes e avaliações (POPKEWITZ, 1997., p.81).

No século XX ganharam valor as instituições formadoras de professores, as escolas normais e posteriormente as universidades, lugares centrais daquela produção e reprodução de um corpo de saberes e um sistema de normas da profissão docente a que já nos referimos. Ao se voltarem para a formação profissional e atendimento da demanda de mão de obra mais qualificada para o desenvolvimento nacional, as universidades passaram também a ser o lugar privilegiado da formação docente e ao Estado coube a função de autorizar a profissão através de estudos e exames específicos. Pode-se perceber a inserção da formação de professores nos chamados “projetos de modernização” nacionais.

O reconhecimento da profissão exige luta constante, demanda tempo e gera tensões. As lutas pela profissionalização aproximaram a profissão de professor de questões mais técnicas, de metodologias, do ofício que pressupõe o controle sobre um determinado processo ou parte de um processo produtivo. No entanto a especificidade da profissão de lidar com o desenvolvimento humano, de não poder contar sempre com a mesma técnica ou procedimento no seu fazer cotidiano, nem com os mesmos sujeitos vivendo o processo de escolarização, traz à tona questões de cunho mais pessoal e afetivo que mantêm a relação entre a profissão de professor e dom, vocação e/ou missão. Recentemente tem se discutido e revisto a questão da relação entre educação e cuidado, que já foi muito criticada com base em pressupostos racionais de que educar era um problema referente especificamente à razão. Há um novo olhar sobre essa relação entendendo que educar também é cuidar pois é parte intrínseca da formação humana. O cuidado pode ser pensado tanto no sentido de se preocupar com o outro,

de proteger, de assistir nas necessidades básicas, inclusive de afeto, como no sentido de educar, de intervir, de “preparar para o futuro”, tal como proposto na educação moderna.

De maneira resumida, essa é a história da profissão de professores na sociedade ocidental, mas sabemos que há inúmeras especificidades e que elas dependem do contexto mais próximo em que se desenvolve a profissão docente. Assim, em seguida, passamos a apresentar a formação de professores no contexto brasileiro.

3.3. Formação de Professores no Brasil e Políticas Educacionais

Quanto à história da formação de professores no Brasil, pode-se verificar nos dois primeiros séculos de colonização portuguesa a inexistência de políticas educacionais por parte do Estado, conseqüentemente ausência de preocupação com essa formação. A educação foi entregue aos jesuítas e os primeiros professores assalariados só surgiram no século XVII, quando fazendeiros e comerciantes, com um pouco mais de recursos, contratavam pessoas consideradas capazes para ministrar aulas particulares nos lugares onde não havia colégios jesuítas.

No século XVIII, com a expulsão dos jesuítas de Portugal e de todas as suas colônias, depois de treze anos sem definição alguma para a educação brasileira, criou-se o “subsídio literário” em 1772, para financiar as “aulas régias” do sistema público. Sob influência das idéias iluministas, as reformas Pombalinas (1759) se contrapunham ao predomínio das idéias religiosas e instituíram o privilégio do Estado em matéria de instrução, referido por Saviani (1998) como o surgimento de nossa versão de “educação pública estatal”, que não teria

realmente se concretizado, dadas as condições da época: falta de mestres, falta de recursos, isolamento da Colônia.

Nesse período não havia um corpo de saberes pré-determinado, nem havia local especial para exercício da função docente, ainda assim cabia ao Estado conferir autorização para as aulas e remunerar com recursos públicos aquele que as realizasse.

Já em 1808, a família real portuguesa veio para o Brasil, o que não trouxe modificações rápidas à vida na Colônia, mas fez parte do quadro de algumas alterações ocorridas naquele período em relação à produção, à urbanização e conseqüentemente ao crescimento da demanda por escolas. E nessa época foram criadas as primeiras instituições de ensino superior (IES) nacionais para atender necessidades emergentes da coroa em termos da burocracia estatal, da diplomacia e da área da saúde. Assim surgiram cursos jurídicos e também cursos como o de partos.

Ainda no século XIX, o Brasil teve sua primeira Constituição (1824) e, através de Ato Adicional a ela, instituiu-se o professor primário e secundário, público, assalariado por meio de recursos provenientes de impostos (MONLEVADE, 1996). No final do mesmo século criaram-se as Escolas Normais como um lugar próprio para a formação daqueles que exerciam a função docente no país, trazendo uma marca de separação entre profissões, distinguindo-a daquelas para as quais o ensino secundário era apenas a preparação da elite para o Ensino Superior. Desde 1827, garantiu-se por lei a obrigatoriedade do ensino “das primeiras letras” para todo cidadão brasileiro, mas paralelamente manifestou-se a desobrigação do Estado com a formação docente, que deveria se dar “a custa de seus ordenados”, conforme relata Brzezinski (1999, p. 85).

O processo de industrialização e urbanização pelo qual passou o Brasil nas primeiras décadas do século XX trouxe consigo a exigência de uma política educacional que acompanhasse a modernização das relações econômicas. Acompanhando o percurso histórico podemos perceber que há sempre uma relação entre os projetos de desenvolvimento, as questões econômicas de um país e suas propostas educacionais.

Pereira (1999, p.65-66) afirma estar na década de 1920 a gênese das tradições de formação de professores no Brasil, explicitando que até esse período o ensino era descentralizado e não era obrigatório, havia ausência de uma política nacional de educação, posto que, pelo sistema federativo aprovado na Constituição da República, a União não se responsabilizava pelo ensino primário nem pelo Normal, que ficavam a cargo dos estados. Com o advento do movimento nacionalista em prol de uma sociedade moderna surgiram novas visões de educação, as reformas da legislação neste período tiveram sua preocupação voltada para os professores e sua formação, pois se acreditava que a superação da ordem existente se daria através da educação, ali estaria o caminho para a superação dos problemas do desenvolvimento. Conforme Pereira (1999) nesse período a sociedade brasileira percebeu a importância do sistema educacional para consolidar as mudanças estruturais e a necessidade de organizá-lo e regulamentá-lo para tê-lo sob controle.

Nas primeiras décadas do século XX ocorreram as Conferências Brasileiras de Educação, a Primeira Conferência Interestadual de Ensino Primário e reformas na legislação de vários estados brasileiros no que diz respeito ao ensino primário e à Escola Normal. Anterior a isso, o que havia de específico com relação à formação do professor estava na Reforma Caetano de Campos, de 1890, que previa um curso de três anos de duração no qual aparecia a preocupação com a técnica da transmissão de conteúdos, além do próprio

programa, foi quando se criaram as "escolas modelo" ou "de aplicação" como são conhecidas ainda hoje (PEREIRA, 1999).

Em 1920 a reforma Sampaio Dória, no estado de São Paulo, propôs quatro anos de duração para o curso e acrescentou as disciplinas relacionadas às Ciências da Educação, dando uma certa identidade ao curso, mas ainda visando um conhecimento centrado nas atividades e sem fundamentação sócio-histórica, afirma Pereira. Conforme Freitag “a ênfase nos métodos destituía do professor a condição inerente à profissão: a intelectualidade”. (1984, p.154)

No ano de 1927, em Minas Gerais, ocorreu a reforma Francisco Campos²³, tendo por base o mesmo princípio de que a reforma da sociedade se faz pela reforma da escola, o que justificaria a necessidade de se fazerem mudanças no Curso Normal, de onde saíam os professores, em última instância, os responsáveis pelas mudanças sociais.

No Rio Grande do Sul, sob a coordenação de Protásio Alves, o decreto sobre a instrução pública de 1927 propôs: “uma renovação da educação por meio do professor” conforme relata Pereira (1999, p.192). Houve uma preocupação com o aperfeiçoamento dos professores, inclusive este governo forneceu-lhes viagens de intercâmbio ao Uruguai. A formação dos alunos devia ter um fim utilitário, eles deveriam sair preparados para o mercado de trabalho.

Como se pode perceber pelos dados apresentados, as modificações propostas em relação à formação dos professores neste período, como em outros, estava estreitamente ligada a uma conjuntura nacional. As condições de produção, o desenvolvimento das forças produtivas e as concepções de educação estão intrinsecamente relacionadas,

²³ O mesmo que foi responsável posteriormente pela proposta de reforma em nível nacional.

conseqüentemente também às expectativas referentes aos professores, suas funções e sua formação em cada período da história.

Monlevade (1996) indica como marcante, no período posterior, de 1934 a 1946, a discussão sobre os rumos da educação no país, tendo sido colocados em pauta os temas: formação, salário e carreira de professores primários e secundários. Neste período, a urbanização, o crescimento demográfico e a conseqüente expansão escolar haviam sido acompanhados pela desvalorização salarial do professor. Para Saviani (1998, p.6) “foi somente após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles o da instrução popular”, criando inclusive um ministério (Ministério da Educação e Saúde) e assumindo a educação como uma questão nacional.

Com relação ao papel das Universidades públicas na formação dos professores, segundo Brzezinski, desde as primeiras no Brasil (USP - Universidade de São Paulo, em 1934 e UDF/RJ - Universidade do Distrito Federal, em 1935²⁴) já havia uma discriminação quanto à formação de professores, pois os institutos de educação existentes anteriormente foram incorporados a elas sem uma proposta definida. “Em decorrência da hegemonia das áreas consideradas ‘mais nobres’ científica e socialmente, foi se configurando uma resistência à formação de professores entre os próprios ‘cientistas’ e ‘educadores’ das duas primeiras universidades públicas no Brasil...” (1999, p.87).

O movimento dos Pioneiros da Escola Nova²⁵, em 1932, foi o que ainda apresentou uma visão diferente diante do conflito posto entre a formação de cientistas e educadores e o

²⁴ Cabe ressaltar que em 1934 o Rio Grande do Sul já contava com a UPA – Universidade de Porto Alegre, que havia congregado faculdades isoladas anteriormente existentes e que eram **parcialmente** financiadas por recursos públicos federais e/ou estaduais.

²⁵ Movimento renovador da educação, surgido nos anos 30, que reivindicava a laicidade do ensino, obrigatoriedade do Estado de assumir a função educadora institucionalizando e expandindo a escola pública e a igualdade de direitos dos dois sexos à educação.

papel da universidade naquele período, discussão que volta nos dias de hoje às universidades. A proposta da Escola Nova defendia a formação de professores na universidade respaldando-se no princípio de indissociabilidade entre ensino e ciência, criticava a idéia de uma universidade profissionalizante e apontava a necessidade dela ter um papel cultural e político mais definido. Tal modelo de escola de professores chegou a ser implantado na UDF/RJ (Universidade do Distrito Federal, Rio de Janeiro) por Anísio Teixeira, mas teve breve existência, pois em 1938, como consequência das atitudes autoritárias do governo federal “as práticas democrático-liberais de Teixeira foram coibidas, pois conflitavam com a ideologia do Estado-Novo e com a dos representantes da escola tradicional...” (BRZEZINSKI, 1996, p.36). Ele foi preso e sua proposta foi desarticulada.

Mesmo com a expansão da escolarização, até a primeira Lei de Diretrizes e Bases, nº 4024/61, o critério de seleção para a profissão de professor era a sua formação na Escola Normal oficial pública, só esses ingressavam no magistério estadual, mesmo sendo essa uma formação de nível médio.

Segundo Alves (1998), o que ficou conhecido como “substitutivo Lacerda”²⁶ veio igualar os cursos de formação docente particulares aos oficiais e deixou sem regulamentação o acesso aos postos por concurso, favorecendo as escolas particulares de formação. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1961 veio “fechar o cerco” em torno das mudanças pelas quais vinha passando o sistema educacional, como afirma a mesma autora. Privilegiou as instituições privadas, descaracterizou a formação docente que até então se desenvolvia através das escolas normais, transformando o curso de formação de professores em mais um entre os cursos profissionalizantes de segundo grau.

²⁶ Substitutivo Lacerda – nome dado à proposta de alteração da lei apresentada por Carlos Lacerda que visava não restringir a ocupação dos cargos de professores públicos aos que fossem formados pelos Institutos oficiais de educação, dando oportunidade à iniciativa privada de investir nessa área e conseqüentemente aceitando outro tipo de formação de professores que não a oficial.

Os professores universitários foram recrutados entre os profissionais liberais ou entre os mais brilhantes professores secundários, as professoras primárias ainda eram aquelas, formadas pelas Escolas Normais e que, com a expansão das matrículas aliada ao processo inflacionário vivido pelo país, se viam obrigadas à dupla jornada, os professores de ginásios e colégios públicos passaram a ser formados nas Faculdades de Filosofia Ciências e Letras, criadas em quase todas as capitais e grandes cidades. A partir dos anos sessenta a situação salarial e de condições de trabalho dos professores piorou e surgiram diversas associações profissionais de caráter sindical, mesmo que fosse proibido naquele período por serem os professores funcionários públicos. (MONLEVADE,1997)

Em síntese, temos a década de 1960 extremamente marcada pelo Regime Militar sob o qual se vivia e, no que diz respeito à educação, por uma pressão social no sentido de ampliação do atendimento, mais vagas no ensino superior. Havia uma visão da universidade como espaço privilegiado para produção de conhecimentos e também, segundo Cunha (1998), para fortalecimento do Estado Nacional. Quanto à formação de professores é o período em que se dá prioridade à competência técnico-científica, segue-se um modelo sistêmico, tecnicista, implementado por meio de atos governamentais e resoluções. O curso de Pedagogia se incumbiu da formação de especialistas; criaram-se os cursos de Licenciaturas Curtas²⁷, descaracterizando cada vez mais a formação docente de nível superior. Nesse período o Conselho Federal de Educação passou a ter poderes e

(...) os atos desse organismo ocupam o lugar de lei. Aquilo que é 'indicação' ou 'parecer' passa a ser percebido como cumprimento obrigatório, como 'legislação'. Assim, como exemplo, lembraríamos, entre os mais polemizados no que se refere à formação dos profissionais do ensino, o Parecer 252/69 (sobre o curso de Pedagogia) e a Resolução 30/74 (sobre a licenciatura curta) (Alves, 1998, p. 44).

²⁷ Cursos de licenciaturas realizados em tempo reduzido e com habilitação parcial para a docência no ensino fundamental.

Após o golpe militar os acordos MEC/USAID²⁸ deram a tônica de toda política educacional brasileira, desde o ensino primário até a universidade, abarcando treinamento de professores e produção de livros didáticos. “Os movimentos de educação e cultura popular foram destruídos e seus educadores e aliados cassados, presos e exilados” (Cunha e Góes, 1991, p.34).

Tudo foi feito no sentido de desarticular os movimentos que visassem transformações e no campo educacional a repressão ceifou inúmeras ações coletivas e individuais. Fecharam-se espaços de atuação, disciplinaram de forma rígida todas as instituições educacionais, em especial as universidades, que tiveram que prosseguir seu trabalho sob o olhar e as ordens autoritárias do regime militar.

O regime militar implantou a reforma do ensino superior (1968) e a do ensino de primeiro e segundo graus (1971) como tentativas de contornar a situação de descontentamento e vontade de mudança que se delineava em todo o campo educacional, foram mantidos os princípios e concepções básicas expressas na LDB e reorganizou-se alguns aspectos relativos à estrutura e funcionamento do ensino. A profissionalização era a forma mais condizente com o “milagre econômico”, a preocupação era formar profissionais que atendessem a demanda do setor produtivo e, dessa forma, ações nessa direção possibilitavam um caráter de universalização à educação.

Esse período segue aliando o psicologismo ao tecnicismo, com inúmeras propostas de treinamento e capacitação de professores do ensino fundamental. A reforma do Ensino Superior, aprovada em 1968, trouxe suas conseqüências favorecendo o ensino privado e a abertura de inúmeras instituições particulares. Como um avanço, surgiram nesse período os

²⁸ Acordos MEC/USAID – uma série de convênios entre o Ministério de Educação e Cultura e seus órgãos e a Agency for International Development (AID), dos Estados Unidos, para assistência técnica e cooperação financeira dessa agência à organização do sistema educacional brasileiro.

cursos de pós-graduação, ligados às universidades federais, destinados à melhor preparação do corpo docente universitário. Há uma nítida influência da política econômica internacional (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento) na política interna de educação.

Na década de 1970 estiveram em discussão as teorias reprodutivistas e a escola, vista como lugar de reprodução social, começou a ser pensada a partir de sua realidade concreta. Neste período discutia-se também a reformulação de currículos para a Pedagogia e as licenciaturas. Mas a legislação de caráter autoritário desta época desconsiderou a manifestação dos profissionais da educação que insistiam na docência como elemento definidor de sua identidade e legitimou a formação do pedagogo como um especialista, sem o vínculo necessário com a docência, atendendo à concepção educacional tecnicista.

A idéia de que a educação era elemento-chave para a melhoria das condições de vida foi extremamente veiculada no período ditatorial como uma justificativa para a crescente e acentuada diferença econômica entre as classes sociais. O governo investiu em diversos projetos de escolarização (Mobral, Minerva) e apresentou como um de seus trunfos o ensino profissionalizante. Inclusive os chamados ginásios (hoje segunda fase do ensino fundamental), eram “orientados para o trabalho”, tendo em suas propostas curriculares disciplinas com intenção preparatória para o trabalho e profissionalizante. O mesmo ocorria com o ensino de segundo grau, mas uma outra intenção era conter a procura de vagas no ensino superior, sendo criados para isso os cursos profissionalizantes, acabando simultaneamente com os cursos clássico e científico e com a especificidade das escolas técnicas, conferindo a todos os estudantes que terminassem o curso secundário, uma habilitação profissional. Não se deu atenção às reais possibilidades estruturais e de recursos humanos para a efetivação de tal proposta, o que gerou outros problemas.

Nesse contexto acabou-se também com a especificidade das Escolas Normais e a formação de professores primários tornou-se apenas mais umas das habilitações oferecidas pelo curso secundário, com um currículo reduzido e com sérias conseqüências para a educação em geral.

A década de setenta traz também a marca do movimento organizado dos profissionais do ensino em torno de várias questões, destacadamente a formação. São criadas inúmeras associações da categoria, são realizados diversos estudos e eventos sobre o tema (ALVES 1998), crescem as organizações de profissionais da educação, insiste-se no reconhecimento da categoria como profissional.

No que diz respeito à formação docente, as organizações profissionais tornaram-se visíveis no cenário nacional e Alves ressalta como tem sido importante sua presença nas discussões sobre a formação do educador.

O debate sobre a formação do educador/profissional do ensino e a tomada de posição quanto a esse tema a partir de encontros organizados pelos próprios profissionais têm o primeiro Seminário de educação (Unicamp, 1978) como marco importante e vêm consolidando-se ao longo das Conferências Brasileiras de Educação (CBE) promovidas pela ANDE, ANPEd, CEDES em São Paulo (PUC, 1980), em Minas Gerais (UFMG, 1982) e no Rio de Janeiro (UFF, em 1984) (1998, p.29).

A mobilização dos professores, o acirramento da luta pelo reconhecimento profissional que perpassou essas décadas, a ampliação da busca e da discussão de alternativas para a educação no país, marcaram a década de 1980. Nela ocorreram os grandes encontros nacionais de professores: o de Belo Horizonte, em 1983, o de Goiânia em 1986 e o de 1989, novamente em Belo Horizonte, nos quais foram discutidos temas como a profissão, sua valorização, a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, a formação de professores e a necessidade de uma base comum nacional para ela.

Esta base comum deve contemplar estudos comuns a todas as licenciaturas, objetivando formar o hábito de reflexão sobre questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a capacidade crítica do educador, face á realidade em que vai atuar (Documento Final do IV Encontro Nacional, julho de 1989, p.12).

A tendência crítico-social dos conteúdos, denominação dada por Libâneo (1985), se fazia presente nas discussões desse período, havia uma preocupação com a educação popular e destacava-se a importância da escola para as camadas mais pobres da população. Continuava a luta dos profissionais da educação a fim de garantir a especificidade de seu campo de atuação e a necessidade de sua formação específica.

Foi um período produtivo no que diz respeito à produção teórica brasileira no campo da educação, no entanto, segundo Liedke Filho, os estudos sobre educação no Brasil nos anos 1980

(...) foram caracterizados pela polarização entre “reprodutivistas” e “teóricos da resistência” ou da “contra-hegemonia”. De um lado, apoiando-se em autores como Bourdieu, Establiet e Passeron, os “reprodutivistas”, enfocando de uma forma extremamente mecanicista os processos de reprodução ideológico-cultural e o papel da educação dentro destes (...).de outro lado os “teóricos da resistência” ou da “contra-hegemonia”, apoiando-se em autores como Gramsci, Freire e Giroux, enfocando de forma generosa o movimentos pró-democratização da educação (...) (1993, p.52).

Ou seja, muito se estudou, se analisou e se criticou no que diz respeito à educação, mas segundo este autor, as análises foram “infrutíferas quanto crítica teórico-prática” (id., p.53), quer por seu caráter reducionista, tomando a escola como simples espaço de reprodução social, ou seja, onde não há o que fazer, quer por seu caráter presentista, deixando a mudança

cargo dos movimentos, retirando a responsabilidade de mudanças “das mãos da escola”, o que terminava por colaborar com a manutenção das práticas escolares vigentes.

Na continuidade das lutas dos profissionais da educação a bandeira empunhada era a da valorização do magistério e houve um grande envolvimento da categoria desses profissionais na elaboração e aprovação da Constituição em 1988, quando se intensificou também a movimentação em torno da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Seguiram-se anos de articulação e organização, a valorização do magistério continuou em pauta trazendo questões relativas à profissionalização (carreira, salários, condições de trabalho). Ressurgiu com vigor a discussão em torno das licenciaturas e da Pedagogia. As discussões passaram por vários segmentos sociais até a Lei nº 9394 ser aprovada em 1996.

O país assumiu nesse período o compromisso internacional em Jontien, na Tailândia, com a proposta de “Educação Para Todos”. Foi discutido e elaborado o Plano Decenal de Educação, do qual a sociedade civil foi conclamada a participar, envolvendo-se como parceira na elaboração de propostas, o que culminou com um Acordo Nacional, atentando para a necessidade urgente da valorização do magistério e gerou emenda à constituição e posteriormente legislação própria (Lei nº 9424/96, Fundef) referente a todo o ensino fundamental. A organização dos professores em âmbito nacional foi determinante (Undime, CNTE, Anfope, Andes²⁹, Conselho Nacional de Secretários Municipais) do caráter participativo desses movimentos responsáveis por inúmeras conquistas.

Nos anos 1990, o avanço da globalização fez com que cada vez mais a discussão e as ações com respeito à educação se dessem em torno de seu valor econômico, caracterizando a tendência neoliberal.

²⁹ Fundef – Fundo para o desenvolvimento do ensino fundamental; Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, CNTE – Conselho Nacional dos Trabalhadores da Educação, Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, Andes – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior.

A educação passa a ser central porque constitutiva, para o novo modelo de desenvolvimento auto-sustentado e para a posição dos países no processo de reinserção e realinhamento no cenário mundial. Novos requerimentos são colocados aos sistemas educativos relativos à qualificação e competências em todos os níveis, particularmente na educação básica (PINO, 2003, p.26).

Por um lado, ocorreu um movimento de participação democrática na elaboração das políticas educacionais do país (conclamação de diversos atores sociais para participação), por outro se pode ver claramente, e mais uma vez, a influência das políticas econômicas internacionais na condução das políticas internas, conflito que ficou explícito no período de aprovação da LDB, no qual as tramitações internas no Congresso sofreram vários empecilhos e foram alvo de inúmeras manobras políticas³⁰. Outras ações no campo da educação são exemplos dessa tendência neoliberal: importam-se modelos estrangeiros de organização escolar, propõe-se uma certa flexibilidade relativa aos processos educacionais, algumas mudanças são implementadas com o fito de modificar as estatísticas que, por sua vez, determinam a possibilidade de investimentos internacionais no país.

Criam-se mecanismos reguladores como os parâmetros curriculares e os sistemas avaliativos, as avaliações institucionais, que delimitam as possibilidades aparentemente tão democráticas (LUDKE; MOREIRA; CUNHA, 1999 e SIRGADO, 2000) . Mais uma vez também, a legislação privilegia o ensino privado, fundamentando tal ação em críticas à atuação estatal e, no que diz respeito à formação docente, por exemplo, desvaloriza-a mais uma vez ao possibilitar sua formação por meio de Institutos Superiores de Educação (ISE), cuja função é atender ao mercado habilitando professores em tempo mínimo, desconsiderando

³⁰ Maiores detalhes sobre esse processo podem ser vistos em publicações como: “LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam”, Iria Brzezinski, conforme bibliografia no final.

exigências que o movimento tem apontado como imprescindíveis para essa profissão no contexto atual.

Se levarmos em consideração as mobilizações dos professores no Brasil nas últimas décadas podemos ver que suas lutas têm sido contínuas e têm se concentrado em torno de questões relativas à definição de quem são os sujeitos das ações educacionais, das especificidades de seu trabalho e da distinção dessa profissão de outras. Foi neste período das décadas de 1980 e 1990 que surgiram diversos cursos com o objetivo de oferecer habilitação a professores; só no estado de Mato Grosso podemos citar o Projeto Inajá, o Projeto Tucum, o Pró-formação e o GerAção.

Por um lado, a luta pela profissionalização traz a delimitação de um campo específico de atuação e o reconhecimento da necessidade de uma determinada formação para os que atuam nessa área, por outro, pode acabar cedendo à lógica capitalista hegemônica. Isto é, aliando formação de professores a profissionalismo corre-se o risco de equipará-los a qualquer outra profissão, para cujo exercício basta o domínio de determinadas técnicas, deixando de lado sua especificidade. Desconsiderar a amplitude da ação docente no que concerne à formação humana é desconsiderar a necessidade de uma formação também ampla, capaz de conjugar inúmeros aspectos.

Sob essa ótica o professor pode passar a ser encarado como qualquer outro trabalhador: participante de um mercado, alguém que produz algo, que é detentor de determinadas técnicas que se bem utilizadas produzem mais e, desse modo, pode ser avaliado por sua produtividade. Tal perspectiva nos leva de volta ao modelo da racionalidade técnica de formação, no qual professores poderiam ser formados exclusivamente por meio do ensino/aprendizagem de técnicas. Somos testemunhas do quão prejudicial tem sido esse enfoque para a qualidade do trabalho docente, promovendo a superficialidade e o

aligeiramento da formação de professores. Professores chegam às salas de aula sem preparo tanto didático como epistemológico, sem condições de enfrentar os problemas cotidianos de ensino aprendizagem. O tempo destinado a sua formação foi insuficiente, o que na maioria das vezes leva ao improviso constante, ao desânimo e aos resultados que se tem obtido por meio dos atuais mecanismos de avaliação da educação e alardeado na mídia. Estamos diante de uma questão ainda em aberto, na pauta do dia, mas que não nos cabe discutir aqui.

3.4. Universidade e a Formação de Professores no Brasil

No início do século XX, a noção mais corrente de universidade se fundamentava na idéia de que ela era o centro de cultura, esta tomada como uma verdade maior que a ciência; era o lugar da investigação, no qual se buscava a verdade e que ainda tinha por função o ensino, a transmissão de conhecimentos, a aptidão profissional e a formação integral dos indivíduos que por ela passavam.

A partir de meados do século XX, com o desenvolvimento capitalista há um atrofiamento daquela dimensão cultural e privilegia-se o conteúdo utilitário, a formação profissional. Estabelecem-se tensões entre universidade, Estado e sociedade fundadas nas inúmeras funções que ela mesma se coloca ou que a sociedade e o Estado lhe impõem. Com o rápido desenvolvimento das tecnologias e a globalização possibilitada por elas, aumenta a tensão das relações e a pressão do mercado sobre as universidades.

A universidade tem sido, ao longo de sua existência, um espaço vinculado ao conhecimento sistematizado, aquele oriundo de investigações rigorosas e acumulado pela

humanidade. Tem oscilado entre sua função de guardiã dessa cultura e produtora de novas, na medida em que é local específico para a produção de ciência e tem como sua função a preparação de quadros profissionais para suprir as necessidades da Nação. Transitou, em sua história, de um centro de busca de verdades, de conhecimento pelo próprio conhecimento a um espaço de formação profissional e de preparação de “novos homens”. Preocupou-se com a ciência pura e a “alta cultura” e também com a prestação de serviços à sociedade. Tudo isso nos mostra como a contradição tem sido elemento historicamente presente no que se refere à função da universidade.

São funções contraditórias uma vez que, enquanto criadora de saber e formadora de profissionais, estará umbilicalmente ligada aos interesses econômicos do Estado ilustrado e, enquanto guia reflexivo busca preservar sua autonomia para o distanciamento crítico das ações do Estado (GOERGEN, 2000, p. 20).

No que diz respeito à formação de professores, conforme vimos apresentando neste capítulo, desde o início da educação superior no Brasil tem sido feita uma distinção entre a formação de professores e profissionais de outras áreas. A profissão docente não tem sido encarada como uma das áreas nobres da ciência e portanto não tem tido a devida atenção dentro do contexto universitário. É preciso ressaltar que a organização e a movimentação dos profissionais da área são responsáveis pelos avanços e conquistas.

Brzezinski destaca como um marco da desconsideração referente à formação de professores o ocorrido em 1939, durante o Estado Novo.

Institui-se, como locus de formação de professores, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, obrigada a uma estruturação curricular no chamado esquema 3+1, segundo o padrão federal universitário. Esse esquema impôs para a formação de professores um ano de Didática, além do

bacharelado das áreas específicas do saber. O bacharelado em pedagogia formava o técnico em educação, cuja função no mercado de trabalho nunca foi claramente definida. Curioso é que o técnico em educação, para se tornar licenciado e professor da Escola Normal, era obrigado a frequentar o curso de Didática com mais um ano de estudos superpostos ao bacharelado em Pedagogia (1999, p. 89-90).

Tal situação mais uma vez descaracterizava o professor e apontava como aspecto distintivo e determinante de sua especificidade simplesmente a didática, em uma concepção que restringe a Pedagogia e a Didática a métodos e procedimentos, à aplicação de conhecimentos científicos traduzidos em técnicas (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 46). Estabelecia institucionalmente a ruptura entre teoria e prática, fator importante em toda a história da formação docente no Brasil. Este é o modelo conhecido como *de racionalidade técnica*, em que o professor é visto como um técnico que aplica com rigor regras derivadas do conhecimento científico e pedagógico (PEREIRA, 1999, p.112).

As décadas de 1980 e 1990 no Brasil são marcadas por processos de reforma da educação superior, totalmente vinculadas à reforma do Estado, ponto forte do governo Fernando Henrique Cardoso. São propostas desencadeadas pelo MEC (Ministério da Educação e Desportos) e fazem parte das exigências de modernização dos organismos financiadores internacionais. São reformas que visam diversificação, flexibilidade e competitividade contraditoriamente acompanhadas por mecanismos de controle e centralização, como os sistemas de avaliação que têm se desenvolvido no país (DOURADO e CATANI, 1999, p.9). Não tão contraditórios se os avaliarmos sob a lógica de mercado.

Dourado e Catani apontam os indicativos para a educação superior encontrados no PNE: diversificação do sistema a fim de ampliar atendimento, incluindo cursos de menor duração; não ampliação de recursos federais para o nível superior; autonomia para universidades e instituições universitárias; amplo sistema de avaliação para aferir qualidade do ensino; “revisão e ampliação da política de incentivo à investigação científica, tecnológica

e humanística nas universidades de pesquisa” (ibid.id, p.17). Tais indicativos não são acompanhados de propostas de viabilização e induzem as universidades a assumirem a lógica de mercado, criticam os mesmos autores.

E nessas condições há que se atentar para os cursos de formação de professores que são praticamente “empurrados” para outras instituições de ensino superior diante das “possibilidades” criadas pela nova legislação. A LDBEN/96 instituiu mudanças que alteraram significativamente essas relações entre a formação e o ensino superior. Um dos aspectos que mais tem sido discutido é a oferta de cursos de formação em instituições de ensino superior (IES) que não sejam necessariamente universidades, o que na prática significa separar a produção do conhecimento de sua prática e trazer de volta a discussão acerca da Pedagogia como curso que formaria apenas especialistas em educação. Essa situação contraria toda a luta e a expectativa dos profissionais de educação dos últimos anos no que diz respeito à sua formação, posto que desde os encontros nacionais de professores a docência vem sendo tomada como a base da identidade desses profissionais.

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de “profissional”, talvez como um marceneiro, encanador ou eletricitista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos pré-estabelecidos (KUENZER, 1999, p.182).

As Faculdades e/ou Centros de Educação e os diversos cursos de Pedagogia têm vivido experiências variadas em seus currículos; têm promovido encontros e debates, têm trabalhado muito em busca de definir o lugar da Pedagogia entre as licenciaturas, processo que vêm dando identidade aos seus profissionais por meio da formação de professores para a educação infantil e para o ensino fundamental, aliada a uma postura de investigação sobre as

práticas educacionais. Ao incentivar e possibilitar o aligeiramento da formação e a sua efetivação em IES que não trabalham com pesquisa, desvaloriza-se a profissão de professor tomando sua atividade como uma aplicação de técnicas. Além disso, outro item que marca a desvalorização está nas diretrizes curriculares para a Pedagogia, que teriam por base os conteúdos do ensino fundamental e não as pesquisas da área, como ocorre em outros cursos.

Outros aspectos da LDB são centrais no que diz respeito à educação superior, conforme destaca Belloni (2003), e um deles é a perspectiva educacional que a orienta e que reforça a tendência profissionalizante da educação nem sequer se referindo à formação mais global. No que diz respeito ao direito à educação corresponde ao dever do Estado ofertá-la, oferta que só é prevista como obrigatoriedade no que concerne ao ensino fundamental. Ou seja, não há nada explícito com relação à obrigação do poder público de ampliar oferta de vagas para atender a demanda por ensino superior; ao contrário, a possibilidade de repasse de recursos para instituições particulares, incentiva a expansão da rede privada. Não vamos aqui fazer uma análise mais detalhada da LDB em relação ao ensino superior, apenas destacamos alguns aspectos com o intuito de contextualizar as mudanças ocorridas nos últimos anos.

Com a exposição desses argumentos e a história de professores e sua formação apresentadas, mesmo que de forma sucinta, queremos reafirmar a idéia de que observar o desenvolvimento histórico social mais amplo é imprescindível para a compreensão de processos localizados. A profissão professor e as propostas para sua formação são frutos da história já vivida e mantém laços significativos com ela, mesmo que adquiram tonalidades específicas em suas várias inserções. Tendo este leque mais amplo como pano de fundo voltamos nossa atenção à especificidade da formação de professores em um determinado contexto com o objetivo de demonstrar que a constituição de identidades de professor deve ser compreendida por meio de uma rede de significações localizada. Na configuração dessa

rede poderemos perceber diversos enlaces com essa história, o que nos leva a seguir a centralizar o foco de nosso estudo e apresentar, no próximo capítulo, dados mais específicos a respeito dos alunos/professores e dos cursos que tomamos como objeto de nossa investigação.

4. RETRATANDO O PROJETO PARCELADAS E SEUS ALUNOS/PROFESSORES

Por que se chama assim? Ninguém sabe dizer exatamente, o certo é que, quando nasceu já tinha esse nome e assim ficou. Colou com a gente esse apelido e já não dá mais pra mudar, porque foi assim que a gente se batizou no suor, na poeira e nos buracos das estradas, nos rios, nos barcos e voadeiras, nos sertões, nas luas boas e nas luas escuras (que ninguém não vive sempre iluminado!) e é assim que a gente assina, com carinho e com paixão:

NÓS, das Parceladas
(ALBUQUERQUE, 1997, p.15).

Este capítulo foi construído com o propósito de oferecer informações a respeito do projeto de formação de professores desenvolvido na região do Médio Araguaia pela Universidade do Estado de Mato Grosso e sobre os alunos que dele participaram, tomados como objetos de nossa investigação na tentativa de compreender como se dá a constituição das identidades de professores. Em primeiro lugar apresentamos informações sobre a região de maneira geral, depois os cursos e suas características de acordo com documentos da universidade e dizeres dos professores entrevistados e, em seguida, fazemos uma exposição de dados sobre os alunos, obtidos por meio de pesquisa documental nos arquivos no Campus Universitário de Luciara e nas entrevistas. Uma de nossas hipóteses no início desse trabalho se fundamentava no entendimento de que um dos elementos principais na

constituição da rede de significações de identidades de professores encontra-se no processo de formação institucional, isto é, nos cursos universitários de formação de professores. Nesse sentido é importante compreender seus objetivos, suas propostas e concepções para interpretar posteriormente seus enlaces e significados na percepção dos alunos/professores.

4.1. A região do Araguaia

A região a que nos referimos em todo este trabalho é a região denominada hoje, pelos órgãos de governo estadual em sua divisão político-administrativa do Estado, como Região do Baixo Araguaia, referindo-se à sua localização em relação ao rio apenas dentro do estado. Nossa denominação de Médio Araguaia advém das décadas anteriores quando se pensava o rio Araguaia como um todo, situando então a região nordeste do estado de Mato Grosso em sua porção mediana.

Karajá, Javaé, Tapirapé, Kaiapós, Xavante eram povos indígenas moradores dessa grande área. É uma região de povoamento não índio recente, com destaque para as décadas de 1960 a 1980, período de afluência de grandes fazendas devido aos incentivos fiscais da SUDAM (criada em 1966) e os projetos de colonização. Região marcada por conflitos em torno da posse da terra e descaso do poder público no que diz respeito à oferta de serviços básicos quer de infraestrutura, como de saúde ou educação.

Desde o início do século XX lavradores e criadores de gado sem terra da região nordeste adentravam o sertão matogrossense em busca de terra para sobrevivência e melhora de vida, atravessando a Ilha do Bananal. Até próximo ao ano de 1950 havia apenas três

povoados nessa região do Araguaia: São Félix, Luciara e Santa Terezinha. Os outros se constituíram em grande parte nas duas décadas seguintes, incluindo aqueles à beira da rodovia (BR-158), aberta com o intuito de favorecer as grandes fazendas, por exemplo, a Suiá- Missu, criada em 1962, com aproximadamente 700.000 ha. Com os incentivos da SUDAM instalaram-se na região grandes latifúndios como este e que precisavam de mão de obra para seu funcionamento, o que trouxe uma grande quantidade de homens à região. Estes geralmente chegavam sem as famílias, arregimentados por um capataz (o “gato”) em várias cidades do país (especialmente do nordeste e do Goiás) por meio de falsas promessas a respeito de salários e condições de trabalho.

A chegada dessas fazendas provocou conflitos entre latifundiários, posseiros e indígenas em torno da posse da terra, pois que desconsideravam seus direitos e até sua existência anterior na área. A igreja católica chegou à região neste período e em 1970 foi criada a Prelazia de São Félix do Araguaia, cuja atuação detalhamos no próximo capítulo e para a qual foi nomeado e sagrado bispo Pedro Casaldáliga.

Na década de 1970 começaram a chegar os colonos vindos especialmente do sul do país por meio dos projetos de colonização públicos ou privados, surgindo assim os povoados e posteriormente os municípios de Canarana, Confresa e Vila Rica. À realização dos sonhos tão anunciados nas propagandas que chegavam ao sul do país a respeito das terras do interior do Brasil se contrapuseram os enormes obstáculos reais. O trabalho realizado à base de financiamento bancário deixou muitos colonos em situação precária e sua chegada trouxe também um conflito cultural para a região (Leite, 1992), eram culturas distintas se chocando em suas visões de mundo, de trabalho e mesmo sobre a terra.

Foram anos de intensas e violentas lutas pela posse da terra. Os posseiros resistiram com o apoio da Igreja em suas lutas, os colonos sobreviveram às dificuldades e impuseram

sua forma de trabalhar a terra em grandes áreas do estado. As grandes fazendas mantiveram suas formas predatórias de exploração da terra contando com subsídios governamentais. As atividades básicas implementadas na região foram a pecuária extensiva e a monocultura, primeiro do arroz e depois da soja.

Não houve preocupação com a conservação ou preservação dos recursos naturais da região, as atividades agrícolas e pecuárias foram implantadas a custa de desmatamento e queimadas em imensas áreas da região amazônica, o que tem trazido recentemente problemas como esgotamento das terras, menor produtividade, pragas, assoreamento de rios entre outros. Os conflitos pela posse da terra não acabaram mas diminuíram sua intensidade e modificaram suas formas. Os problemas infraestruturais também não foram resolvidos mas foram criados inúmeros municípios aos quais têm sido atribuídas essas responsabilidades atualmente.

Entre outros problemas a educação tem sido preocupação constante de todas as administrações locais, a população cresce e as exigências aumentam. Há necessidade constante da preparação de profissionais para assumir as diversas ações; as escolas, em sua maioria, têm condições precárias de funcionamento e necessitam também de profissionais qualificados. A consciência dessa necessidade cresceu acompanhando as lutas pela terra, e inúmeras foram as ações educativas e de formação de professores realizadas na região, conforme detalharemos no capítulo a seguir.

4.2. O Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas³¹

Depois dos contatos iniciais entre o Reitor³² da universidade e a região, quando este visitou uma das sedes do Projeto Inajá³³, e do Seminário de Expansão realizado na sede, no município de Cáceres, desencadeou-se o processo de institucionalização da idéia do Projeto Parceladas,

A partir da formação de uma equipe da Unemat/SÉC que encarregou-se do estudo da região e elaboração do projeto que inicialmente intencionava:

- Oferecer a formação de professores nas três áreas apontadas como de maior necessidade sendo estas Letras, Matemática e Pedagogia (fonte: pesquisa de campo/90)
- Oferecer um curso que garantisse a sustentação teórico/metodológica solicitada;
- Compatibilizar as distâncias entre os municípios (dificuldade de transporte), a permanência e a inexistência de recursos humanos na região para trabalhar com professores nos cursos a serem oferecidos. (Unemat, s/d, p.61)

No processo de autorização dos cursos encontramos a compreensão a respeito da função da Universidade em que se pautavam os proponentes do Projeto, buscando conciliar seu papel de produtora de conhecimentos e de formadora de profissionais:

A universidade, enquanto corpo de instrumentação e reflexão teórica da realidade, deve centrar sua prática tanto na teoria quanto na profissionalização, tornando-se assim um agente de transformação

³¹ Esta parte de apresentação das características do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas tem por base texto da dissertação de Mestrado já citada.

³² Naquele período o reitor da UNEMAT era Carlos Alberto Reyes Maldonado

³³ Projeto de formação magistério para professores leigos, realizado na região.

social, contribuindo para a construção de atitudes e valores fundamentais e essenciais ao desenvolvimento pessoal, social e profissional de seus estudantes (UNEMAT, s/d, p.440).

O conhecimento é encarado como instrumento necessário para a transformação social e cabe à universidade um papel nessa transformação ao formar profissionais que compreendam isso. Entre os objetivos gerais e específicos do Projeto encontramos tanto aqueles referentes à habilitação de profissionais necessária à região como aqueles que caracterizam a formação pretendida, sempre tendo em vista a transformação social.

Proporcionar aos discentes condições para aquisição de autonomia criativa, desenvolvimento pessoal e profissional num processo de auto-aprendizagem, a fim de participarem ativamente da construção de uma nova sociedade (id., p.441).

A orientação metodológica era fundamentada no construtivismo, “entendido como a construção do saber científico a partir da vivência de cada participante do processo e na interdisciplinaridade que permitirá a construção do conhecimento de forma integrada” (idem, p.443) Todos os cursos tinham como orientação metodológica partir da observação e experimentação, das experiências individuais “valorizando o sujeito da ação de aprender”, provocar a socialização promovendo reflexões a respeito de sua forma e organização, “orientando o estudante na construção sistemática do conhecimento”(id., p.444).

Partia-se do princípio de que todos os participantes do Projeto Parceladas eram professores antes de iniciar seu curso de habilitação no nível universitário. Todos eles certamente tinham uma concepção de ser professor, uma prática, uma vivência, uma história, um pensar e principalmente uma significação de suas relações a partir desse lugar de “ser

professor”. No entanto, entendia-se também a importância da fundamentação teórica tanto para uma reflexão mais sistemática como para a prática cotidiana. Era necessário instrumentalizar os professores, ampliando cada vez mais seus horizontes e estabelecendo relações entre os saberes da prática e o conhecimento científico.

Essa necessidade era também percebida por agentes de pastoral. Em entrevista, um representante da igreja local (EI 12) foi muito claro ao falar da educação em sentido amplo na experiência regional: “Aqui se partiu da prática para uma reflexão e a reflexão alimentou a prática, a prática então ganhou... eu acho que é o processo dialético correto, é...” A universidade parecia compreender isso.

Era preciso que os professores fossem capazes de fazer uma reflexão constante sobre a própria prática, que estivessem cientes de que conhecer é um processo sempre inacabado. O mesmo entrevistado (EI 12) alertou-nos: “Existe o perigo também de você ter uma prática que não a pensa. Eu acho que a educação, essas coisas [refere-se às diversas ações educativas regionais] que está se fazendo na formação de professores, foi realmente ampliar a prática, o pessoal foi se abrindo (...)” Um professor universitário (EP 3) confirma que os alunos traziam suas experiências para a reflexão no curso: “Cada momento de trabalho, seja leitura coletiva, em grupo, seja leitura individual, seja uma discussão maior, enfim, acho que a presença do cotidiano deles é muito forte, muito forte.”

Quanto à postura diante do conhecimento o texto do Projeto é claro, espera-se que a formação leve o sujeito a compreender quão importante é sua autonomia e de seus alunos frente ao conhecimento. Autonomia no sentido de ser capaz de prosseguir para além do curso o processo constante de investigar e conhecer.

(...) a valorização do indivíduo que aprende e de suas circunstâncias e, por extensão, da cultura em que vem inserido, não admite o aluno passivo, que apenas assimila conteúdos, mas visa formar o indivíduo autônomo, responsável pela própria aprendizagem e sistematização da experiência pessoal (UNEMAT, s/d, p. 441).

No entanto, um dos professores entrevistados nos relata que a partir do início da segunda turma do Projeto, em 1995, em Colíder (outra localidade ao norte do estado de Mato Grosso), sentiu-se a necessidade de preparar professores universitários para assumirem as aulas no Projeto. Pensou-se em uma especialização que tratasse da teoria do conhecimento e verificou-se que mesmo a equipe de coordenação do Projeto não estava muito segura quanto a perspectiva a ser adotada. “Não tínhamos clareza, não tínhamos a discussão sobre o conhecimento”. (EP 3) Com a assessoria de um professor da Unicamp (Prof. Dr. Angel Pino) da linha de estudos sobre a perspectiva histórico-cultural acabou se definindo uma nova orientação para o Projeto. A partir daí foram inclusive reorganizados alguns aspectos da Formação Fundamental e Específica com objetivos mais definidos nesse sentido.

E aí nós começamos a parar um pouco o que tava ali enquanto estrutura pedagógica de formação de professor, né, e voltamos mesmo o projeto na Formação Fundamental Básica pra uma leitura do real, pra uma leitura da realidade, pra uma tentativa de explicar essa realidade e aí a Filosofia da Educação a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação, se transformaram em Filosofia, em Sociologia.(...) E aí a Formação Fundamental Básica, ela passou a ser dividida de acordo com as etapas da pesquisa (...) Então era a pesquisa como um princípio investigatório e era a pesquisa como um princípio metodológico do fazer pedagógico e era a pesquisa como um princípio de formação (EP 2).

O Projeto foi “concebido de maneira a inserir a formação teórica nas práticas educativas dos alunos [visto que um] princípio fundamental do projeto é que o conhecimento é uma produção social” (UNEMAT, s/d, p. 64). A pesquisa como eixo metodológico possibilitaria essa inserção.

De acordo com um dos estudiosos atuais da formação docente, Tardiff, “as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade:

trata-se no verdadeiro sentido do termo de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente” (2000, p.11b), o que está contemplado nas idéias que fundamentam as Parceladas. O projeto denominava-se como um projeto de “formação em rede, em serviço e continuada”. Em rede porque ao mesmo tempo estavam em formação os alunos dos cursos oferecidos, os alunos desses alunos, os professores da universidade (graduados, que trabalhavam como monitores dos mestres ou doutores que vinham como professores visitantes, os que participavam dos encontros de preparação, os que iam trabalhar nas etapas...) e assim por diante. A caracterização “em serviço” referia-se ao fato de que os alunos dos cursos eram, simultaneamente, professores da rede pública do estado, isto é, já estavam no exercício da profissão enquanto estudavam para ter uma formação mais fundamentada e a habilitação legal para seu trabalho. O fato de os alunos estarem no exercício da profissão possibilitava a eles trazerem suas experiências para o contexto universitário e pensar sobre elas à luz das teorias estudadas. O mesmo se dava com os professores universitários que monitoravam o trabalho dos professores convidados de outras universidades. Isso proporciona um retorno à sala de aula e portanto contribuía com a formação de seus alunos do Ensino Fundamental e Médio. Ao mesmo tempo exigia dos professores universitários a vinculação de suas teorias com a prática cotidiana dos professores em exercício e de suas escolas, do que se depreendem elos de ligação existentes entre a formação *em rede* e *em exercício*.

E tratava-se de formação continuada pela idéia do *continuum* de formação em que todos se envolviam durante o processo: os formandos, os formados e os formadores (na falta de outra expressão melhor), aprendendo sempre uns com os outros em seu trabalho coletivo e sem tempo previsto para término dessa formação. A idéia de formação “continuada” diz respeito tanto ao pressuposto de que a formação é um processo que não tem um tempo final pré-determinado como ao fato de que na formação está presente a idéia de movimento; o verbo, em sua forma de particípio passado, traz a idéia de algo que já vinha acontecendo e

que, no momento em que a ele nos referimos, não está terminado. Sendo assim, encontramos na caracterização atribuída ao Projeto a idéia de que os docentes que nele atuassem estariam também em formação.

Com relação ao professor que este Projeto visava formar encontramos como objetivo do Projeto Parceladas “habilitar profissionais para a estrutura de ensino na região, que carece de mão-de-obra especializada” (Unemat, s/d, p.438), o que reforça a idéia de não ser uma formação qualquer de professores, mas uma formação adequada às condições da região, propícia à transformação da realidade. Reforçando esta idéia, em outro trecho do documento citado podemos ler: “a proposta pedagógica se destaca tanto pela sua intenção filosófico-metodológica (...) quanto pela sua vontade política de socialização do saber, pela efetiva construção de uma nova sociedade.” (idem, p. 438). Afirma-se aqui a intenção explícita de transformação da realidade através da educação.

Quanto ao currículo proposto para esse Projeto, retratava as inovações previstas. Naquele momento a Universidade percebia que era preciso levar em conta a situação, a realidade e os sujeitos da região em que se desenvolveriam os cursos que ela ofereceria, precisaria construir um currículo que contemplasse a expectativa dos professores solicitantes e que se situasse nos parâmetros legais do que se compreendia como uma formação docente no ensino superior. Ficava claro que não poderia ser determinado “de fora”, teria que ser construído com seus participantes, forjado no processo.

De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, podemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas, etc que montaram aquele currículo (VEIGA-NETO, 1995).

Para aprovação na Universidade apresentou-se então ao Conselho Universitário (Consuni) um projeto do que se pretendia realizar, um projeto de cursos que traziam características muito próprias e cujos aspectos, distintos dos cursos regulares oferecidos pela mesma instituição, enumeramos a seguir de forma sintética³⁴:

Organização temporal: o curso foi dividido em etapas intensivas que ocorriam de forma presencial, durante as férias e recessos escolares (municipais e estaduais) no Campus Universitário de Luciara, e em etapas intermediárias, realizadas nos períodos de trabalho do aluno, que era professor nas escolas do interior do estado;

- **Organização dos saberes:** as disciplinas foram divididas em dois blocos, o primeiro grupo, que compunha uma formação denominada **Fundamental ou Básica**, tinha um caráter propedêutico e esteve voltada para a formação de uma postura investigativa frente à realidade. Neste período as turmas eram mistas, isto é, sem distinção das áreas de conhecimento nas quais cada aluno pretendia se formar.

Esse primeiro momento se caracteriza por oferecer uma formação propedêutico-filosófica e política aos discentes, uma oportunidade de tomada de consciência histórica acerca da realidade regional na qual a Universidade está se inserindo e da realidade mais ampla: de compreender mais profundamente as raízes dos problemas detectados vividos e possíveis caminhos de transformação (UNEMAT, 1996, p.13).

A proposta de uma **Formação Fundamental** está relacionada ao que se tem denominado como formação do cidadão, aquele que é capaz de compreender o mundo no qual está inserido, atuar nele, situar-se em determinada posição nas relações existentes e inclusive transformá-las.

³⁴ Conforme já apresentado pela autora deste trabalho em Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2002.

A proposta dessa formação básica tinha por fundamento a idéia de proporcionar a todo aluno, independente do curso específico que escolhera, uma formação mais ampla como professor, um conhecimento geral sobre questões educativas, uma base comum de formação que possibilitasse sua inserção na realidade e tomada de posição face aos problemas desse campo profissional e ainda uma atuação pedagógica fundamentada em princípios construtivistas. No decorrer do curso, conforme mencionado anteriormente, a equipe de coordenação, também em processo de formação continuada, com o auxílio de assessorias, acabou por fazer uma opção teórico-metodológica pela concepção histórico-cultural, baseada em Vigotski, Luria e outros com a mesma perspectiva teórica, reorientando o currículo nessa nova direção.

As disciplinas propostas inicialmente para esse módulo eram aquelas que discutiam basicamente a teoria do conhecimento e aquelas que contribuía com a possibilidade de “ver o mundo” de forma mais abrangente, linguagens capazes de expressar os fenômenos passíveis de observação e conhecimento, rompendo com o puro senso comum e buscando explicações lógicas e fundamentadas. Tal proposta amparava-se em uma visão de mundo, homem e sociedade que tomava esses elementos como necessários a alguém que se pretendesse professor, relacionava-se a uma visão de como se dá o processo de conhecimento e também uma visão da função social da escola e do professor, paradigma esse, que só foi buscado teoricamente durante o processo, como fruto de uma necessidade vinda da ação; era a práxis. Como diz Veiga Neto (1996) a epistemologia por si só não forja uma proposta curricular, ela é também suporte ou fundamento de toda ação pedagógica, porém quando se elaboram propostas curriculares, já se está imerso em uma teia de relações, influências de um contexto sócio, cultural, político e econômico; uma contingência que não permite que seja somente uma discussão racional, isenta.

Outro bloco constituiu a **Formação Específica**, que pretendia propiciar ao aluno condições para atuação na área específica de conhecimento em ele se inseria profissionalmente, era essa a função dos conteúdos estudados a partir daí.

- **Práticas previstas:** havia encontros de preparação e avaliação das etapas, onde se discutia todo o processo já vivido e sua continuidade com os professores que iriam atuar no Projeto e outros professores da Instituição. Para esses encontros eram convidados professores de outras universidades, com maior experiência, especialmente em pesquisa, para assessorar a preparação. Havia, para os alunos dos cursos, estudos orientados e partilhados presencialmente durante as Etapas Intensivas, atividades com orientação à distância nas Intermediárias e, além dessas, a prática de pesquisa, estágio, avaliação e elaboração de monografia.
- O Projeto trazia a **pesquisa como eixo metodológico**, encarando a metodologia da pesquisa como um exercício constante de sistematização da curiosidade, um “estranhamento” do que já se tem como conhecido, o colocar-se diante do mundo numa posição de quem é capaz de conhecer pelas ações e relações que desenvolve; uma inquietação contínua e sistematizada frente ao próprio entorno, buscando uma maneira de “recortar” o real, privilegiando determinados aspectos a fim de compreendê-lo.

Trabalhar com essa metodologia seria também privilegiar a construção de um certo tipo de sujeito: observador, ativo, participante e investigador, entre outras qualidades. Seria trabalhar a formação de professores tendo por princípio profissional a postura investigativa. O Projeto apresentava como seu eixo metodológico a pesquisa no intuito de formar professores/pesquisadores, não especialistas na investigação das Ciências da Educação, mas professores com uma postura investigativa, que não se contentassem com dados ou fatos, mas que constantemente se sentissem instigados a questionar e sair em busca de novas respostas.

Essa proposta de organização espaço-temporal das atividades curriculares do Projeto pretendia ser responsável, juntamente com a proposta metodológica, tanto pelo elo entre o trabalho universitário e as escolas, como também e primordialmente pelo elo entre as teorias e as práticas. O estágio³⁵ realizado nas etapas intermediárias e a prática de reflexão sobre as próprias atividades como professor deveriam ser *locus* especial para a efetivação dessa ligação. As atividades de pesquisa concomitantes à prática docente, ocorrendo nos períodos intermediários, aproximavam o Projeto das escolas nas quais seus alunos atuavam, esses tentavam envolver os demais professores, colegas de trabalho, nas discussões e ações propostas.

O currículo proposto apresentava um percurso que aliava a formação prática à fundamentação teórica. Durante todo o desenvolvimento do curso a proposta era de que os estudos se desenvolvessem aprofundando o conhecimento teórico, sem contudo deixar de levar em consideração a prática cotidiana dos alunos/professores. Isso não significava um pragmatismo ou buscar o utilitarismo de toda teoria estudada, mas tinha o objetivo de fornecer um referencial teórico que possibilitasse análise e discussão das práticas, que viabilizasse uma percepção da constante necessidade de novos conhecimentos para se dar conta das novas realidades que vão se constituindo a cada tempo.

Em documento da Unemat encontramos o seguinte em texto escrito pela equipe de coordenação do Projeto e assinado por “Nós das Parceladas”:

Conhecer a realidade local dos pontos de vista social, econômico, ecológico e cultural, para poder atuar sobre ela no sentido de provocar as transformações necessárias para a qualidade de vida e para o exercício consciente da cidadania é o que se pretende com o projeto (UNEMAT, 1992, p.6).

³⁵ O estágio nessa proposta tem uma conotação especial de momento de reflexão e modificação da própria prática docente e não de prática inicial de determinada profissão. Para uma discussão maior ver BARBOSA e GENTIL, conforme referência ao final.

Os cursos de Letras, Matemática e Pedagogia começaram em 1992, no Campus Universitário de Luciara, iniciando essa empreitada desafiadora por meio de parceria entre os municípios³⁶, o Estado e a Universidade para seu financiamento. Um vestibular específico foi realizado e cada curso ofereceu cinquenta vagas distribuídas entre os cinco municípios, de acordo com convênios assinados.

É interessante perceber os diversos olhares e expectativas em torno da universidade que pudemos detectar nas falas dos presentes à cerimônia de abertura dos cursos em Luciara, em 1992, segundo o relatório da I etapa. O prefeito municipal “ressaltou a importância destes cursos para a formação de professores ativos e atuantes no ensino de 1º e 2º graus, bem como as dificuldades enfrentadas e o empenho da Prefeitura (...)”, dando ênfase à função profissionalizante da universidade. Uma professora, representante dos professores da Universidade, “discorreu sobre o papel da universidade na construção de um conhecimento crítico, reflexivo, ativo, autônomo e permanente sobre a realidade regional, capaz de propiciar e orientar ações transformadoras, democráticas e eficazes pela melhoria da qualidade de vida”, em que sobressaía a preocupação com uma aprendizagem politizada, relacionada à resolução de problemas da vida cotidiana (1992, s/p).

Segundo o Relatório da I Etapa Intensiva em Luciara (junho/julho de 1992), o reitor da Universidade também reafirmou o compromisso com a comunidade local na cerimônia de abertura ao ressaltar a multifuncionalidade social da Universidade do Estado, voltada para o conhecimento das diversas e distintas realidades, para a resolução de problemáticas, para o compromisso com a melhoria do ensino público em todos os níveis. Afirmou a existência de múltiplas funções para a universidade, no entanto também deu destaque à formação

³⁶ Luciara, Porto Alegre do Norte, Santa Terezinha, São Félix do Araguaia e Vila Rica.

profissional de professores. E teria dividido essas responsabilidades com os alunos recém ingressantes ao afirmar:

(...) a Universidade do Médio Araguaia terá a cara que a comunidade acadêmica quiser imprimir através da expressão de suas as ações e dos seus diálogos com as necessidades e esperanças da sociedade na qual se insere (UNEMAT, 1992 B, s/p).

Ao final do documento citado acima os redatores mais uma vez manifestaram o tipo de professor que se almejava formar naquele Projeto:

(...) não só habilitar os profissionais do Núcleo de Apoio Educacional do Médio Araguaia, mas termos a certeza de formação para trabalhar na Educação em sua realidade e/ou em qualquer outra, principalmente não a enxergando fragmentada, desconexa, em cidadelas, mas inconformada e dela fazendo uma leitura desafiadora e multi-referencial (id., s/p).

Em síntese poderíamos dizer que o Projeto se apoiava em concepções pedagógicas de cunho interacionista, isto é, que concebem o desenvolvimento humano como resultado da interação entre o sujeito e o ambiente, a aquisição do conhecimento como um processo que ocorre a vida toda, pois o indivíduo não nasce pronto nem adquire conhecimento pelo simples contato com o meio, valorizando a ação desse sujeito em seu ambiente como caminho para a aprendizagem. Além disso, fica clara a afirmação da educação como elemento de transformação social, concepção da qual decorre a compreensão da função da escola e do papel do professor com caráter político e transformador.

4.3. Os alunos do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas

Tendo explicitado a proposta de curso oferecido pela Universidade, passamos à apresentação de dados referentes aos alunos, procurando fazer um apanhado de características mais gerais daqueles que fizeram parte da primeira turma do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas. Os dados abaixo organizados são provenientes das fichas de aprovação no concurso vestibular do Campus Universitário do Médio Araguaia para as turmas de Letras, Matemática e Pedagogia em 1992 e das fichas de matrículas relativas aos mesmos cursos no oitavo semestre. A escolha do oitavo semestre se deu pelo fato de nesse período já ter sido realizado o remanejamento de alunos entre os cursos³⁷ e por se tratar praticamente do final, época em que a maioria das desistências já ocorrera. Visamos oferecer elementos que caracterizem esse grupo de professores do Médio Araguaia no que diz respeito a origem, gênero, faixa etária, formação anterior, atuação profissional.

Conforme consta do projeto aprovado pelo Conselho Universitário, de início o curso havia sido pensado exclusivamente para professores em exercício, mas optou-se por abrir o vestibular para todos os portadores de diploma de Ensino Médio. Em autobiografias de uma das turmas de alunos (não foi possível encontrar o mesmo documento de outras turmas), que consideramos bastante significativas, encontramos como experiências profissionais anteriores: marceneiro, bancário, auxiliar de pedreiro, trabalhador de fazenda, auxiliar de saúde, babá, ministro de igreja, funcionário de prefeitura (sem especificação), agente pastoral, técnico contábil, balconista. Essas atividades servem como referências do tipo de ocupação mais comum na região, além da profissão de professor, agricultor ou vaqueiro.

³⁷ A possibilidade de remanejamento foi discutida no decorrer do curso e oficializada na passagem da etapa Fundamental para a Específica.

Tabela 1 – Alunos do Projeto por região de origem:

Região de origem	Número de alunos	Porcentagem
Centro Oeste	67	63,80%
Norte	03	2,85%
Nordeste	06	5,71%
Sudeste	08	7,61%
Sul	19	18,09%
Não informaram	02	1,90%
Total	105	

* Fonte: matrículas da 1ª turma do Projeto no 8º semestre.

Mais da metade dos alunos matriculados, 63,80% do total, era originário da região Centro Oeste e, entre esses, metade era oriunda do próprio estado de Mato Grosso. Em seguida, o maior número correspondia aos sulistas, 18,09% e quase se igualava à somatória das demais regiões, Sudeste, Norte e Nordeste; essa presença expressiva de sulistas pode ser atribuída aos projetos de colonização das décadas de 1970 e 1980. Se analisarmos os dados a respeito da origem dos alunos separados por curso (Matemática, Letras e Pedagogia), veremos que repetem a situação vista no geral: a primeira turma das Parceladas contava com uma maioria de alunos originários do Centro-Oeste, seguida por uma porcentagem significativa de alunos vindos do Sul.

Tendo em vista dados obtidos nas autobiografias pudemos verificar que o processo de migração faz parte da vida de quase todos. Em seus textos, os alunos relatam várias mudanças entre cidades e estados antes de chegar ao local de moradia na época do início do curso. Esse processo é vivido tanto pelos que vêm do sul do país como por aqueles vindos de outras

regiões, inclusive os da própria região Centro Oeste. Também conforme essas autobiografias, a chegada à região da Prelazia de São Félix do Araguaia se concentra nas décadas de 1970 e 1980 (respectivamente oito e quinze, de um total de trinta e quatro).

Para uma caracterização no que diz respeito à idade e gênero dos alunos das Parceladas construímos o quadro:

Tabela 2 - Número de alunos por curso e gênero:

Curso	Masculino	Porcentagem	Feminino	Porcentagem	Total
Letras	08	21,05%	30	78,94%	38
Matemática	26	68,42%	12	31,58%	38
Pedagogia	03	10,34%	26	89,65%	29
Total	37		68		105

*Fonte: dados de matrícula do 8º semestre da Primeira turma do Projeto.

A maioria dos alunos era do sexo feminino, sessenta e oito mulheres correspondendo a 64,76% do total de 105 alunos matriculados no oitavo semestre, confirmando a tendência nacional à feminização do magistério. Os homens eram maioria apenas no curso de Matemática, 68,42% de um total de trinta e oito alunos e as mulheres dominavam em larga escala o curso de Pedagogia, onde os homens, em número de três, representavam apenas 11,9% do total. Tais dados demonstram uma idéia antiga e que faz parte do senso comum em muitas localidades: “cálculos são para homens” e “cuidar de crianças” (atividade de pedagogas segundo senso comum) é uma atividade feminina.

Tabela 3 – Alunos por curso e faixa etária*

Faixa etária	mais de 50 anos	de 40 a 50 anos	de 30 a 40 anos	de 20 a 30 anos	Não informaram	Total
Letras	02	07	18	10	01	38
Matemática	00	09	21	08	00	38
Pedagogia	02	04	14	08	01	29
Total	04	20	53	26	02	105

*Fonte: dados de matrícula do 8º semestre da Primeira turma do Projeto.

No que diz respeito à faixa etária o maior número de alunos era nascido na década de 1960, perfazendo 50,46%, o equivalente às três outras faixas etárias somadas. Isso implica em turmas de alunos majoritariamente entre 30 e 40 anos. Esse aspecto nos parece bastante relevante, pois confirma que esse Projeto foi a chance para muitas pessoas, grande parte professores já em exercício, conseguirem sua habilitação em nível superior. Isso pode ser significativo também no que diz respeito a aspectos qualitativos dos cursos: participação dos alunos nas decisões, maior envolvimento no curso como um todo, maturidade e compromisso. Destaque para a presença de quatro alunos com idade acima de 50 anos, sendo que nenhum deles no curso de Matemática.

Tabela 4 - Formação dos alunos em nível médio magistério

Curso	Magistério	Magistério	Magistério sem especificação	Outros cursos ou não informaram	Total
	Inajá	Logos II			
Letras	04	05	10	19	38
Matemática	03	04	05	26	38
Pedagogia	01	07	08	13	29
Total	08	16	23	58	105

* Fonte: dados de matrícula inicial no Projeto.

Apesar do curso superior ter sido uma solicitação dos participantes do Inajá, curso de nível médio para formação de professores leigos oferecido na região do Médio Araguaia (entre 1988 e 1991) conforme relato dos entrevistados, os dados de matrícula demonstram pequena parcela deles cursando o Projeto Parceladas. Eram treze (13) matriculados no primeiro semestre e, no oitavo semestre, de acordo com os dados encontrados, eram apenas oito (8), três no curso de Matemática, dois (2) no curso de Letras e três (3) no de Pedagogia.

A maioria dos alunos (55,23%) era proveniente de cursos de nível médio variados, sem formação específica para o magistério, o que também reforça a idéia de que aproveitaram a chance de freqüentar uma universidade sem sair da região, independente da escolha da profissão de professor. Entre os alunos que haviam feito anteriormente o curso de magistério a maioria era originária da região Centro Oeste (30 alunos), o que pode ser um indício do tipo de cursos de ensino médio ofertado; destes, seis estavam no curso de Matemática, dez no curso de Pedagogia e quatorze no curso de Letras. Entre os 47 que cursaram o magistério no ensino médio, 23 o fizeram de forma regular e 16 através do Projeto Logos II (supletivo modular³⁸) e, conforme já foi dito, oito vieram do Inajá.

³⁸ Logos II era um curso de segundo grau, supletivo, modular com habilitação em magistério oferecido na região na década de 1980 até início dos anos 90, em forma de parceria entre estado e município.

Os dados deste quadro não apontam para a relação entre opção pelo magistério seguida de opção por Pedagogia como se poderia supor visto que ambos os cursos habilitam à docência nas séries iniciais; a maior parte dos que fizeram tal curso no ensino médio optou por Letras no Ensino Superior. A variedade de cursos de nível médio pelos quais passaram os alunos do Projeto³⁹ aponta para, no mínimo, dois fatores: o primeiro diz respeito às possibilidades, o estudante tende a fazer o curso que é oferecido no local onde vive, principalmente onde não há muitas opções. E o segundo se relaciona ao fato da existência de poucas chances de emprego na área de formação, pois entre os que fizeram cursos técnicos de contabilidade, auxiliar de escritório, comércio e agropecuária, vários estavam atuando como professores e, naquele momento, se mostravam dispostos à formação em cursos de licenciatura.

Tabela 5 – Número de alunos da turma 1992-1997 do Projeto Parceladas por município e curso, e atuação na rede estadual em 2002

Curso/ município	SFA⁴⁰	LUC	PAN	VRA	STZ	Não informaram	Total	Atuando na Rede*
Letras	06	09	12	03	07	01	38	25
Matemática	06	08	06	07	08	03	38	24
Pedagogia	06	08	04	07	03	01	29	19
Total	18	25	22	17	18	05	105	68

* Fonte: pesquisa realizada em 2002 pelo professor Luiz Gonzaga, ex-coordenador do Campus Universitário de Luciara.

Mesmo considerando os movimentos migratórios constantes característicos do interior do país, o que se pode ver comparando os dados acima é que os alunos do Projeto, depois de

³⁹ Conforme dados constantes das fichas de matrícula.

⁴⁰ SFA – São Félix do Araguaia, PAN – Porto Alegre do Norte, LUC – Luciara, VRC – Vila Rica, STZ – Santa Terezinha

formados continuaram na região e em grande parte (64,76%) integrando os quadros da rede estadual de ensino; dos 105 alunos que terminaram os cursos na Parceladas, 68 ainda trabalhavam na rede estadual de ensino em 2002, cinco anos após a formatura. Estes dados mostram um resultado positivo para os municípios e para o Estado em relação ao seu investimento como parceiros no financiamento do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, pois mais da metade dos professores formados continuou atuando na área de ensino e na mesma região em que se encontrava na época de sua formação.

Dados encontrados no *Estudo de Demandas por Formação de Professores da Rede de Ensino de Mato Grosso* em 2001 apresentam o número de oitenta e três (83) professores com ensino superior completo atuando na região do Baixo Araguaia. Relacionando com as informações obtidas a respeito da esfera de atuação dos professores em 2002, podemos dizer que 81,92% dos professores licenciados em atividade na rede estadual no Baixo Araguaia⁴¹ (68) foram formados pelo Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, o que mais uma vez confirma o valor da atuação da Universidade no interior do Estado.

No Projeto Parceladas, na passagem da etapa Fundamental - período de dois anos no qual ainda não havia divisão das turmas por curso específico - para a etapa de Formação Específica, os alunos puderam fazer nova opção entre os cursos, desde que se mantivesse o número total de vagas por curso⁴². Ressaltamos que o quadro acima foi elaborado com dados de matrícula do oitavo semestre, depois do remanejamento de acordo com a escolha do aluno e as possibilidades, e quando alguns alunos já haviam desistido.

⁴¹ São considerados pelo governo do estado como municípios pertencentes à região geo-política do Baixo Araguaia aqueles que se situam no nordeste do estado, entre o rio Araguaia e o Xingu, da divisa com o Pará, ao norte, até a divisa com o município de Ribeirão Cascalheira, ao sul. São eles: Vila Rica, Santa Cruz do Xingu, Santa Terezinha, São José do Xingu, Porto alegre do Norte, Alto da Boa Vista, Luciara, São Felix do Araguaia, Bom Jesus do Araguaia, Novo Santo Antonio e Serra Nova Dourada.

⁴² 50 vagas divididas igualmente entre os três cursos e os cinco municípios participantes, conforme Projeto apresentado no Consuni, 1992 e Resolução 040/91, Fesmat e convênios assinados.

O município de Luciara apresentou maior número de alunos matriculados no oitavo semestre, o que corresponde ao menor número de desistentes. Esta situação pode ser atribuída ao fato de que as Etapas Intensivas se realizavam nesse município. Os outros alunos precisavam sair de suas cidades, viajar, organizar e manter alojamento, estarem dispostos a permanecer até dois meses seguidos fora de casa; os da cidade de Luciara evitavam essas despesas com deslocamento e estadia, além de possíveis problemas familiares pela ausência durante quase três meses por ano.

Segundo documento de circulação interna* ao Projeto, tendo como fonte dados da Divisão de Registro e Controle Acadêmico (DIRCA) a respeito da UNEMAT e da Divisão de Licenciaturas Parceladas, a porcentagem de aprovação efetiva nos cursos oferecidos pelo Projeto foi maior do que a dos cursos regulares.

Tabela 6- Número de vagas oferecidas, número de formandos e percentual de aproveitamento efetivo de vagas dos cursos de Licenciaturas Plenas Parceladas do Campus Universitário do Médio Araguaia, Luciara/MT*

<i>Curso</i>	<i>Vagas</i>	<i>Formandos (jul/97)</i>	<i>Aproveitamento efetivo</i>
Pedagogia	50	29	58,0%
Letras	50	33	66,0%
Matemática	50	36	72,0%
	150	98	65,33%

*Fonte: documento de circulação interna, levantamento realizado junto à DIRCA pelo professor João de Deus dos Santos, um dos coordenadores do Projeto naquele período.

Nas turmas de 1996/2 (último período constante do documento analisado) os mesmos cursos oferecidos na sede da Universidade, em Cáceres apresentaram o seguinte percentual de aproveitamento: 54% em Pedagogia, 36% em Letras, e 16% em Matemática; índices muito mais baixos do que os do Projeto. Estes dados servem para relativizar as desistências ocorridas no Projeto que, inclusive diminuíram nas turmas seguintes quando se adotou como

critério básico que todos os alunos fossem professores em exercício. Detectou-se que grande parte da desistência ocorreu pela incompatibilidade de manter-se em formação durante três meses ao ano e trabalhar fora das escolas.

Os cursos oferecidos pelo Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas tinham como um dos requisitos para sua conclusão a apresentação pública de uma monografia. Essas apresentações foram feitas no Primeiro Encontro de Jovens Pesquisadores, realizado em Luciara em 1997. Parece-nos importante abordar os temas das monografias tendo em vista que elas representam, dentro das possibilidades, áreas de interesse dos alunos, ou seja, aspectos que lhes pareceram significativos em relação a sua profissão de modo que justificassem investigação a respeito. O livro de resumos do I Encontro traz os trabalhos agrupados por temas e não divididos por curso, mantendo a perspectiva interdisciplinar do conhecimento que fundamentou toda a formação. Segundo um dos professores entrevistados (EP 3): “Matemática e Pedagogia tinham uma tendência de deixar claro que o objeto de estudo dos alunos tinha que estar diretamente ligado ao trabalho, à escola, ao cotidiano”. Outra professora entrevistada, coordenadora do curso de Letras por um determinado período, nos disse: “Cada curso tomou um rumo. Letras, o que se pedia a cada professor [universitário] era que naquela área ele desse os instrumentos de pesquisar fonética, pesquisar sociolinguística, pesquisar psicolinguística, pesquisar literatura, análise do discurso” (EP 11). Essa diferença de perspectiva com relação ao que devia ser exigido dos alunos no que diz respeito à pesquisa, se manifestou no tipo de tema dos trabalhos apresentados.

Foram dezoito grupos de trabalho tratando de questões como as relações na escola, o ensino e a aprendizagem de escrita, de leitura, de matemática, o cotidiano das crianças, o livro didático, a cultura regional, questões da terra, identidades étnicas, fracasso e evasão escolar, a formação de professores e a avaliação além de temas específicos como literatura, análise do

discurso, história e construção de conceitos. Dos 32 trabalhos do curso de Letras constantes no caderno de resumos do I Encontro de Jovens Pesquisadores, apenas seis tratam de questões relativas a ensino aprendizagem, enquanto no curso de Pedagogia são dez entre 22 e na Matemática, dezessete entre os 27 trabalhos apresentados.

De maneira sucinta podemos dizer que os professores da região do Araguaia, alunos dos cursos de graduação oferecidos pela Unemat nas três licenciaturas (Letras, Matemática e Pedagogia), no período de 1992 a 1997, tinham o perfil aqui apresentado: eram em sua maioria migrantes, originários de todo o país mas sobretudo da região Centro Oeste, mais da metade dos alunos era composta por mulheres, tinha entre 30 e 40 anos e sua formação no nível médio não era o magistério e mais de sessenta e cinco por cento concluíram os cursos. Esses alunos estiveram, durante cinco anos, levando a efeito a proposta de formação acima descrita.

5. PROFESSORES EM SEU TERRITÓRIO – DELINEANDO CIRCUNSCRITORES DE UMA REDE DE SIGNIFICAÇÕES

Os lugares sociais e históricos que ocupamos é que nos tornam reais, determinando o conteúdo de nossa criação pessoal e cultural. Essa determinação tanto “delineia” como “delimita” as possibilidades entre as quais escolhemos (FONTANA, 2000, p. 110).

No capítulo anterior apresentamos com dados específicos os professores que participaram da primeira turma do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, nesta parte do trabalho pretendemos contextualizar a formação de professores na região do Médio Araguaia a partir de elementos da história da educação naquela região que estão sendo definidos como circunscritores. A princípio seria um capítulo organizado em forma de narrativa linear dos fatos e ações educativas distribuídos pelo tempo até chegar ao período do início do Projeto Parceladas, considerado por nós um marco nesse processo de formação e de constituição de identidades de professores. Mas a escrita desta narrativa mostrou-nos inúmeros outros fatores que foram surgindo e exigiam ser incluídas. Podemos dizer de forma figurada que esse capítulo se constitui de um rio e seus afluentes, ou seja, de um tema que é a formação de educadores na região do Araguaia e de outros aspectos da história que se fazem necessários para sua compreensão. Desta forma, durante o trajeto dessa “viagem fluvial”, surgiram

diversos “afluentes” que nos chamaram a atenção e possibilitaram melhor compreensão “das águas desse rio”. Confirmamos a idéia sustentada pela RedSig de que é preciso escolher alguns aspectos significativos pois é impossível ao pesquisador apreender todos os circunscritores.

Ao tratarmos dos caminhos percorridos para a realização desta pesquisa, em capítulo anterior, expusemos nossa compreensão a respeito do conceito de circunscritores, apropriado da RedSig, e nossa percepção de que, para melhor esboçar a configuração da rede de significações produtora de identidades de professores, era necessário entretecer elementos do contexto local e aspectos de um contexto mais amplo, que denominamos afluentes. Queremos registrar que não estamos com isso afirmando que estes últimos não sejam também circunscritores, apenas fazemos essa distinção de “afluentes” no sentido de marcar a diferença de inserção que têm no processo dessa constituição de significados. Os afluentes dificilmente são percebidos pelos sujeitos envolvidos, não aparecendo de forma explícita em suas falas; eles se tornam visíveis na construção feita pelo pesquisador, que dispõe de um olhar mais amplo sobre o tema em estudo ou para aqueles sujeitos que tenham uma reflexão mais aprofundada sobre a situação. Também é possível ao pesquisador distinguir uma dimensão subjetiva e outra objetiva nos processos identitários, há que se considerar o *habitus* que se faz presente para todas as pessoas de um mesmo grupo, mas há também as diferentes percepções individuais, diferentes processos de subjetivação das situações vividas.

Nesta parte do trabalho temos então como propósito contextualizar os professores e seus processos de formação que foram tomados como objeto desta investigação. Fazemos isso por meio da narração da história da formação de professores na região do Médio Araguaia/MT, entrelaçando-a com seus afluentes. Isto é, em meio à narrativa introduzimos aspectos relativos ao contexto mais amplo, cuja análise nos permite a compreensão dos

processos localizados de formação docente e que podem ser tomados como circunscritores da constituição de suas identidades. Conforme afirmado e justificado anteriormente, não é possível ao pesquisador a apreensão de todos os circunscritores de uma rede de significações, portanto os que são aqui tratados, o são por opção da pesquisadora face aos objetivos da pesquisa. Apresentamos neste capítulo: **a história da educação na região do Médio Araguaia** em seus vários aspectos, **os professores e seus processos de formação, a atuação da universidade na região**. E apontamos como afluentes **as relações entre Estado e Igreja no período abordado**, enfatizando as relações da Igreja local com movimentos populares, **as relações entre educação e cidadania**, com destaque para as concepções de Paulo Freire, e **as tendências pedagógicas e as políticas de formação docente** nas últimas décadas, especialmente com relação ao **papel da universidade**, tendo em vista o desenvolvimento do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas.

5.1. Caminhos da educação na região do Araguaia

Contar a história da educação da região do Araguaia é impossível sem contar a história da Prelazia de São Félix do Araguaia conforme se pode verificar pelos depoimentos abaixo:

A Prelazia é um marco nessa região. Não se pode, de forma nenhuma, qualquer trabalho científico, não se pode olhar essa região sem levar em conta que a instituição Prelazia desencadeou o processo de construção da sociedade civil (EI 13).

A história da educação na região do Araguaia começa exatamente com a chegada da Prelazia aqui nessa região (EOP 14).

[Em narrativa sobre o início do trabalho da igreja católica na região]: O povo, o que mais em primeiro exigiu de nós chegando, padre Manoel, que ainda não era padre e eu, foi precisamente educação (EI 15).

Quando chega a equipe da Prelazia, eles vêm abertos a saber o que que o povo precisa, numa primeira rodada na região **o povo diz que queria escola**, primeira coisa que pediram, escola. Uma solicitação do povo (EI 12).

Mais do que simplesmente estar envolvida na história da educação do lugar a Prelazia foi o marco da sociedade civil na região, conforme o primeiro depoimento da série acima e outros. A densidade demográfica na região era baixa, nela vivam índios (tapirapé, karajá, javaé, xavante, kaiapó), alguns posseiros e naquela época chegavam os grandes latifundiários incentivados pelos projetos desenvolvimentistas do governo federal. Não se via a presença de instituições, não havia prefeituras (os municípios eram imensos e a sede ficava muito distante), não havia a presença do judiciário, não havia outras igrejas nem organizações populares.

(...) até 1970, que foi quando chegou a equipe pastoral da Prelazia, essa região não tinha organização nenhuma [ênfase]. Acho que isso é importante, não tinha organização política, tanto assim que São Félix era município de Barra do Garças que fica a 800 km dele. Não tinha organização sindical, eram povoados que foram chegando e não tinha... organização... e não tinha organização de igreja. Aqui tinha um padre que passava em desobriga uma vez por ano. Então não havia presença nenhuma do Estado, da igreja, do judiciário... (EI 12).

Consideremos educação no sentido mais amplo: “situações, processos e pequenas estruturas de trocas de símbolos, através das quais flui o saber e o ensino do saber. [Falamos, portanto,] do trabalho social de ensinar-aprender” (BRANDÃO, 1983). É diferente de educação escolar e nos permite compreender a inserção e participação da Prelazia nesse campo, pois com base nessa definição podemos entender que as atividades da igreja de um modo geral são educativas, principalmente em se tratando de uma igreja que fez uma “opção pelos pobres”, que pretende respeitar o saber popular e trabalhar contra a exploração. A situação da região do Araguaia e a solicitação das comunidades que ali iam se formando, a

ausência de qualquer outra instituição, a ausência do Estado de maneira geral e o compromisso dessa igreja com as causas populares implicavam em trabalho educativo. Mas foram as condições locais que fizeram com que ela fosse assumindo ações educativas de caráter escolar.

Os inícios da Igreja, as expectativas da população, sobretudo das populações mais pobres, era centrado em cima de duas grandes áreas, a educação e a saúde, **todo mundo tinha necessidade de escola**, todo mundo tinha necessidade de um aporte para a saúde. E logo a Igreja percebeu, através das suas equipes que começaram a se formar, que estaria fazendo um trabalho de suplência nessa área, sobre... nessas duas áreas, educação e saúde (EI 16, grifo nosso).

Quando nós vínhamos com a vontade sincera de não entrar em educação formal para não nos amarrar às aulas, a uma infraestrutura de colégio, sobretudo numa época de ditadura militar. E nessas distâncias todas e nessa total falta de infraestrutura em tudo, entrar em colégio significava fazer só colégio. Mas, **o povo insistiu, insistiu, insistiu, insistiu** (EI 15, grifo nosso).

Dados encontrados no Plano de Desenvolvimento para região Centro Oeste – 1988 afirmam o seguinte: a partir da década de 1970 o possível aproveitamento da região do cerrado passou a ser encarado como a solução para os problemas de excedentes de mão de obra do sul do país. Criaram-se políticas para a ocupação desse espaço e, mesmo que os programas agropecuários não tenham atingido as metas de distribuição de terras ou de povoamento dos “espaços vazios” do país, 752.558 pessoas migraram para Rondônia, Mato Grosso e Distrito Federal.

Com base nas informações apresentadas neste Plano podemos confirmar a carência de infraestrutura da região naquela época. Os núcleos urbanos eram rarefeitos e os municípios chegavam a ter áreas de 121.936 km² e densidade demográfica de 0,22 habitantes por km² (IBGE, 1970), como era o caso de Barra do Garças⁴³, havia problemas com relação a

⁴³ A Prelazia de São Félix do Araguaia abrangia parte desse município.

transporte, acesso, comunicação (geralmente feita por rádio), saúde, educação e inúmeros conflitos pela terra. As formas de ocupação contribuíram para a concentração de terras e a especulação, tanto a implantação da pecuária extensiva que bloqueia outras atividades como posteriormente o plantio de soja em larga escala.

A análise das entrevistas realizadas para essa pesquisa reforça a idéia de que só acompanhando a história da região se pode ter elementos necessários para compreender como se constituem seus professores. Em uma região na qual a educação foi clamor de seus moradores, aonde o poder público “competente” demorou a assumir como de sua responsabilidade as ações mínimas relativas à educação formal, aonde uma instituição eclesial encontrou na educação o caminho para uma evangelização comprometida com a vida do povo local, aonde a escola se tornou o centro da organização social das pequenas comunidades, aonde a repressão recaiu sobre membros da comunidade escolar, entre outras situações, a educação e a formação de professores só são compreensíveis no contexto da história. Mais especialmente se pensarmos na conjuntura local e nacional nos anos entre meados de 1960 ao início dos anos 1990, em que o país passou de um período de ditadura militar e repressão a um período de abertura e democratização; em que uma região considerada “espaço vazio” se viu transformada em promissora fonte de renda agropecuária. Os sujeitos que se fizeram professores nesse período na certa trazem suas identidades de professores marcadas por essas histórias.

Assim parece-nos necessário traçar alguns pequenos desvios no caminho dessa análise, conhecendo alguns “afluentes desse rio” durante o trajeto, a fim de compreendermos situações, comportamentos e relações que correm o risco de serem tomadas como dadas na região do Médio Araguaia, Mato Grosso. Um desses afluentes, por nós selecionados, corresponde às relações da Igreja com o Estado brasileiro e que pode esclarecer melhor a ação

da Prelazia de São Félix do Araguaia no campo da educação e suas relações com instituições que oficialmente são responsáveis por tais ações. Por isso apresentamos esse assunto a seguir.

5.1.1. Relações Igreja e Estado

Não é possível compreender a atuação da Prelazia na área de educação e as conseqüências dessas ações sem entender as relações entre Igreja e Estado no Brasil, especificamente no que diz respeito ao trabalho com as populações do campo.

O Estado brasileiro, desde o início de sua história, se constituiu com base nos interesses da propriedade fundiária. Até a proclamação da república caminhava par e passo com a Igreja Católica, tendo com ela rompido relações mais estreitas entre outros fatores ao se aproximar de grupos maçons e admitir a existência e o direito dos cidadãos brasileiros a outras filiações religiosas.

Com base nos estudos de Martins (1994), poderíamos analisar as relações da Igreja com o Estado no Brasil tendo em vista sua posição quanto à situação dos trabalhadores do campo em momentos distintos. É preciso ressaltar que a Igreja como um todo não tem posturas homogêneas no que diz respeito à atuação política ou aos movimentos sociais. Nesta pesquisa estamos nos referindo a trabalhos realizados por setores da Igreja Católica com a população do campo na perspectiva de apoio a lutas específicas destes trabalhadores.

O primeiro momento que nos interessa a fim de explicitar a atuação da Igreja na área rural, apesar da dificuldade de demarcar limites precisos no tempo, seria correspondente à década de 1950, quando suas (da Igreja) preocupações giravam em torno do êxodo rural, do

despovoamento do campo, dos efeitos desagregadores da vida da cidade, do perigo do comunismo e da agitação política no campo. Na verdade essas preocupações eram de caráter latifundista e anticomunista, mais ligadas à idéia de progresso do que à situação de vida dos trabalhadores do campo.

A miséria dos camponeses era compreendida “como resultado da cobiça e do afã dos fazendeiros”. A Igreja defendia então o desenvolvimento capitalista como “instrumento da promoção humana e da justiça social” (MARTINS, 1994, p.109). A concepção de que o capitalismo era bom, de que os problemas estavam em sua gestão, na distribuição injusta dos bens produzidos através dele e de que isso se resolveria com uma intervenção, com uma atuação de forças políticas do Estado, fez com que a Igreja se tornasse sua aliada nas propostas de levar o desenvolvimento às regiões carentes através de incentivos às grandes empresas, como por exemplo, ao nordeste brasileiro. Tal postura era coerente inclusive com os discursos do presidente Juscelino Kubistcheck (JK) nos quais ele fazia questão de associar desenvolvimento a valores cristãos e afirmava a necessidade de participação das camadas populares nesse processo de desenvolvimento “dando uma contribuição tecnicamente eficaz” (PEIXOTO, 2004, p.28). A miséria do ser humano estava associada ao não-desenvolvimento, assim se colocava a necessidade de assumir coletivamente um projeto de desenvolvimento para a nação. Ficava claro que a Igreja Católica tinha o papel de contribuir para com a união ideológica que tornasse isso possível (id., p.31).

No governo JK a educação era considerada um dos caminhos para sair do subdesenvolvimento, claro que vinculado à questão da produtividade, mesmo que isso muitas vezes não ficasse explícito. Era preciso mudar a escola em função do desenvolvimento, promover a educação para o trabalho, ter a indústria como referência para a formação. E essas idéias seguiram para além do período JK.

O encontro dos Bispos do Nordeste em 1959 reafirmou a necessidade do desenvolvimento “completado por aspectos humanos e por implicações sociais” (PEIXOTO, 2004, p. 33) sugerindo ações voltadas para a educação de base, desenvolvimento da agricultura regional e medidas relativas à saúde pública e reforma agrária.

A partir da década de 1960, houve certa evolução no pensamento da Igreja ao se deparar com o processo de expulsão dos moradores das regiões dos canaviais, com o trabalho de organização dos trabalhadores que vinha sendo desenvolvido pelo Partido Comunista no Nordeste e com o surgimento das Ligas Camponesas. Na disputa ideológica que travou com o Partido Comunista (PC), a Igreja acabou por fazer uma “opção necessária” pelo trabalho de base (MARTINS, 1994).

Surgiram ações como o Movimento Eclesial de Base (MEB), educação popular realizada através de uma aliança entre Igreja e Estado, cuja experiência mostrou, segundo Peixoto Filho, que quando as ações da igreja junto às comunidades se expandem aumenta a dependência, atrelam-se às políticas estatais ou para adquirir recursos, como no caso do MEB, ou para pressionar e ter participação nas tomadas de decisões com relação à educação. Essa experiência desvelou a diferença de interesses entre a igreja e o Estado no trabalho em relação às camadas populares, mostrou também que as alianças muitas vezes determinaram a direção dos projetos de educação popular. Mas ainda assim, suas concepções básicas (da Igreja) fizeram com que em grande parte apoiasse o golpe de 1964.

Nessa década ocorreu também a expulsão dos trabalhadores no Sudeste, especialmente das fazendas de café devido à baixa na comercialização, aos processos de mecanização de outras lavouras e à implantação culturas mais comerciais que exigiam terras maiores, provocando a venda das pequenas propriedades. A Igreja se viu diante da necessidade de atuar em uma pastoral de migrantes.

As ações da Igreja já não tinham como objetivo apenas a justa distribuição de terras, já se tinha em mente que a luta pela reforma agrária necessitava ser acompanhada por uma ação educativa, uma ação de conscientização, como era chamada (MARTINS, 1994, p.114). Era necessário trabalhar pela sindicalização dos trabalhadores do campo, pela reforma agrária juntamente com um processo de alfabetização de adultos e formação de uma consciência sindical. Quanto ao trabalho pastoral nesse período, Martins afirma: “toda ação se orienta no sentido de constituição da cidadania entre trabalhadores rurais” (id., *ibid.*). O objetivo era conscientizar e alfabetizar para que, de posse de informações, o trabalhador do campo tivesse uma posição política, fosse um eleitor consciente de seus direitos e de como defendê-los.

E foi exatamente sobre esses aspectos da pastoral católica junto aos trabalhadores do campo que incidiu a repressão após o golpe de 1964. Militantes ligados aos programas de educação e conscientização foram caçados juntamente com as lideranças sindicais. A aprovação do Estatuto da Terra pelo governo federal buscou neutralizar uma parte dessas lideranças. A Igreja foi colocada em cheque no seu trabalho missionário, nas suas concepções quanto às relações sociais e a questão da terra (id., p.124).

Na concepção do Estado militar a reforma agrária deveria ser instrumento de modernização do capitalismo e não de transformação social e assim foram elaborados e implantados projetos de colonização, de deslocamento de populações, de incentivo a grandes empresas. Políticas como as definidas no Programa de Integração Nacional (PIN) visavam de ocupação de “espaços vazios”, a “integração” e a “unidade nacional”; por meio da construção de grandes rodovias propunha-se o assentamento de milhares de pessoas às suas margens. Desconsideraram-se outras correntes migratórias que já se dirigiam às mesmas áreas, caso do Centro Oeste e Norte do país, provocando inclusive enfrentamentos entre elas. Grandes

empresas, posseiros, colonos e os habitantes nativos, índios de várias etnias, foram personagens de muitos conflitos pela terra.

Na década de 1970 também ocorreu a expulsão dos trabalhadores dos seringais na Amazônia como consequência da entrada das grandes empresas nessa área graças aos incentivos fiscais do governo militar. Parte da Igreja percebeu a inércia política do Estado, rompeu com a idéia do Estado justo, promotor de justiça e se deu conta de seu papel de possível interventora no processo econômico e social, da importância da consciência crítica dos cristãos. Isso gerou um novo compromisso com os trabalhadores do campo.

Nesse período tem destaque a Prelazia de São Félix do Araguaia e suas denúncias quanto à situação dos trabalhadores do campo e a situação de exploração e miséria em que se encontravam, em especial por meio da Carta Pastoral divulgada pela ocasião da ordenação do bispo Pedro Casaldáliga.

Sobre a década de 1970 Martins afirma:

Todo o peso desses conflitos caiu sobre os sindicatos e sobre a Igreja. Invariavelmente, bispos e agentes de pastoral, que acabaram se transformando numa mediação importante, não só na denúncia das ocorrências, mas também na busca de soluções junto às autoridades, especialmente as de fora das localidades em conflito (1994, p.132-133).

A repressão chegou à região do rio Araguaia (inclusive e especialmente ao sul do Pará, onde se localizava o movimento que ficou conhecido como a Guerrilha do Araguaia), e caiu também sobre os agentes de pastoral da Prelazia de São Félix e sobre as escolas, local onde muitos deles atuavam. A função social da escola era nítida tanto para seus participantes como para o governo.

A década de 1970 provocou então uma nova posição da Igreja Católica, declarada inclusive em documentos oficiais, propondo revisão de posturas anteriores com base nos princípios cristãos e na situação vivida. Em 1980 o documento “Igreja e Problemas da Terra”, fruto da conferência episcopal, é bem expressivo dessa mudança, re-orienta o trabalho pastoral e distingue conceitos de “terra para trabalho” e “terra para exploração” (MARTINS, 1994, p.139), demonstrando outro tipo de compreensão da realidade. A idéia de libertação, tão propagada pela Igreja Católica, foi assumida como ligada à de transformação social, uma posição a favor dos seres humanos.

O processo de redemocratização vivido pelo país depois da abertura foi gradualmente modificando as relações sociais no país. Os conflitos tornaram-se menos violentos e em número menor. Segundo representantes da Igreja por nós entrevistados, na década de 1990 a atuação das entidades civis se expandiu e o pessoal da Igreja se voltou às questões pastorais da fé, da organização interna, da organização de comunidades, de conselhos, organização do cotidiano religioso. Isso é muito claro na região da Prelazia de São Félix do Araguaia, local de nossa investigação empírica, mas pode ser pensado em termos de país na medida em que se ampliaram os espaços democráticos de atuação da sociedade civil que encontrou formas próprias de organização. Tal situação não significa que a Igreja Católica, ou pelo menos uma ala dela, tenha deixado de atuar nas questões sociais, mas que divide essas atividades com outros grupos e que sua atenção também se volta a outro tipo de tarefas.

Foi no contexto descrito acima que em 1968, ao chegar ao Brasil, Pedro Casaldáliga e Manoel Luzon tiveram como função fundar a missão claretiana em Mato Grosso, nas palavras de Casaldáliga⁴⁴: uma terra sem lei, onde prevalecia o direito do mais forte, onde não havia nenhuma estrutura administrativa, nenhuma organização trabalhista, nenhuma fiscalização,

⁴⁴ CASADÁLIGA, Pedro. *Creio na Justiça e na esperança*. Cf. bibliografia.

onde dinheiro e “38” mandavam em tudo. Onde eram causas de mortes constantes a verminose, a desidratação, a malária, o tétano umbilical e a subnutrição, doença crônica.

A área designada como Prelazia de São Félix do Araguaia se compõe de 150.000 km² de rios, sertões, florestas no nordeste de Mato Grosso, Amazônia legal, entre Araguaia e Xingu, contando inclusive com a Ilha do Bananal. A sede dessa Prelazia baseava-se em 1968 em uma casa de 4x8 metros à beira do rio Araguaia, em São Félix, naquela época, um distrito do município de Barra do Garças, cuja sede ficava distante 800 km. Não havia médico, nem correio, nem telefone ou telégrafo, nem energia elétrica. “Faltava no povo a consciência dos próprios direitos humanos e coragem e a possibilidade de os reclamar”⁴⁵ (CASALDÁLIGA, 1971). E no que concerne à educação:

Predominava o analfabetismo. E a educação dos filhos interessava mais do que o próprio direito de ter terra e comer, como saída para um sonhado futuro diferente do triste destino dos pais. Desde o primeiro momento de nossa chegada, choveram pedidos: íamos dar aulas, construiríamos um colégio, organizaríamos internato, podíamos ficar com os filhos alheios, adotá-los e educá-los. Não se concebia a presença de padres ou freiras sem abordar esses problemas (id., 1971, p.33).

Inseridos em realidade gritante, em contexto nacional de revisão de posturas da Igreja, chegando da Espanha e trazendo na bagagem uma história de lutas e um compromisso com a fé, Pedro Casaldáliga e seus companheiros, assumiram o compromisso com as comunidades da Prelazia e aceitaram os desafios que foram surgindo em seu caminho. Entre eles a situação educacional.

Segundo um dos entrevistados, representante da Prelazia, poderíamos distinguir a atuação da Igreja na região em três fases, quase concomitante às três décadas: 1970, 1980,

⁴⁵ Carta Pastoral: *Uma Igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social*.

1990. Na década de 70 a Igreja falou em nome do povo, não havia organização da sociedade e as ações funcionavam por meio da idéia de vanguarda. “A **vanguarda** liderando e o povo acompanha”. A equipe da Prelazia era composta por pessoas vindas de outros estados, com certa formação política e intelectual que assumiu a frente das ações, um trabalho realizado em grupo e que dava destaque à pessoa do bispo. “E foi uma voz de **resistência**, uma voz profética onde o conflito básico era a luta pela terra e a permanência na terra. A luta com o latifúndio, em todos os povoados, quem resistiu, ficou”. E neste trabalho de resistência foram surgindo algumas lideranças locais. Na fase seguinte, onde os conflitos já não eram tão pesados, eram mais esporádicos, viveu-se a fase de **organização popular**, criaram-se sindicatos, associações, movimentos de política partidária... “Então depois a partir do 80-90 eu diria que foi a década da organização popular onde a Prelazia incentivou, motivou, animou, mas já não teve o controle e a direção das coisas” (EI 12). A partir dos anos noventa a Igreja regional se volta para sua **organização interna**.

Agora a sociedade civil tem suas organizações que era o que devia ser. (...) A equipe hoje está muito mais voltada para as questões internas eclesiais, uma presença menos forte na interferência do processo político, de terra, econômico, educacional... então... e a sociedade se diversificou. (...) Neste momento, não tem tanto a interferência da Prelazia na direção dos rumos da região, porque há muito mais gente, há mais forças agindo, nesse sentido também é interessante, perde poder, a Igreja é uma servidora na medida que pode. Mas não tem hoje tanta interferência como foi no primeiro momento que a definiu (EI12).

Assim poderíamos utilizar a periodização já citada para resumir a atuação da igreja católica na região: uma primeira fase, correspondente aos anos sessenta e setenta, seria a de resistência e martírio, onde a Igreja foi a voz do povo, atuou como vanguarda. A segunda fase seria a da organização popular, da organização política nos anos oitenta, onde a Igreja teve papel de assessora permanente, incentivando e orientando a formação de sindicatos, partidos, associações.

Há que se destacar nesse período a diversidade de ações, enfrentamentos e tomadas de atitude que foram necessárias. Essas duas primeiras fases deram visibilidade nacional e por vezes internacional à Prelazia, posto que a violência nos conflitos pela terra e a resistência por meio da organização popular ganharam destaque como características da região. Em nossas hipóteses iniciais aventamos a idéia de que seria necessário fazer um estudo sobre os movimentos sociais locais para entender a identidade de professores constituídas naquele espaço. O desenrolar das investigações nos mostrou que esse aspecto mereceria um outro trabalho investigativo, que não responderia aos nossos objetivos no momento e que, para nossa investigação seria suficiente tomá-los como mais um aspecto da história entre os que circunscrevem a rede de significações que pretendemos configurar. E a terceira fase corresponderia aos anos noventa, em que a Igreja se volta a atividades internas, assessorando os movimentos quando chamada ou chamando-os quando acha necessário.

As informações obtidas nesta entrevista referem-se especificamente à região, à Prelazia de São Félix do Araguaia, mas guardadas as diferenças, poderíamos afirmar que esse movimento é representativo das relações entre os setores mais engajados da Igreja nas questões sociais e os movimentos populares em todo o país nas últimas décadas. Em regiões onde os conflitos ainda estão prementes ou em que a sociedade civil ainda não tem outro amparo institucional e nas quais atuam estes setores da Igreja, a situação tende a ser diferente. A tendência atual dos trabalhos da Igreja Católica em geral, desde meados dos anos noventa, tem sido a dedicação a assuntos mais internos.

5.2. Educação e Cidadania

Desde o início, a significação do ato de educar na região do Araguaia veio se constituindo ligada ao significado de cidadania. E nesse caso estamos nos referindo à educação no sentido amplo e também à educação escolar. A instituição escola e seus afazeres não se descolavam das outras práticas sociais, compreendia-se a escolarização como um direito que se transformava em mais uma arma na luta pelos direitos dos cidadãos.

(...) educação aqui na região ela nasceu de uma necessidade eminente das pessoas, é... buscarem a sua cidadania (EI 13).

Judite: Eu morava aqui em São Félix, havia lutas por terra em todo lado, Santo Antonio do Rio das Mortes era um patrimônio que tinha sido cercado por uma fazenda, a sede da fazenda tava lá dentro, e um dos líderes da comunidade chegava aqui na Prelazia e dizia sempre: **Tem que ter gente lá no Santo Antonio, tem que ter gente lá no Santo Antonio, nós tamos com uma briga muito feia lá e um dia ele falou diretamente. Olha aqui, eu vim lhe buscar porque aqui tem muita gente trabalhando e lá no Santo Antonio se não tiver uma boa escola o povo vai entregar a terra pra fazenda e vai cair fora de lá. Se tiver escola eles vão ficar** (grifo nosso) (EP 11).

A primeira atuação da Prelazia em ações educativas de caráter “escolar” foi a alfabetização de adultos, com base no método Paulo Freire, que se desencadeou a partir das campanhas missionárias das quais participavam os agentes pastorais. As ações de evangelização misturando-se, incorporando-se às necessidades dos homens desse mundo, uma “missão espiritual encarnada”.

Então eu diria que a idéia central que moveu a equipe da Prelazia num primeiro momento é dar resposta a necessidade imediata do povo que pediu a escola.(...) Então eh... e começou a campanha de alfabetização (EI 12).

(...) a partir das campanhas missionárias, que eram três meses de presença e ação pastoral conscientizadora [em cada] núcleo na região, partimos então nas campanhas missionárias para educação, fundamentalmente método Paulo Freire, então alfabetização de adultos (EI 15).

Essas equipes trabalhavam (...) na alfabetização de adultos, usando os métodos de Paulo Freire, usando, pegando os temas das palavras-chaves, povo, terra, Araguaia, rio, peixe, abóbora, enfim tantos outros mais, que caracterizavam o linguajar do povo, o entendimento, a compreensão do povo, e era importante nós que chegamos aqui a gente passava praticamente três anos tentando entender essa maneira de ser, essa cultura, porque a igreja não pretendia ser mais uma colonizadora, mais alguém que trazia idéias de fora, mas uma igreja que queria realmente assimilar, vivenciar, incorporar, inculturar aquilo que existia nessa região (EI 16).

Os dados do IBGE para todo o município de Barra do Garças, no recenseamento de 1970 apontam uma cifra de 28.403 para a população. Entretanto a estimativa da população total, segundo os “Dados estatísticos do município de Barra do Garças, MT” (Secretaria Municipal de Educação e Saúde, 23 de março de 1971), é de 52.000. Para o município de Luciara, o Censo de 1970, do mesmo IBGE, assinala o número de 5.332 habitantes... (CASALDÁLIGA,1971).

Os dados apresentados pelo Plano de Desenvolvimento já citado apontam para uma média de 34% de analfabetismo em toda a região centro oeste na década de 1980 e faz um levantamento dos problemas na área da educação ressaltando a insuficiência de capacidade física instalada, a insuficiência de recursos humanos, a qualificação inadequada, a ausência de habilitação entre os professores em exercício. “29% do total de professores em exercício, sem especificação no grau em que lecionam, têm apenas a formação de 1º grau, desses 50% têm somente o 1º grau elementar⁴⁶”. O Plano ressaltava a falta de formação profissional e fazia críticas à atuação das universidades já existentes no Centro Oeste no final da década de 1980.

Em trabalho de pesquisa mencionado anteriormente (GENTIL, 2002, p.51-52) caracterizamos e descrevemos a história da educação da região em três momentos: o primeiro,

⁴⁶ “Primeiro grau elementar” é referência às primeiras quatro séries do que denominamos atualmente de Ensino Fundamental.

tomando de empréstimo o título da obra de Paulo Freire, “educação como prática para a liberdade”, a educação que se desenvolvia a partir da e na militância, a educação sindical e a escolar misturando-se na busca de realizar o ato político de ler o mundo, nele se posicionar e agir sobre ele (década de 1970). Era um período de inúmeros conflitos por causa da terra, a Igreja Católica tinha uma presença marcante nos vários movimentos de organização popular. A escola se tornava palco de lutas porque era espaço de organização social, era também uma marca da intenção de permanência de um grupo em determinada terra. Os professores dessas escolas na região do Araguaia eram selecionados a partir de critérios definidos pelas comunidades onde se localizavam e as possibilidades existentes, o compromisso com a luta era mais determinante nessa escolha que a habilitação, o diploma. Muitos agentes pastorais ligados à Igreja Católica assumiam a função de professores na Prelazia de São Félix do Araguaia.

O segundo momento caracterizava-se por um espaço político institucional “garantido” por vias legais (a chamada “tomada das prefeituras” pela oposição na década de 80), por meio da qual líderes de movimentos sociais assumiram cargos institucionais e políticos. O movimento popular se desarticulou acreditando que tinham quem lutasse por ele e a educação passou a ser tratada como direito universal dos cidadãos e obrigação do poder público. Nesse período ganharam força idéias sobre a necessidade da formação técnica do profissional e com isso afirmaram-se diversos agentes, diferentemente posicionados no campo da educação: o aluno, o professor, os pais. A escola continuava a ser vista como lugar de poder, mas as “competências” e habilitações ganharam realce e seus participantes já não ousavam mais encontrar nela lugares equivalentes um ao outro. Procuravam-se professores diplomados e foram implantados cursos profissionalizantes para o magistério na região. Nas escolas, as funções também se diferenciaram, foram criados cargos de coordenação e/ou supervisão tanto

para escolas urbanas como para as rurais, cujo atendimento sempre foi mais esporádico pelas condições de acesso (estradas, veículos...)

Por último, nesse terceiro momento (final dos anos 1980 e início da década de 1990) num espaço de identidades marcadas e papéis delimitados, relações institucionalizadas, fez-se notar de maneira mais explícita, a presença do Estado na definição das políticas públicas educacionais, tanto as nacionais (LDB, PCNs, Fundef...) como as estaduais (Lopeb/MT) e municipais (PCCS),⁴⁷ coadunando-se aos projetos locais. Os professores locais já se sentiam parte integrante dos movimentos estaduais através da ligação com um sindicato próprio da categoria, discutiam e reivindicavam entre seus pares, a elaboração das políticas educacionais locais se submetiam a disposições vindas de instituições “competentes” da esfera estadual ou federal. Lutavam pelo seu reconhecimento profissional.

O processo de construção de um projeto de escola, na região, iniciou-se do lado de fora desta escola. Não foi um processo que, no seu início, tivesse partido do grupo de professores. Ele teve sua origem nas relações sociais mais amplas da sociedade, no embate político dos trabalhadores para conquistar seus direitos (LEITE, 1993, p.20).

Podemos perceber, como já afirmou Leite (1993), que há primeiramente um movimento de reivindicação do direito à terra e a partir ou em torno da consciência deste direito e de luta por ele, é que ganham força as lutas por outros direitos, entre eles a educação.

A região de São Félix do Araguaia, nordeste do estado de Mato Grosso ficou conhecida no país pela atuação da Igreja junto ao movimento popular local. Foi notícia de rádio e jornal nas décadas de 1970 e 80 no que diz respeito às questões da terra, conflitos entre posseiros e grandes latifúndios. Nas diversas localidades da região as comunidades se

⁴⁷ LDB - Lei de Diretrizes e Bases, PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Lopeb – Lei Orgânica dos Profissionais do Ensino Básico; PCCS - Plano de Cargos, Carreira e Salários.

organizavam e agiam em defesa de seus direitos quer fosse pela terra (como em Pontinópolis ou em Santa Terezinha, por exemplo), pela saúde (como em Ribeirão Bonito e Cascalheira e Porto Alegre do Norte) ou pela educação (como em São Félix do Araguaia e em Santo Antonio)⁴⁸.

Em trabalho de pesquisa anterior (GENTIL, 2000), encontramos elementos que nos apontaram a constituição de uma identidade de resistência caracterizando os movimentos sociais (conceito de Manuel Castells⁴⁹) na região do Médio Araguaia: grupos sociais em posição de dominados no contexto sócio, político e econômico maior e que vão, através de sua própria história, construindo uma forma de viver fundamentada em princípios nem sempre os da classe dominante. Ganham visibilidade como novos movimentos sociais posto que, através de suas ações, muitas vezes localizadas e em torno de questões que parecem necessidades momentâneas, vão colocando em cheque o sistema, construindo uma possibilidade alternativa. Muitas vezes são princípios opostos a aqueles dominantes ou, de certa forma re-significados, como afirmamos com relação ao conceito de cidadania que orientou as relações da região do Araguaia com as políticas públicas educacionais.

Com base em Gohn, Iria Brzezinski (1996, p.87) afirma que a cidadania é o elemento que une educação e movimentos sociais, pois a educação “ocupa um lugar central no conceito de cidadania coletiva, posto que essa se constrói no processo de luta, que é, em si próprio, um movimento educativo”. Este é o caso da região do Médio Araguaia. No entanto, fazendo uso dos conceitos de Melucci, para tratar de movimentos sociais nas sociedades complexas é necessário diferenciar os fenômenos de ação coletiva; protestos, manifestações e rebeliões podem ser ações coletivas, mas não são necessariamente movimentos sociais. “Um

⁴⁸ Informações mais detalhadas a respeito das lutas populares da região do Araguaia podem ser encontradas nos arquivos da Prelazia de São Félix do Araguaia.

⁴⁹ Manuel Castells, espanhol, catedrático de Sociologia e Planejamento Urbano e Regional na Universidade da Califórnia, foi professor visitante de 15 (quinze) universidades na América Latina. Autor da trilogia *A era da informação*, cujo segundo volume trata do poder da identidade.

movimento social é uma ação coletiva cuja orientação comporta solidariedade, manifesta um conflito e implica ruptura dos limites de compatibilidade do sistema ao qual a ação se refere” (MELUCCI, 2001, p.35). A ação coletiva é uma ação que combina orientações diversas e envolve múltiplos atores (id., ibid.) e, ações coletivas como aquelas protagonizadas por grupos de professores, geralmente se dão no campo de lutas institucionais, não necessariamente objetivando rupturas com o sistema, muitas vezes ocorrem com o intuito de obter maior poder de decisão dentro dele.

Segundo Alberto Melucci “estamos diante do desaparecimento de formas de ação e sujeitos que coincidem com a nossa idéia tradicional de movimento” (1996, p.43). Isso não significa que a ação coletiva desaparece nas sociedades complexas, contudo ela toma outras formas, o que, em nosso caso, exige um novo olhar aos professores e suas ações atuais. Mas no período histórico que analisamos não se fazia tão clara a distinção entre as ações específicas dos professores e os movimentos sociais locais.

Soares (2004) apresenta em seu trabalho de pesquisa relatos de antigos moradores que vem reafirmar a ausência de órgãos estatais na região e a importância da presença da Igreja Católica participando de ações juntamente com índios e não-índios, primeiros moradores do local, na luta pela terra e permanência nela. Membros da Prelazia atuavam aconselhando, ajudando a organizar e a resistir às pressões; padres ou agentes pastorais escreviam cartas relatórios sobre a situação local e os desmandos que ocorriam e as enviavam ao governo e à imprensa, assessoravam a organização propriamente dita em sindicatos e outras associações. Nesse período foram criadas entidades como o CIMI (Conselho Indigenista Missionário) e a CPT (Comissão Pastoral da Terra) que atuaram como apoio imprescindível nessa luta.

Nas primeiras escolas da região os participantes eram os mesmos do sindicato e da Igreja; a luta se misturava; participar significava ter presença em todos esses âmbitos da vida

social, não havia uma separação por profissão ou por nível de conhecimento formal, importava “ser da comunidade”, isto é, ter os mesmos interesses enquanto povo habitante daquele espaço. Paralelo ao movimento por definir a situação dos posseiros em relação à terra, ocorria o movimento pela institucionalização das escolas.

Assim, a escola nasce, na região do Araguaia, articulada às outras lutas mais amplas e dirigidas ao Estado, configurando-se, para os trabalhadores, como uma conquista e não como uma doação. Uma conquista que sempre precisou de muita mobilização e organização. É importante ressaltar que, na região, a luta sempre foi por uma escola pública (LEITE, 1993, p.30).

Foi na insistência e persistência em ficar na terra, mesmo que para isso fosse necessário estar indo sempre mais adiante, abrindo a machado, foice e coivara os novos espaços, que se conquistou o direito à terra, que se constituiu o espaço social da região do Médio Araguaia. E foi de maneira semelhante que se fizeram professores aqueles que se ocupavam da educação formal na região: insistindo, persistindo, seguindo adiante através das dificuldades, em busca de conhecimento e reconhecimento. De início, uma mesma identidade sedimentada por uma solidariedade em função da luta pela terra: trabalhadores todos, militantes na luta por seus direitos. Em outro momento, em condições que vão se diferenciando, surgem novas lutas e uma outra possibilidade de identificação para alguns, em torno da profissão de professores.

Em suma, a região do Médio Araguaia é marcada por lutas, inclusive no campo da educação, esta história é responsável pela construção de representações e significados próprios que possibilitou aos seus participantes a constituição de uma identidade coletiva e proporcionou-lhes uma certa noção de cidadania (GENTIL, 2002). Esses aspectos podem ser

percebidos em várias ações que ali se desenvolveram, entre as quais incluímos e destacamos as de formação de professores, que têm também sua especificidade.

É interessante também nos valermos dos estudos de Melucci a fim de compreendermos que as ações coletivas nem sempre são manifestações de movimentos sociais; estes se definem como “ação cuja orientação comporta solidariedade, manifesta um conflito e implica a ruptura de limites de compatibilidade do sistema ao qual a ação se refere” (2001, p.35). As ações coletivas podem ser de diferentes tipos e podem gerar reconhecimento e identidade coletiva, pois instauram pertencimento e constituem vínculos (VIANNA, 1999), mas necessariamente não visam rompimento com o sistema. Poderíamos dizer então que identidades coletivas se caracterizam pela recursividade (conceito usado por Morin e já explicitado anteriormente neste trabalho), sendo simultaneamente fruto da ação coletiva e condição para sua efetivação.

No que diz respeito à história local poderíamos dizer que as pessoas que são professores da região provavelmente estiveram presentes em movimentos sociais, mas diversos grupos podem ser estudados do ponto de vista de sua identidade coletiva em suas ações coletivas específicas. A luta em torno da cidadania se dá em vários campos de ação e em muitos momentos aproxima diversos grupos e promove alianças, podendo gerar movimentos de alcance mais amplo.

5.2.1. Paulo Freire e Educação Popular

Em todo o país, nas décadas a que nos referimos, os católicos engajados em movimentos populares reviam suas ações, já se tinha percebido que estar no meio do povo apenas falando de religiosidade, uma presença-testemunho desconectada de ações não fazia mais sentido, era preciso viver essa religiosidade na vida do povo, com o povo (PEIXOTO, 2004). Assim, as experiências de JUC, JEC, JOC⁵⁰ foram se tornando cada vez mais politizadas, membros dos movimentos de leigos sob a forma de Ação Católica inclusive criaram posteriormente o partido denominado AP (Ação Popular) de caráter e atitudes contestadoras e revolucionárias.

A experiência do MEB e o pensamento de Paulo Freire foram fundamentais para essa nova postura da Igreja, uma alfabetização conscientizadora, uma educação libertadora. Compreendia-se por educação libertadora “aquela que permite aos sujeitos assumirem uma posição profética, entendendo a posição profética como a capacidade de ‘denunciar’ as estruturas desumanizantes e, ao mesmo tempo, anunciar um novo projeto de sociedade (...)” (DAMKE, 1993, p.44). Freire propunha uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, mas um desenvolvimento que permitisse ao homem e a mulher discutir sua realidade, seus problemas, inserir-se neles. Essa forma de educação possibilitava a discussão sobre os direitos, sobre a participação. Em torno da idéia da sociedade bipolarizada entre opressores e oprimidos a proposta de educação de Paulo Freire apresentava uma forma de superação dessa realidade. “A pedagogia do oprimido (...) é a pedagogia dos homens

⁵⁰ Juventude Universitária Católica, Juventude Estudantil Católica, Juventude Operária Católica.

empenhando-se na luta por sua libertação” (...) e toda a análise que Freire apresenta mostra que isso só seria possível quando os oprimidos tivessem consciência de sua situação, assumissem sua responsabilidade nessa luta, percebessem que a consciência necessita vir colada a uma ação e que engajamento, mais que participação, seria imprescindível para sua libertação, pois ninguém liberta o outro (FREIRE, 1974, p.61).

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, invasão da práxis, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (id., *ibid.*, p.39).

Enfim o pensamento de Paulo Freire parece sintetizar os princípios de atuação da Prelazia naquele momento na região: trabalhar em função da conscientização do povo, junto com ele, para que ele assumisse sua luta, se engajasse na busca pela sua cidadania. “A conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade” (1994, p.103).

O analfabetismo era considerado por todos como um dos mais graves problemas, ligado à idéia de que os analfabetos eram incapazes de tomar decisões por si, de participar do processo político, de votar. A idéia de participação nesse período aparece muito ligada à idéia de voto. Se são analfabetos, não votam; se não votam, não têm participação política. Dessa maneira o grande passo para a participação e conseqüente democratização do país era a alfabetização, em especial dos adultos. Há que se pensar que democracia não se restringe a isso, mas na época parecia ser o grande passo a ser dado.

Nos anos precedentes, a “teoria da reprodução” (Bourdieu) havia praticamente levado os professores ao imobilismo através da idéia de que ela era impotente para provocar transformações sociais, que sua função acabava sendo a de reproduzir as desigualdades sociais. O (re)conhecimento do pensamento de Paulo Freire, depois inclusive de seu exílio, veio renovar as esperanças ao permitir ver que a escola capitalista não é só espaço de reprodução do sistema, mas é espaço possível de organização de grupos marginalizados (DAMKE, 1993, p.19). Percebeu-se então a escola como espaço de contradições e ambigüidades.

Muitos agentes de pastoral que chegaram à Prelazia de São Félix nos primeiros anos foram para lá imbuídos dessas idéias freireanas, dispostos a esse tipo de trabalho, uma educação cristã conscientizadora. Acabaram por assumir não só a alfabetização de adultos durante as campanhas missionárias promovidas pela Prelazia mas, por falta de outras pessoas preparadas para isso, inclusive outras ações escolares (direção, coordenação, salas de aula).

Para Paulo Freire, alfabetizar é conscientizar e “a conscientização não é apenas conhecimento ou re-conhecimento, mas opção, decisão, compromisso” (FIORI, 1974, p.2). Isso quer dizer que os sujeitos têm que se envolver com seu processo de alfabetização/conscientização, as decisões e tomadas de posição são pessoais mas inserem o sujeito de uma nova maneira no seu grupo, na sua sociedade, provoca o encontro e o diálogo com outros.

Os agentes pastorais da Prelazia foram assumindo ações educacionais e simultaneamente preparando o pessoal local para fazê-lo. Educadores e educandos foram partilhando seus saberes e se formando. “Não seria tanto a preocupação formal da educação, mas a intuição da formação na prática, na luta pela resistência”, diz um dos entrevistados, padre na região desde a década de 1980. Ele afirma em sua entrevista que houve sempre na

região uma prática que buscou se fundamentar em alguma teoria e que isso é coerente com o marxismo: pensar a partir do real. Mas, nessa situação, há sempre o risco de se ficar colado ao local e não conseguir ampliar os horizontes, essa preocupação pautou o trabalho de educação realizado na região. A formação de professores buscou fazer isso assim como a Prelazia, e uma das formas utilizadas foi retomar sempre a história, propor uma formação a partir da realidade histórica.

O retomar a história marca e eu acho que os professores, essa turma aí, [os professores em formação] é privilegiada, e vão retomando hoje a história e vão reconhecendo coisas do passado... o fato é que hoje quando se cita dom Pedro e tal(...) mas o pessoal, você vê que... a sintonia existe, né? Então esse retomar a história... o perigo é perder essa visão da história (...) (E1 12).

A educação libertadora proposta por Paulo Freire trazia em si também a dialética da relação educador/educando, propondo superar a contradição entre os dois através da dialogia. O diálogo leva à consciência e essa a uma inserção crítica na realidade. Ambos, educador e educando, aprendem no processo dialógico. É uma educação para a vida, para a cidadania. E essa era também a posição da Prelazia:

Então eu acho que se é pra formar a consciência crítica e a formação deve ter essa dimensão, da compreensão da realidade, a compreensão dos conflitos, a problemática da vida que está vivendo, os porquês das coisas que estão acontecendo, então, a equipe resistindo, organizando, ajudando o povo a enfrentar o latifúndio, conflito maior, eu acho que tava dando... educação na prática, mesmo que não fosse... (E1 12).

Nessa perspectiva havia uma preocupação fundamental com a formação humana, uma formação integral que o educador precisava compreender. Segundo um dos entrevistados:

“Então se você tem um profissional muito competente, um professor, um médico, muito competente, que mexe com gente, mas não tem relação humana ... é um desastre, um desastre.” (EP 12) Essa dimensão ampla da educação, esse cuidado com a formação humana esteve presente o tempo todo. Segundo Freire: “(...) o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo é o seu caráter formador” (2000, p.37) e se aproximarmos essa idéia do conceito de autoética de Morin (2002) - a base das relações firmada no amor e na compaixão, no olhar o outro e no respeitar a diversidade na convivência - podemos dizer que são questões basilares para se pensar educação e que já se faziam presentes junto ao pessoal da igreja naquele período.

A questão da cultura, aspecto significativo na obra de Paulo Freire, também esteve na base das ações da Prelazia: respeito à cultura local, incentivo às expressões culturais, valorização de práticas culturais. Fomentar a palavra, palavra que expressa a cultura, a palavra através da qual se afirma, através da qual se cria. A questão da palavra dominada, dos que não tem direito a ela e os que dizem pelos outros, dominação. “Aprender a tomá-la dos que a detém e a recusam aos demais, é um difícil mas imprescindível aprendizado – é a ‘pedagogia do oprimido’” (FIORI, 1974, p.15).

5.3. Educação escolar no Araguaia

A percepção da necessidade de educação escolar naquelas plagas sertanejas impulsionou outras várias ações. O trabalho de evangelização por si só é também um trabalho educativo, mas realizado daquela maneira proporcionava aos agentes de pastoral não só ensinar, mas aprender, compreender a vida sertaneja. A Prelazia não tinha intenção de assumir

as atividades escolares formais, tinha consciência de que havia outras instituições responsáveis por isso, tais como o governo estadual ou municipal, mas a situação, a insistência da solicitação e seu próprio compromisso com o povo local fizeram com que se envolvesse e, como um exemplo vivo do que pregava - direito à cidadania participativa - juntamente com as comunidades locais, foi em busca desses responsáveis, cobrou atitudes e por outro lado se co-responsabilizou.

Nas prefeituras de São Félix do Araguaia e Luciara, por exemplo, a escolha de professores, sua remoção ou não e inclusive seu pagamento, estiveram por certo tempo ao sabor de capricho dos políticos locais. As irregularidades na nomeação e nos vencimentos dos professores, na construção, manutenção e higiene das escolas, no fornecimento do material escolar mais rudimentar eram muitas e constantes. E nos dois municípios, a Prelazia entrou em conflito com as autoridades, por tentar defender sua política de ensino, livre e desinteressada.⁵¹

A Prelazia atuava em diversas frentes da organização popular: organização sindical, organização de mulheres, movimentos culturais, pastoral indígena, tinha sempre o propósito da conscientização, da formação de cidadãos cientes de seus direitos e deveres. A educação escolar era um dos campos de sua atividade, assumido por causa da necessidade da região, especialmente a falta de recursos humanos.

Nesse contexto surgem tanto o GEA – Ginásio Estadual do Araguaia, construído com ajuda de “amigos da Espanha” (CASALDÁLIGA, 1971), como o curso de Capacitação de Recursos Humanos, ambos com propósito de serem oficiais e ao mesmo tempo “do povo”. O GEA era uma instituição do estado mas funcionava amparado pelas ações da Prelazia, que tendo um agente de pastoral na direção, assumia a orientação dos processos educativos. Era

⁵¹ Denúncia constante da Carta Pastoral de Pedro Casaldáliga, em 1971.

um colégio em São Félix do Araguaia, a 700 km de distância da sede do município, Barra do Garças, oferecendo ensino ginásial que ficou famoso na região na década de 1970 pela sua qualidade.

Então nós, achando que no (...) quem mandava era o povo, estávamos a serviço do povo, partimos para o conhecido, quase famoso, GEA, Ginásio (...) aqui do Baixo Araguaia (EI 15).

Ao mesmo tempo em que não era intenção inicial da Igreja se envolver com a educação formal, ela foi percebendo a importância da educação para a qualidade de vida e capacidade de luta do povo para quem trabalhava, a escolarização como um dos passos no processo maior de educação e de luta.

Contra os nossos primeiros propósitos - fruto da velha experiência educacional da Igreja, fruta da própria experiência pessoal - decidimos enfrentar o problema do ensino: e construímos o “*Ginásio Estadual Araguaia*”, de São Félix. Pago, em oitenta por cento (80%) da importância, com donativos dos nossos amigos da Espanha, e sem nenhuma contribuição oficial da Prefeitura, do Estado ou do Governo Federal. Foi uma aventura quixotesca, necessária porém. (As poucas famílias que antes pretendiam por os filhos no ensino médio, deviam mandá-los a Barra do Garças ou a Goiás. E as forças novas da juventude se distanciavam da família e do lugar, provavelmente para não voltar jamais. E toda a renovação humana-social precisaria tanto dessa juventude, mais maleável, mais aberta e crítica!). O Ginásio é Estadual: não queríamos que fosse nem da Prelazia nem de uma Congregação. Com muitas demoras e irregularidades, o Estado paga os professores bem pobremente. Funcionavam no ginásio as três primeiras séries. Por motivos de suplência inicial, um padre teve que aceitar a diretoria e uma irmã é secretária (CASALDÁLIGA, 1971).

Muitos agentes de pastoral trazidos pela Prelazia ou que aqui vieram por sua disponibilidade e concordância com a linha de atuação dessa Igreja, acabaram por assumir, nos primeiros tempos, as funções de professor, orientador ou diretor de escolas. Paralelamente se cuidava de pensar e oferecer formação ao pessoal local para que fosse assumindo esses afazeres. O Ginásio Estadual do Araguaia começou a funcionar em 1971 oferecendo a primeira e a segunda série do ensino ginásial e a cada ano aumentava a oferta com a série

seguinte. Isto foi apenas até o final de 1973, quando foi fechado pela Ditadura Militar. Seus primeiros professores vieram de São Paulo e Minas Gerais a convite de Dom Pedro, eram seminaristas ou ex-seminaristas, que iam preparando seus alunos para assumirem outras salas de aula. Na falta de professores, quem terminava o ginásio ou mesmo quem o estava cursando, ia assumindo as salas do primário. Além do ginásio funcionavam paralelamente no GEA cursos de alfabetização de adultos e cursos para professores do sertão.

Tudo dentro do ginásio. Trabalhava cedo, à tarde e à noite, aulas assim alternado. À noite era só pra alfabetização dos adultos e esses alunos vinham ajudar. A gente punha esses meninos pra alfabetizar. Os meninos e essas moças, utilizando Paulo Freire, em plena ditadura, em plena ditadura(EI 4).

E o GEA, embora sendo um instituto de educação público (...) ele atuou muito na informalidade também da educação. Uma vez que os seus professores além de cumprir o currículo mínimo exigido pela Secretaria de Educação do Estado, também procuravam abarcar, procuravam absorver a própria cultura da região, o próprio o linguajar do povo, a maneira de ser do povo aqui da região, a incorporação das diferenças e das várias culturas, entre elas a cultura karajá (EI 16).

Os índios freqüentaram o ginásio no primeiro ano apenas, pois a Funai não permitiu que continuassem: “nós tínhamos também muito interesse de que viessem os Karajás. Eles freqüentaram o primeiro ano. Mas a Funai imediatamente proibiu deles participarem. (...) Tinha que dar aula à parte pra eles” (EI 4).

Em sua carta pastoral, na qual denuncia os problemas vividos e enfrentados pelo povo do sertão brasileiro na região do Araguaia, o bispo Pedro Casaldáliga ressaltava as condições de alunos e professores da região.

Grande porcentagem de crianças e rapazes da região não tem acesso às aulas. Há escolas com uma só professora ou duas, estando, os alunos de diferentes idades e graus, misturados. A prefeitura de Barra do Garças tem nomeado várias professoras conhecidas publicamente como prostitutas. O nível de

preparação do professorado - fora os professores que a Missão conseguiu engajar é de 1º, 2º, 4º ano primários. Não há em toda região um só professor ou professora normalista. Geralmente é o povo ou Prelazia que deve enfrentar a construção do prédio escolar. Faltam carteiras, cadernos, livros, quadro negro, giz. Os professores do Curso Primário recebem um ordenado de Cr\$ 100,00 e 125,00 com atrasos de seis mês e até de ano inteiro. Os professores do Ginásio Estadual de São Félix - construído pela Prelazia - recebem Cr\$ 120,00 por mês e com atraso superior a 4 meses. A Irmã diretora do Grupo Escolar de São Félix teve que desafiar, este ano, a política caprichosa do Secretário Municipal de ensino de Barra do Garças para a própria sobrevivência do Grupo (CASALDÁLIGA, 1971).

Os primeiros professores da região do Araguaia eram aqueles que conheciam um pouquinho mais que os outros das letras e das contas. Faziam o que podiam dentro de suas condições.

(...) com relação a sua chegada em SFA: A situação era lamentável mesmo, né? E [havia] duas professoras heróicas, coitadas, né? que tinham ano e meio, dois anos de preparo que faziam o que podiam. [ênfase] Só isso já era muito o quê fazer (EI 15).

Mas na perspectiva da educação como espaço político, possibilidade de construção de cidadania, ser professor era mais do que uma simples atividade com alunos, era assumir também um papel na comunidade como detentor de determinado saber, o que lhe conferia um certo lugar especial, um lugar de voz, e quem o assumisse certamente teria o reconhecimento da comunidade:

Eu, por exemplo, tenho a imagem de um grupo de sertanejos discutindo a questão de terras e a mocinha professora lá no meio. A gente sente, vendo a imagem, que era ela que podia dizer? "Não, Seu José, tem isso e aquilo que o regimento diz" (EI 15).

O trabalho com o pessoal das equipes da Prelazia, a discussão da educação incorporada, misturada mesmo, às demais lutas do povo, foi trazendo mais elementos

significativos à compreensão do que era ensinar, de qual era a função social da escola e do que se esperava de um professor. Comunidade local e equipes da Prelazia aprendiam juntas o trabalho de professores e de formadores de professores.

[sobre a escolha de uma moradora pra ser professora da escola do patrimônio⁵²]: [foi aí] *que eu entendi que era uma super professora e eu andei um dia de barco pra ir buscar ela lá na roça dela, pra dar aula no (patrimônio) e aí eu descobri que ela não sabia escrever, que ela tinha sido só do Mobral, e não escrevia nada, mal assim a mãozinha trêmula e tal e não é isso que importava! Era ela ter entendido a proposta duma educação e ter criado e ter aprendido até escrever. Que daí já não era mais o objetivo primeiro. Primeiro ela entendeu a proposta de educação (...), a ligação com o movimento de terra, com a segurança que você tinha que dar àquela comunidade, de que era possível uma escola boa, era possível gerar um monte de ações em torno da escola e ela aprendeu também a escrever aí, né? o que fez que a gente nunca tivesse se arrependido de ter trabalhado com ela. “Ah, escolhi errado, tem outra professora que já escrevia bem.” Ela sempre desmentiu essa possibilidade (EP 11, grifo nosso).*

Tudo isso trazia à tona a concepção de escola como um espaço político. Em Dissertação de Mestrado sobre uma das escolas da região na década de 1970⁵³, Leite narra a conquista do direito à escola pela comunidade local e a analisa os critérios estabelecidos pela comunidade para a escolha de professores:

Era preciso que fossem capazes (que tivessem uma competência técnica) mas, além disso, deveriam ter um compromisso com a luta do povo. Havia aí mais um ingrediente para alguém ser considerado um "bom professor" - o seu compromisso político com os trabalhadores (1993, p.89).

As comunidades, assim como o Estado, percebiam a escola com uma função social bem definida. Para o Estado daquele período era clara a função de preparar mão de obra um pouco mais qualificada para o mercado de trabalho de um país “em desenvolvimento”, mas

⁵² Patrimônio era a denominação dada aos lugarejos onde se agrupavam alguns moradores, uma espécie de vila, que deu início a várias comunidades urbanas.

⁵³ Escola Municipal de Primeiro Grau São João Batista, em Ribeirão Cascalheira. Ver referência bibliográfica.

para as comunidades sertanejas o sentido ia mais além: era a esperança de uma vida melhor para seus filhos, era a presença de uma instituição oficial em seu meio, era o marco de inclusão em um sistema do qual se sentia excluída, era um caminho para a conquista de direitos de cidadania. Ao se dar conta do potencial de conscientização das ações escolares que não seguiam seu padrão, o Estado autoritário tomou providências no sentido de por um fim a elas em todo o território nacional.

Conforme foi visto anteriormente a repressão se abateu sobre as ações educativas da igreja católica em todo o país gerando medo e causando desorganização. A década de 1970 caracterizou-se por denúncias, ações e reações. A prelaquia de São Félix, através de seu bispo, Pedro Casaldáliga foi expoente das denúncias de miséria e opressão sofridas pelo povo e com isso alvo certo de inúmeras ações militares. Questões relativas à terra e à educação se misturaram. Movimentos políticos como a chamada Guerrilha do Araguaia atraíram maior atenção da repressão para a região. Em 1973 foram feitas inúmeras ameaças ao diretor do GEA e paralelamente ocorreu o julgamento e a expulsão do Padre Jentel, de Santa Terezinha (município da região) e as invasões de militares da aeronáutica e do exército em São Félix do Araguaia. As atividades do GEA foram suspensas, foram presos agentes, professores, pessoas do povo; alguns sumiram durante certo tempo, sem notícias. Houve muita violência, tortura e mais prisões. Mas outras escolas voltaram a funcionar e o trabalho de formação da Igreja local não terminou por causa da repressão. O Estado continuou a manter escolas na região, mesmo que em condições precárias, e a definir algumas linhas para seu trabalho.

5.3.1. Tendências Pedagógicas e Políticas de Formação

Uma breve descrição das tendências pedagógicas e características das teorias educacionais que as sustentam, suas concepções e práticas podem nos ajudar a situar e compreender certos pensamentos e ações educacionais. Nosso interesse na constituição de identidades de professores nos leva a tentar vislumbrar os fundamentos das práticas educativas levadas a cabo por eles, parte intrínseca de sua formação. É como afirma Libâneo:

A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações-professor aluno, técnicas pedagógicas, etc. (...) o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente” (1990, p.19).

Vários estudos (Romanelli, Freitag entre outros) têm também demonstrado as intrínsecas relações entre o desenvolvimento sócio-econômico e as políticas educacionais implementadas pelos diversos governos a cada período histórico. No Brasil nos anos 1930, por exemplo, tendo em vista a modernização e o crescimento econômico, pode-se dizer que as propostas educacionais visavam moldar cidadãos e reproduzir as elites com um caráter “mais moderno”. A educação e a escola eram vistas como submissas ao Estado e sua função estava vinculada à formação da força de trabalho necessária a essa modernização e com uma noção de cidadania presa às idéias de moral e cívica, obediência e adestramento. Princípios que também orientavam a formação docente e as práticas pedagógicas.

A Escola Nova, segundo Saviani (1983), surgiu neste período para defender os interesses da burguesia urbano-industrial em ascensão, não deixando de frisar que em seus

muitos anos de desenvolvimento manifestou contradições em seu próprio movimento. As idéias da Escola Nova incentivavam a atividade, a problematização, a criatividade dos alunos o que fez com que fosse interpretada como proposta de esquerda pelos militares nos anos sessenta. Além disso, esse mesmo período caracterizou-se por uma crescente organização dos educadores.

O conservadorismo e o tecnocratismo dos militares determinaram as reformas no ensino ocorridas no período pós-64, cujo caráter fundamental da escola dessa fase, ainda segundo Saviani (1983), foi dado pelo autoritarismo, pelo elitismo e pelo descaso para com a educação popular. Uma das características da formação de professores era a orientação para o uso de materiais como cartilhas, acompanhadas dos manuais de professores, que visavam garantir o adequado desenvolvimento dos métodos propostos, isso sem mencionar o conteúdo ideológico de que eles eram portadores.

A teoria da formação de capital humano predominou nos anos 1970, demonstrando mais uma vez a estreita ligação entre economia, mercado de trabalho e educação. A “democratização” do acesso à escola era o discurso que encobria a necessidade de oferecer um mínimo de escolarização aos trabalhadores, fator indispensável para o desenvolvimento industrial brasileiro daquele período, pretendendo a massificação do ensino e da aprendizagem. “Planejamentos realizados em instâncias centralizadas, instruções programadas, dissecação dos conteúdos e equivalentes objetivos operacionais levaram a um ensino mais individualizado e não socializado (...)” (AMARAL, 2002, p.135). Houve uma mudança radical na clientela da escola, até então muito mais elitizada, e os índices de repetência e evasão começaram a chamar a atenção.

Poderíamos dizer que a preocupação básica dos professores centrava-se nos objetivos a cumprir e seu trabalho pautava-se em modelos sistêmicos, tecnicistas. O material didático

tinha uma grande importância, pois orientava o trabalho pedagógico tanto em termos de conteúdo como em relação a técnicas. Havia uma ênfase nos métodos de ensino e com relação à formação, pouca preocupação com o conhecimento dos próprios professores, que por sua vez restringiam seu foco aos processos de aprendizagem dos alunos, salientando uma tendência ao psicologismo na educação. Neste período foram feitos muitos investimentos em treinamentos e capacitação de professores.

Utilizando a classificação elaborada por Libâneo (1990) poderíamos dizer que houve um predomínio de tendências pedagógicas liberais, cujo princípio básico está vinculado ao surgimento do capitalismo, no qual se afirma o princípio de liberdade que, por sua vez, se relaciona aos interesses individuais de uma sociedade dividida em classes. Esses princípios levam a uma compreensão da função da escola como preparadora de indivíduos para adaptação aos valores sociais e normas vigentes; acentua o ensino humanístico, mas valoriza o desempenho individual, os conteúdos escolares são aqueles acumulados historicamente, sem relação com realidade mais próxima dos alunos e o professor é quem detém a palavra.

Segundo Amaral (2002) na década de oitenta pode-se ver duas situações diferentes, uma primeira gerada pela divulgação da teoria da reprodução, que denunciou a discriminação social e cultural realizada pelo sistema escolar, reproduzindo as diferenças sociais e mantendo o *status quo* com o aval da escola, e que gerou inicialmente um certo imobilismo nos profissionais da educação. Estaria incluída nas teorias crítico-reprodutivistas, segundo a denominação dada por Saviani, que não continham uma proposta pedagógica, apenas explicavam o mecanismo de funcionamento da escola. A consciência desse fato levou, conforme afirma Amaral (*idem*), muitos educadores a procurarem espaços de atuação fora do âmbito escolar, em busca de poder contribuir com as transformações sociais, o que reforçou as discussões sobre a importância da educação para as camadas populares, para a qual

podemos dizer que o método Paulo Freire já vinha sendo referência desde a década de 1960, especificamente na educação de jovens e adultos. Segundo essa concepção o conhecimento parte do senso comum para o pensamento científico, origina-se da reflexão e ação, gerando possibilidades de intervenção.

E outra situação adveio das teorias críticas que colocavam em pauta as relações entre educação e política. Nessa ótica podemos nos valer do pensamento de Libâneo (1985) que classifica as tendências pedagógicas em liberais e progressistas e entre essas últimas inclui a tendência libertadora, cujo expoente seria Paulo Freire; a libertária, representada pelo pensamento de autores como Tragtenberg e Arroyo e a crítico-social dos conteúdos, na qual este autor se inclui juntamente com Saviani e Cury.⁵⁴ A tendência crítico-social dos conteúdos predominou nas discussões da década de 1980. As tendências de cunho progressistas tinham um caráter crítico em relação à sociedade capitalista e valorizavam aprendizagens coletivas e experiências vividas, encaravam a ação pedagógica como uma prática social concreta, o que implicava em considerar a escola como espaço de luta social.

Muitas práticas pedagógicas ainda se fundamentavam em concepções da psicologia da aprendizagem e nesse período teve destaque a teoria piagetiana, a divulgação e as possibilidades de aplicação do construtivismo, valorizando as aprendizagens individuais e as atividades práticas dos educandos.

Se observarmos as ações educativas desenvolvidas na região do Araguaia desde a década de 1970, veremos que elas trazem em si marcas dessas tendências nacionais. Mesmo que seus objetivos estivessem relacionados à construção de uma cidadania realmente participativa e consciente, em termos de tendências pedagógicas há exemplos de práticas tecnicistas como as do Projeto Logos II, de práticas dialógicas como as implementadas na

⁵⁴ Maurício Tragtenberg, Miguel Arroyo, Demerval Saviani e Carlos Jamil Cury. Para maiores detalhes sobre as teorias desses autores, ver Mocir Gadotti. *Pensamento pedagógico brasileiro*, cf. bibliografia.

alfabetização de adultos, construtivistas no Projeto Inajá e assim por diante. O Projeto Parceladas traz em si inúmeras características de tendência progressista, que mereceria inclusive um estudo mais aprofundado, mas que não faz parte de nossos objetivos no momento. Poderíamos afirmar que apresenta quase uma síntese dos processos anteriormente vividos, pois inicia suas atividades pautando-se no construtivismo, insiste constantemente na necessidade de ação dos alunos, na pesquisa como meio de conhecimento, busca fundamentos na perspectiva histórico cultural e não perde de vista a função política da educação e sua possibilidade de contribuição com a transformação social. Ao mesmo tempo, o Projeto já traz em si também uma perspectiva de tempo acelerado que caracteriza as tendências neoliberais: uma proposta de formação feita em serviço, às custas de um direito básico de todo trabalhador que seriam suas horas de descanso, férias e lazer.

O final dos anos oitenta e início dos anos noventa já apontava para características sócio-econômicas, políticas e educacionais de tendência neoliberal, que se acentuou nos anos seguintes. Ainda assim a luta dos professores não parou e aumentou a produção teórica acerca de ensino, aprendizagem, conhecimento, pedagogia e formação de professores. Surgiram, aos olhos dos professores, novas perspectivas como a histórico-cultural e novas propostas didático-pedagógicas, como as da interdisciplinaridade e da pedagogia de projetos. Professores foram instados a trabalhar nas escolas sem manuais e com base em pesquisas, incentivados a considerar o desenvolvimento dos alunos sob a ótica das possibilidades do coletivo de aprendizagem, a rever os processos avaliativos adotados.

No que diz respeito especificamente às políticas, incluindo o movimento dos professores, as décadas de 1970, 80 e 90 foram marcadas pelas lutas profissionais e a definição de políticas de formação, por processos de identificação profissional e regulamentação, normatização da atividade docente conforme já explicitado no terceiro

capítulo deste trabalho. Muitos foram os esforços no sentido da formação, cresceu o valor dado à Universidade e seus cursos e, em parte, poderíamos atribuir tal fato ao momento de exigência legal de habilitação em nível superior, pós-constituição de 1988.

O movimento organizado dos professores, por meio do Comitê Pró-Formação do Educador, criado em 1983, e posteriormente pela atuação da Anfope vem exigindo uma política de formação de professores em que se alie teoria e prática, sólida formação teórica e interdisciplinaridade, compromisso social do educador, trabalho coletivo, gestão democrática da escola, formação continuada como direito do profissional.

Concomitante a essa situação ocorreram inúmeras experiências educativas por todo o país, incluindo as de formação de professores, demonstrando a busca e atividade incessante dos profissionais dessa área e a importância do papel da universidade nesse processo. Nilda Alves (1998) cita, entre outros, o curso de Pedagogia realizado pela UFF em Angra dos Reis e faz referência às ações do Instituto de Educação da UFMT no sentido de formação de professores aliada à interiorização da universidade, Bernadete Gatti (1997) enumera várias experiências entre as que denomina de movimentos de renovação, tal como o CEFAM no Rio de Janeiro e Maisa Gomes Brandão Kullock (1998), em seu artigo tratando de novo paradigma para a formação de professores, enumera, além de ações inovadoras do Instituto de Matemática da Unicamp, as de interiorização da UFMT, e as da Universidade do Estado de Mato Grosso com seu projeto de formação de professores pela pesquisa (o Projeto Parceladas) entre outras.

Apesar do ideário crítico construído nas décadas de luta do professorado, a LDBEN/96 teve em sua versão final vários conceitos não contemplados, pois se vinculou à lógica do desenvolvimento neoliberal. Houve uma redução das ações e dos investimentos públicos em educação, a idéia de um estado minimalista começava a ser mais divulgada e aumentaram os

mecanismos de regulação do Estado sobre a educação. Na década de noventa foram divulgados os parâmetros curriculares e importaram-se modelos de organização do sistema escolar. Introduziram-se novas formas de estrutura do ensino e de avaliação dos alunos. Um dos efeitos dessa política neoliberal quanto á formação de professores foi a tentativa de retirar sua formação da Universidade induzindo ao aligeiramento e à privatização. Vislumbra-se uma agenda de caráter neoliberal para a formação de professores: a educação é concebida como serviço se contrapondo à educação como direito inalienável do cidadão, a relação entre conteúdo e tempo implica no aligeiramento da formação e a tendência é a privatização do ensino superior. Cidadania passou a ser vinculada à produtividade e melhoria de qualidade à adequação ao mercado. Em plena sociedade do conhecimento o profissional da educação não é suficientemente valorizado e seu trabalho tende a ser encarado sob o prisma do tecnicismo.

No que diz respeito ao Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, pode-se afirmar que foi gestado em um período fértil de discussões educacionais especialmente sobre a formação docente no país, pois teve o início de suas atividades no bojo das discussões da nova LDBEN. Assim, conforme demonstramos em trabalho anterior (2002), ele surgiu do balanço da rede entre políticas públicas e movimentos sociais, tendo como características o aproveitamento do momento político e das brechas da legislação em vigor e a inovação fomentada pelas discussões nacionais sobre a formação de professores e pelo respeito à história local, conforme apresentamos com maiores detalhes na parte do trabalho que se segue.

5.4. Formação de professores no Araguaia

Em meados da década de 1970, no período de férias escolares os professores do sertão da região do Médio Araguaia eram convocados pelo pessoal da escola de São Félix do Araguaia, o GEA, e vinham participar de cursos de formação. Esses encontros e cursos rápidos acabaram levando à proposta do curso de Capacitação de Recursos Humanos em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, um curso com formato inovador, voltado para a formação de professores, em nível ginásial, o que estava de acordo com a legislação em vigor naquele período (LDB 4024/61).⁵⁵

Uma das primeiras iniciativas foi criar os cursos de alfabetização pautados na linha, na concepção de Paulo Freire e a partir dali verificaram que não havia professores formados aqui na região, então criaram um curso que foi na época denominado Capacitação de Recursos Humanos que era formar professores ainda a nível de primeiro grau (EOP 14).

Mas naquele momento nós víamos a questão de que a educação era essa mola propulsora e que se desencadeássemos o processo de alfabetização desse pessoal e posterior..., e concomitante a profissionalização do professor leigo, nós daríamos um salto (EI 13).

A legislação a que nos referimos fixava as diretrizes e bases da educação nacional desde 1961 e permitia a formação de professores em nível ginásial e a adequação às necessidades regionais. Romanelli ressalta, como a única vantagem que ela encontra nesta lei, a não

⁵⁵ No capítulo IV desta Lei, ao se tratar da *formação do magistério para o ensino primário e médio* fica expressa a possibilidade da formação de professores ocorrer tanto em nível ginásial como em nível secundário e universitário. Apenas se distingue o título correspondente a cada grau de formação. Aos primeiros, o título de *regente de ensino primário*; aos segundos o de *professor primário* e aos que conseguissem uma formação universitária, *professores de ensino médio* se formados pelas faculdades de filosofia, ciências e letras ou *especialistas*, se formados como administradores pelos institutos de educação. (GENTIL, 2002, p.77)

prescrição de um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, “a quebra da rigidez e certo grau de descentralização” (1989, p.181).

O fato de o ginásial pertencer ao ensino secundário (dividido em dois ciclos, o ginásial de quatro anos e o colegial de três) e podendo ter caráter técnico (onde se incluía a formação de professores) possibilitou uma formação voltada para o trabalho. Foi neste dispositivo legal que se fundamentou a proposta do “curso de capacitação” realizado em São Félix do Araguaia/MT e que formou professores com habilitação para o magistério no ensino ginásial; ao mesmo tempo em que se diplomavam os alunos, oferecia-se uma formação voltada às necessidades daquelas comunidades.

Em 1978, a partir de uma articulação regional dos educadores ligados à Prelazia de São Félix, surgiu o Curso de Capacitação dos Recursos Humanos de Magistério para o 1º grau - um curso de férias com duração de quatro anos, para os professores leigos da região, em convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso. A criação desse curso possibilitou aos professores uma nova experiência de educação. Participar desse curso juntamente com outros cem professores de toda a região, em muito fortaleceu o grupo e ampliou a sua maneira de conceber a educação⁵⁶. Além das etapas intensivas, os professores tinham "tarefas" para realizar durante o período de aulas. Isto lhes possibilitou a construção de novas formas de trabalho, dando uma segurança para o grupo "ousar mais" e buscar romper com um modelo estabelecido de ensino (LEITE, 1993, p.108).

Tanto havia a percepção por parte dos agentes da Prelazia da necessidade de mudança no ensino, como havia uma constante solicitação por parte dos moradores (em sua maioria posseiros) de uma escola de qualidade. O curso reunia pessoal das comunidades do sertão, grande parte do grupo era formada por jovens que vinham inclusive dos municípios vizinhos (por exemplo, de Ribeirão Bonito e de Cascalheira, naquele período patrimônios ainda integrantes do município de Barra do Garças), para o curso de nível ginásial com formação

⁵⁶ O grupo a que a autora se refere é o grupo de professores das localidades de Ribeirão Bonito e Cascalheira, integrantes do município de Barra do Garças naquele período

para o magistério. Os recursos para a realização do curso eram provenientes do Pró-formação⁵⁷ e chegavam a São Félix através do governo do estado, a organização e efetivação do curso ficava a cargo do município, na prática por conta de agentes de pastoral que tinham contatos na área da educação com pessoas de fora do Mato Grosso. Dessa maneira se garantia um curso de qualidade - “de excelência”, nas palavras de uma das professoras entrevistadas (EP 11) – com profissionais experientes e dispostos a atender as demandas locais: uma educação de qualidade, diferenciada e politizada.

As aulas ocorriam nos períodos de férias escolares durante quatro anos e seus conteúdos eram direcionados para as necessidades dos alunos, primeiramente ler, escrever e compreender. Não havia material prévio, apostilas ou livros, trabalhava-se com quadro-negro, giz, cadernos e, no máximo, mimeógrafo. Todos os estudos buscavam relacionar os conteúdos com a prática necessária aos alunos em suas comunidades, em suas escolas. O objetivo era “preparar os que tinham escolaridade e não tinham formação e dar formação inicial para os outros” (EP 11), instrumentalizar os alunos/professores para o trabalho com sua comunidade e “o que a comunidade precisa é o para quê serve a escola” (id.). Quanto à fundamentação tudo era Paulo Freire: “a filosofia, a pedagogia, a metodologia” (EP 11).

Foi a primeira ação de institucionalização da formação de professores na região e como todas as outras que viriam depois, sempre em defesa e em função da coisa pública, exigindo *do* e participando *com o* Estado na oferta da formação e habilitação.

Para a região, fator importante foi a mudança na conjuntura política quando, em 1982, a oposição conseguiu ganhar as eleições para muitas prefeituras em municípios do interior do país, forjando um outro quadro político e um novo jogo de poder em todo o território nacional. Na região do Médio Araguaia foram três as prefeituras com administrações

⁵⁷ Pró-formação – programa federal que financiava ações em parceria com municípios que tivessem por objetivo a formação de professores.

populares eleitas naquele pleito: São Félix do Araguaia, Santa Terezinha e Canarana, às quais se somou Porto Alegre do Norte, novo município na região, criado em 1986.

É importante retomarmos a discussão feita sobre cidadania, bandeira de luta do movimento popular desde seu início. Cidadania que começou a ser reivindicada pelos trabalhadores expulsos de sua terra e se estendeu para a conquista de direitos como a saúde, educação, habitação e transporte. Toda essa luta acaba por desembocar na conquista do poder político municipal - as prefeituras (LEITE, 1993, p.16).

Encontramos em análise feita por Martins, ao apresentar um livro escrito por um desses ex-prefeitos da região, Cascão⁵⁸, a referência para explicitar o encontro da luta popular com o espaço institucional das prefeituras:

O aspecto mais interessante desse enfrentamento é a instituição do poder público, isto é, do braço local do Estado, o município, como consequência da própria luta popular. Em São Félix do Araguaia, em Santa Terezinha, em Ribeirão/Cascalheira e em Porto Alegre do Norte a criação dos municípios resultou diretamente da grande e desigual luta dos pobres contra o latifúndio. De certo modo, ali a sociedade civil criou o Estado e dele se apossou. Processo inverso ao da larga tradição corporativa brasileira, o Estado criando e limitando, por meio da tutela, os germes da sociedade civil. Não é estranho, pois, que num lugar remoto do sertão, a população tenha se mobilizado tão rapidamente e tão eficientemente na criação e moldagem das instituições do poder público, de acordo com suas necessidades sociais, com forte ênfase na proclamação da cidadania (Martins, 1992, p.13).

De forma conjunta, esses municípios privilegiaram a educação elegendo uma política de formação de professores como prioridade e buscando em nível estadual, apoio e respaldo para sua implantação. Bandeira de luta durante as campanhas políticas e dívida social para com a comunidade, a educação passou a ser alvo de árduo trabalho das novas administrações em busca de soluções para problemas regionais que não deixavam de ser semelhantes aos nacionais: qualidade da educação e formação de profissionais para essa área, encarada como

⁵⁸ Rodolfo A. Inácio, conhecido como Cascão, prefeito de Porto Alegre do Norte/MT no período de 1987-1988. Ver bibliografia.

caminho para a solução de vários problemas. Foram realizados diversos encontros de professores de curta duração, quarenta ou noventa horas, visando uma capacitação geral, usualmente sob a coordenação das secretarias municipais e vez por outra com a presença de professores de outras regiões do país para assessorar.

... a cartilha da abóbora, que nós fizemos, a cartilha da capivara, foi uma cartilha que... . Ah, imagina, uma cartilha feita aqui... “melhor *Caminho suave*.” Teve muita discussão mas a gente aprendeu a fazer cartilha, aprendeu o processo de alfabetizar... (EP 11).

Com o apoio possível através das “prefeituras populares” dessa década (1980), realizaram-se outras ações institucionais com os mesmos objetivos daquelas anteriores. Reuniram-se alguns alfabetizadores dos vários municípios (São Félix do Araguaia, Santa Terezinha, Canarana) e retomou-se a idéia de uma cartilha de alfabetização⁵⁹ - textos, desenhos e caderno contendo metodologia de trabalho - com vocabulário regional, palavras ligadas ao cotidiano dos que iam ser alfabetizados. Idéia essa que nascera no Curso de Capacitação de Recursos Humanos, realizado anteriormente.

A construção da cartilha teve seu início no Curso de Capacitação de São Félix do Araguaia. Ali, os professores leigos, com a assessoria de especialistas, montaram uma proposta alternativa de alfabetização - uma mescla da proposta de Paulo Freire para alfabetização de adultos e do método global - que se contrapunha ao fônico ou silábico. Na época, não havia qualquer referência às pesquisas de Emília Ferreiro. As mudanças, mais do que uma questão epistemológica, eram exigências de uma nova postura política, apesar de acabar por se configurarem também como tal. A cartilha inovava, principalmente em dois aspectos: textos voltados para a realidade rural e a busca do envolvimento de professores e alunos no processo. A construção da cartilha trouxe junto a discussão de uma nova forma de ensinar. Assim, com a cartilha, foi construído um manual do professor contendo reflexões sobre o trabalho (LEITE, 1993, p.19).

⁵⁹ Cartilha: *Estou lendo...* autores: Albuquerque, J.; Gatti, D.A.; Jardim, S.B. e outros, 1993.

Este trabalho era fundamentado em idéias de Paulo Freire mesclado a metodologias que tinham por base teorias de psicologia da aprendizagem. Após mandar editar as cartilhas, as prefeituras ofereceram cursos para um grupo de professores que se tornaram disseminadores da proposta, dando prosseguimento ao trabalho em seus municípios, orientando e acompanhando professores alfabetizadores. A preocupação com a qualidade do trabalho dos professores conseguia direcionar algumas ações dos órgãos públicos. Alguns destes professores assumiram inclusive a coordenação de escolas municipais urbanas ou rurais.

Em busca da habilitação (certificação reconhecida legalmente) dos professores locais, foi trazido para a região, no início dos anos de 1980, também através de articulações das Secretarias Municipais de Educação com o Estado, um curso magistério supletivo, modular e à distância: o **Projeto Logos II**, cuja metodologia se baseava em exercícios estruturais e provas de múltipla escolha. O aluno estudava em casa e por conta própria os módulos que recebia e vinha ao Núcleo (uma sala de aula localizada no centro urbano – uma em São Félix do Araguaia e outra em Ribeirão Cascalheira) apenas para realizar provas quando achasse que estava preparado e para participar de encontros mensais, supostamente com a presença de todo o grupo de cursistas daquele núcleo.

Poderíamos dizer que a filosofia de educação que orientava o Projeto era a do ser humano como um pote vazio a ser preenchido com conhecimento acumulado pela humanidade por meio de leitura de textos e realização de exercícios. Nessa concepção o conhecimento ocorreria por acúmulo e memorização de informações. A metodologia usada era a de uma série de exercícios, em sua maioria de múltipla escolha, visando a memorização, que supostamente se daria por meio da repetição dos conteúdos. Desse modo a avaliação era o processo de medir a quantidade de informações que o aluno tivesse sido capaz de memorizar.

A leitura seria o instrumento de aprendizagem por excelência, e ao professor, denominado OSD (orientador, supervisor, docente) caberia a tarefa de tirar as dúvidas dos alunos a respeito de qualquer matéria depois que eles já tivessem estudado e aplicar provas, que já vinham prontas junto com os fascículos a estudar. Ou seja, o professor era um técnico que aplicava conhecimentos que outros produziam.

Grande parte dos que entravam, desistiam devido a dificuldades de leitura, dificuldades de aprender sozinhos, ao isolamento continuado em que ficavam e às dificuldades de acesso ao Núcleo - os professores, em grande parte, residiam na área rural. Ou seja, desistiam porque a proposta do curso não era adequada às suas necessidades e possibilidades. O depoimento de uma ex-aluna do Logos II, moradora de Porto Alegre do Norte, enfatiza as dificuldades enfrentadas, principalmente se observarmos a distância entre as localidades mencionadas:⁶⁰

Nessa época a gente fazia o Logos, lá em São Félix, maior dificuldade, eu e a J., maior dificuldade... a N. [orientadora] quebrava um galho, (...) esperava a gente no Alto Boa Vista, sabe, a gente fazia encontro lá em Pontinópolis. Aí foi a época que a O.[secretária municipal de educação] foi, convidou, a gente parou com o Logos e ... fizemos o Inajá (EA 7).

Considerando-se as experiências na área da educação já vividas na região, tentou-se amenizar os defeitos do Projeto Logos II e enriquecê-lo por meio dos encontros de professores, onde as práticas educativas voltavam a ser as de aprendizagens coletivas, onde se dava enfoque político às questões educacionais, onde se pensava no conhecimento como algo a ser construído e não decorado, onde o olhar era voltado a questões da realidade local. Mas

⁶⁰Porto Alegre do Norte fica a aproximadamente 270 km de distância de São Félix do Araguaia, e daí a Pontinópolis (distrito deste município) são mais 110 km. O acesso se dá por estradas de terra, e o meio de transporte é ônibus, com uma única linha por dia, em trajetos não contínuos.

sempre havia a estrutura e organização do projeto a tolher outras formas de ação e a se contrapor a essa visão de educação.

Este curso não conseguia cumprir sua função de proporcionar habilitação legal à maioria dos professores, nem melhorava a qualidade da educação na região; grande parte dos professores o abandonava sem completar os módulos de estudo e portanto sem se habilitar. Em 1984, em São Félix do Araguaia, por exemplo, foram 121 alunos matriculados, 52 desistentes, um transferido e 43 concluintes (CAMARGO, 1996, p.21). Ainda assim o Projeto Logos II funcionou em Ribeirão Cascalheira até 1989.

Neste período (1995-1996) organizaram-se encontros regionais entre os profissionais das secretarias de educação da região com o tema **Novas perspectivas para o ensino de ciências e matemática nos contextos, urbano, rural e indígena na região do Araguaia**, do qual participavam as equipes de coordenação pedagógica dos municípios já citados e também de Porto Alegre do Norte (distrito pertencente ao município de Luciara e que se emanciparia em 1996). Esse evento contou com a orientação de professores da UNICAMP⁶¹, que na época estavam assessorando um trabalho na aldeia indígena Tapirapé, em Santa Terezinha, nordeste da região.

Vários encontros foram realizados objetivando preparar os coordenadores municipais de educação para que pudessem realizar seu trabalho junto aos professores de cada município. Eram encontros onde se discutiam metodologias diferenciadas para o ensino, pautando-se na idéia de que quanto mais difícil a situação local, mais se deveria investir em educação, pois o contexto exigia maior qualidade das ações, maior consciência dos cidadãos, uma educação transformadora. E o papel do professor era de grande responsabilidade nesse processo.

⁶¹ Universidade Estadual de Campinas.

As discussões foram tomando corpo no sentido de que o momento exigia melhoria da prática docente e a formação “em cascata” não iria conseguir realizar isso. Os professores precisavam conhecer metodologias e seus fundamentos, propostas e suas bases teóricas, pois para contribuir com a formação de cidadãos críticos eles precisavam sê-lo. A sua formação era um passo a mais para a consecução desse propósito. Além do mais a discussão nacional girava em torno da profissionalização, o que aumentava a preocupação com a habilitação legal dos professores: era premente a necessidade de um curso de Magistério para os professores da região.

E o Inajá⁶² foi de tal forma importante que ele tem a metáfora da semente. O livro da Dulce Mundos Entrecruzados coloca o Inajá como Inajá semente, aquele que proliferou, deu origem a muitos outros processos de educação, desembocou em... ah... projetos que vêm com os mesmos objetivos, fortalecer as comunidades locais e dar-lhes condições técnicas, científicas, de se organizar e de organizar as próprias escolas sem estar repetindo aqueles programas velhos, né? empoeirados, iguais para todas as sociedades, eu falo dos currículos pré-fabricados que foram rompidos nesses projetos, então currículos que chegavam nascidos das beiradas de um rio, nascidos das lutas do sertão, nascidos da alegria das mulheres lutadoras, trabalhadoras, né? (EP 11).

Avaliadas as ações anteriores e mantendo a assessoria dos professores da Unicamp, elaborou-se um projeto regional, que foi considerado mais adequado para a formação dos professores locais no nível de segundo grau magistério do que o Logos II.

[falando sobre a participação da Unicamp no Inajá I e II]: ... uma contribuição de inestimável valor para a formação dos nossos professores. Que não só trabalhavam as questões formais mas toda a informalidade das relações das pessoas, que existem, que existiam aqui naquele contexto que nós estamos falando (EI 16).

⁶² Najá ou inajá é nome dado a uma palmeira muito comum na região que torna a brotar mesmo depois de a área ter sido queimada. Ver bibliografia: Dulce M. Pompeo de CAMARGO, 1997.

Com o apoio da Secretaria de Estado e a parceria entre os municípios envolvidos realizou-se de 1988 a 1991, o **Projeto Inajá**, formação no nível do segundo grau (hoje denominado Ensino Médio), em forma de supletivo, com habilitação para o magistério, para professores em exercício na rede pública de ensino.

O modelo curricular do projeto Inajá estava calcado na própria história das escolas: era baseado na construção do saber a partir do conhecimento e da experiência de cada um e não na transmissão pronta do saber universal. E o seu objetivo estava em sintonia com as escolas da região: formar educadores que levem o aluno a compreender a realidade, tornando-o capaz de criticar e interferir no processo em que vive. A pesquisa e o desenvolvimento de projetos eram os eixos metodológicos do projeto, que se organizava em duas etapas: as intensivas, nos meses de julho e janeiro, onde os 160 participantes tinham aula com a equipe do Núcleo Interdisciplinar para a Melhoria do Ensino de Ciências da UNICAMP, e as intermediárias, onde os professores cursistas desenvolviam projetos em suas salas de aula, auxiliados pelos monitores, escolhidos entre os professores mais engajados da região (LEITE, 1993, p.29).

Um curso parcelado no tempo e de formação em serviço, com uma proposta didático-pedagógica fundamentada nas teorias construtivistas e cujo trabalho pautava-se na pesquisa, idéias que orientariam inicialmente também o Projeto Parceladas.

No projeto Inajá em geral se propôs realmente que a escola, o professor fosse um elemento de modificação da realidade em benefício da própria comunidade porque as soluções não eram encontradas só pela escola mas a escola junto com a comunidade, então eu acho que esse modelo que vai um passo além do que tem sido feito fora, mas não foi divulgado, não foi divulgado corretamente (ARGUELLO, 2004).

O curso realizou-se em dois municípios-sede (São Félix e Santa Terezinha), que recebiam os cursistas dos municípios parceiros durante as férias escolares para uma etapa presencial de estudos do curso magistério.

Então esse período, né? tem essa característica do diálogo intercultural, é o momento em que começam a freqüentar as escolas o Inaja, os outros projetos, os índios karajá, os índios tapirapé, o sertanejo e também algumas cidades do Inajá 2⁶³, que se desenvolveu mais em Vila Rica, tem uma outra população, tem um outro cidadão que aparece que é o cidadão do sul, migrado também ele para essas regiões em busca de qualidade de vida (EP 11).

No período letivo dos calendários escolares os professores eram acompanhados em seus próprios locais de trabalho por monitores, geralmente os coordenadores pedagógicos de cada secretaria de educação e nas etapas intensivas tinham aulas com os professores da Unicamp e seus monitores, que se deslocavam até a região.

Essa experiência de educação formal fora dos padrões convencionais de escola, foi de suma importância, já que abriu um forte precedente para a viabilização e valorização da educação na região. Uma vez que foi iniciativa popular, pode, portanto ser caracterizado como um movimento social organizado. Contraditoriamente, contou ao mesmo tempo com a participação e subvenção do Estado (CAMARGO, 1996, p.30).

Vale a pena ressaltar aqui a idéia de que aparentemente pode ser contraditório o fato de o Estado subvencionar, de ser considerado parceiro na execução de uma proposta não convencional de educação formal. No entanto isso se explica tanto pela significação local dada ao que é público, pela significação e vivência local do que seja cidadania, como pela possibilidade encontrada na legislação.⁶⁴

O agradecimento feito à Secretaria de Estado de Educação no convite de formatura do Projeto Inajá serve como exemplo do tipo de significado construído historicamente para a relação com o Estado. O que se agradece é um dever cumprido, demonstrando a consciência do direito de ter tido acesso a um curso de segundo grau, cuja obrigação era do Estado, em

⁶³ A professora entrevistada se refere à segunda turma do projeto Inajá, realizado de 1993 a 1995.

⁶⁴ Para maiores detalhes sobre este processo ver Heloisa S.Gentil, 2000, conforme bibliografia no final.

seu papel, de oferecer o curso. Além disso, o grupo manifesta também a importância da inserção do seu próprio meio como objeto de conhecimento. Vejamos:

À Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso, o enorme reconhecimento dos formandos do projeto Inajá por vocês estarem cumprindo o dever de proporcionar às pessoas uma educação onde a escola seja o mundo, as estrelas, a mata, o rio, a biblioteca da vida (CAMARGO, 1997, p.23).

Em resumo, na tentativa de cumprir o compromisso assumido em relação à educação, foram feitos inúmeros trabalhos durante o período dessas administrações (1983-1988)⁶⁵: elaboração e confecção da cartilha para alfabetização, encontros constantes de professores para formação e aperfeiçoamento, busca de mecanismos de habilitação e legalização da profissão dos professores, tentativas de valorização do magistério.

5.4.1. Políticas de Formação Docente

O período que vai da promulgação da Constituição Federal (1988) à aprovação da LDBEN (1996) foi um tempo fértil no que diz respeito às discussões sobre formação de professores, um tempo de mobilização e discussão no que diz respeito às políticas que definem essas ações. A legislação anterior ainda em vigor, não abarcava os ensejos e as novas propostas, no entanto havia também uma efervescência desse tipo de propostas e, como a ação é anterior à legislação, experiências inovadoras aconteceram em todo o país. Conforme

⁶⁵ O mandato teve um período de seis anos, conhecido como “mandato tampão”, dois anos a mais de administração devido à troca de data para as eleições municipais.

apresentamos em trabalho anterior⁶⁶, buscavam-se “brechas” ou pequenas possibilidades no que estava posto e com isso criavam-se condições para a efetivação das ações.

A legislação em vigor, aprovada nas décadas de 1960 e 70, (Lei de Diretrizes e Bases, 4024/61 e as reformas universitária, Lei 5540/68 e do ensino de primeiro e segundo graus, Lei 5692/71), tinha por base alguns princípios que puderam ser aproveitados como “brechas”: racionalização de recursos, “democratização” do acesso ao ensino, flexibilidade nos currículos e descentralização das ações. Findo o período ditatorial, iniciado o processo de redemocratização no país, propostas e projetos diferenciados puderam ser implementados e inclusive fundamentadas nessas características legais.

A mobilização dos professores nas décadas de 1970 e 1980 repercutiu no âmbito da política educacional, ensejando iniciativas por parte de municípios e estados no período seguinte, como afirma Saviani (1998). Nas universidades, os cursos de pedagogia, sob a responsabilidade das Faculdades de Educação, têm se aperfeiçoado no sentido de “tomar a prática educativa e a educação como objeto de estudo na formação de profissionais para a atuação na educação básica” (FREITAS, 1999, p.28), preocupando-se com a formação humana. Ao contrário a tendência da reforma universitária a caminho atualmente tem sido o retorno às propostas pragmatistas de formação, baseadas em concepções tecnicistas do educador.

Dos encontros nacionais de professores surgiu a idéia da base comum nacional, que se articula em torno de princípios norteadores para a formação dos profissionais, procurando garantir igualdade de condições de formação e defendendo a docência como a base da formação de todos os profissionais de educação. Em seus princípios constam: uma sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade entre teoria e prática e a “ênfase na pesquisa

⁶⁶ GENTIL, op. cit., 2000.

como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social”, a gestão democrática, o compromisso social e político do profissional da educação, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a formação inicial articulada à formação continuada (FREITAS, 1999, p.32) esses princípios têm norteado as discussões sobre as diretrizes para as licenciaturas.

Gatti (1997)⁶⁷ apresenta um apanhado das experiências de formação que ocorreram em todo o país neste período, enfatizando a idéia que apresentamos de que as mudanças não esperam decretos ou leis, mas se desenvolvem pela mobilização dos sujeitos envolvidos, impulsionadas pelas necessidades e pelo contexto.

É como afirmam Ezpeleta e Rocwell (1985, p.185): a construção da escola, melhor seria dizer do sentido da escola, é uma trama em movimento permanente, articula histórias locais, pessoas e coletivos, frente os quais a vontade estatal pode ser absorvida ou ignorada ou rechaçada ou recriada. Dessa forma as políticas públicas se articulam com a vida real das comunidades escolares.

A mobilização dos professores se estendeu do processo de elaboração da constituinte às discussões da nova LDB. No documento intitulado Carta de Goiânia, resultante da IV Conferência Brasileira de Educação, em 1986, o tema central já era a educação e a constituinte. Os pontos destacados nessa carta foram quase todos incorporados ao texto da Constituição, afirma Saviani (1998). No que diz respeito ao ensino superior ficou garantido em lei a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades e a autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

Queremos destacar que para falar da legislação atual em relação à formação de professores é preciso mencionar o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, sua

⁶⁷ Para maiores informações sobre as diversas experiências de formação, ver GATTI, Bernadete. *Formação de professores e Carreira - problemas e movimentos de renovação*.1997 ou Luis Carlos Menezes. *Professores, formação e profissão*, 1996.

composição e atuação, caracterizada pela busca incansável de consenso, em todo o processo de construção e aprovação da LDBEN/96. Segundo Pino, o Fórum foi ganhando legitimidade no Congresso Nacional, “que o reconhecia como um importante interlocutor sobre a teoria e a prática da educação” (2003, p.24) devido a sua disponibilidade, presença e atuação em todo o processo.

A produção do Fórum foi extensa: textos teóricos para debates específicos, emendas e justificativas, boletins informativos, análise e comparação de emendas e substitutivos, criação de espaços de discussões acadêmicas, sendo assessorado seguidamente por pesquisadores de áreas do conhecimento em educação. Paralelamente o Fórum mobilizou educadores no país, promovendo a nível nacional, congressos, seminários, palestras, debates, reuniões, manifestações, atos públicos e participando de eventos nos estados e municípios promovidos por fóruns locais (PINO, 2003, p.24).

Do Fórum participaram várias organizações: a SBPC, Anped, Cedes, Anfope, Une, Andes, Fasubra⁶⁸ que juntamente com outras entidades acompanharam a formulação e a aprovação da lei na Câmara e no Senado, exercendo seu poder de pressão e negociação. Muitos aspectos não foram aprovados conforme consenso obtido nas discussões durante o processo, mas de acordo com outros interesses representados pelos relatores e que podem ser vistos nas alterações feitas ao texto do Projeto de Lei.⁶⁹

Conforme exposto anteriormente a LDBEN/96 trouxe modificações para toda a educação brasileira, mas não chegou a atender ao rol de propostas veiculado e tão discutido durante o processo de sua elaboração, desde então tem gerado muita polêmica, especialmente no que diz respeito ao ensino superior. Segundo Freitas (1999) a LDB veio institucionalizar

⁶⁸ Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos e Desenvolvimento da Educação (CEDES), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), União Nacional dos Estudantes (Une), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes), Federação das Associações de Servidores Técnico –Administrativos (Fasubra).

⁶⁹ Maiores detalhes sobre estes processos podem ser encontrados em Demerval Saviani, 1997; Brzezinski 1999 ou Edição especial do Caderno do CEDES, 1999.

políticas que já vinham sendo adotadas pelo MEC, pareceres e resoluções pontuais vão conformando a reforma universitária no campo da formação (a possibilidade de complementação pedagógica, a regulamentação do Normal em nível médio, os cursos sequenciais, os formatos possíveis às IES). A educação em geral e o ensino superior de forma específica sendo vistos sob a lógica neoliberal: importantes para os processos de acumulação de capital, cuja qualidade se define então pelo menor tempo de formação, maior atendimento às demandas do mercado. O Projeto de que tratamos surgiu em um período anterior à concretização dessas tendências, em um momento que talvez pudéssemos considerar de transição, portanto com algumas características ainda distintas. Tendo em vista os objetivos de nossa pesquisa não nos deteremos nestes aspectos mais atuais posto que o contexto que nos interessa é anterior à aprovação da referida legislação.

5.5. Universidade no Araguaia, o Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas

O Plano de Desenvolvimento do Centro Oeste, de 1988 ressalta a falta de formação profissional e faz críticas à atuação das universidades já existentes nessa região no final da década de 1980.

(...) ausência de política universitária que contemple o caráter social do ensino de 3º grau e participação efetiva da universidade no processo de desenvolvimento regional; qualidade do ensino e pesquisa de relevância social questionável, extensão universitária incompatível com a realidade regional; corpo docente com habilitação insuficiente e inadequada; bibliotecas e laboratórios desaparelhados; iniciativas de interiorização muito limitadas face das necessidades da região; oferta de cursos universitários com pouca correlação com o mercado de trabalho regional” (p.67).

Os professores que se formaram em 1989 no projeto Inajá, fizeram a reivindicação, à FESMAT, Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso – denominação anterior da Unemat, de continuar sua formação em serviço cursando a universidade na mesma ou semelhante proposta pedagógica do projeto anterior. Chamada para a discussão e tendo a Secretaria Estadual de Educação como parceira, ambas participaram de dois seminários ocorridos na região para buscar a melhor alternativa para as necessidades apresentadas.

A Fundação, por sua vez, organizou, nesse período, o primeiro Seminário de Expansão do Ensino Superior Estadual e dele participaram trinta municípios com interesses semelhantes no que diz respeito à formação docente. Resultou daí uma comissão que fez os levantamentos necessários na região e também a elaboração do Projeto. Um projeto de formação em serviço e continuada: Licenciaturas Plenas Parceladas.

Adotando uma estrutura multicampi para responder às crescentes demandas do interior do Estado por qualificação de professores, a UNEMAT, num gesto de ousadia, se propôs realizar o Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, na tentativa de responder adequadamente às urgentes necessidades de formação de professores em exercício no ensino Fundamental e Médio (ALBUQUERQUE, 1997, p.16a).

O projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas nasceu então da reivindicação de docentes que queriam uma formação, além de uma habilitação para a docência, de modo diferente do que conheciam como cursos regulares e de forma semelhante ao que acabavam de vivenciar como formação no nível de segundo grau (hoje Ensino Médio). Uma formação que não os obrigasse a deixar o trabalho, a prática docente, enquanto se formassem mas, ao contrário, se entremeasse nela. Que as aulas ocorressem em períodos das férias escolares da rede estadual e municipal e que assim a própria prática pudesse ser objeto constante de reflexão. Seria o que os teóricos denominam de práxis: uma reflexão contínua sobre o fazer

que transforma o próprio fazer e também o pensar. Os professores da região haviam acabado de vivenciar uma formação nesse molde ao concluírem o segundo grau magistério através de um projeto que trazia, fundamentado em uma teoria construtivista, como afirma Moreira a respeito das discussões da década de 1990 (1999) “a preocupação com o conhecimento escolar e [a ênfase na] necessidade de se considerar a cultura dos alunos no processo de seleção dos conteúdos” (id, p.18), o Projeto Inajá. E, vislumbrando a possibilidade continuar sua formação, eles reivindicaram à instituição estadual e pública responsável pelo ensino superior, FESMAT, a abertura de cursos na região do Médio Araguaia. Nesse sentido, enquanto grupo, conseguiram exercitar o direito de participação.

A experiência existente até então era a da UFMT, que reproduzia seus cursos regulares em áreas do interior do estado, mas que não se adequavam à forma solicitada para atender as características da região. Não havia uma experiência no nível de 3º grau pautada nos mesmos princípios do Projeto Inajá, tudo era um novo experimentar, um desafio, não se referia a simplesmente um “curso de férias”. Buscava-se ir além do que já havia sido realizado. A proposta precisava ser construída enquanto fosse sendo executada. E era preciso levar em conta que “qualquer projeto educativo se materializa em atividades localizadas, vivenciadas por sujeitos específicos, espacial e temporalmente situados” (MOREIRA, 1999, p.28). Teria que ser um curso construído com seus participantes, forjado no processo, assim como os participantes haviam se constituído professores, trabalhando como professores.

No Parecer do Conselho Estadual de Educação (Nº 308/93/CEE) que autorizou o funcionamento dos cursos em Luciara o relator ressalta a importância, apesar das dificuldades desse tipo de oferta de ensino superior para o estado.

Há que se reconhecer a premente necessidade de professores habilitados para a tender o preceito constitucional de oferecer a educação básica para todos num estado de dimensões continentais como se configura o Mato Grosso. Esses cursos, em que pesem as dificuldades para sua implantação e funcionamento são instrumentos que operam mudanças notáveis nas regiões em que são instalados. (MATO GROSSO, 1996, p.396).

Os cursos foram aprovados levando em consideração a inexistência de cursos superiores na região e a necessidade social:

(...) acatando solicitações da sociedade da Região Nordeste Mato-grossense – Norte Araguaia, para atendimento das necessidades emergenciais de formação de professores e desenvolvimento de pesquisa na área ambiental [a FESMAT] busca implantar o Núcleo de Ensino superior do Médio Araguaia. (id., 1996, p.398)

Desse modo, a Parceladas surge tanto como resultado da capacidade de articulação e determinado poder de pressão de uma região, devido a necessidades de qualificação profissional de seus professores, não diferente do restante do estado de Mato Grosso naquele período, como integrando uma política de expansão da formação universitária em discussão nas instâncias político-administrativas do país nas décadas de 1980 e 1990.

Diz o relator do Parecer n. 308/93/ do Conselho Estadual de Educação:

(...) importa ainda destacar os prementes pedidos da população, justificados pela evidente necessidade de recursos humanos qualificados para assumir o magistério, pela falta de habilitação dos professores em exercício, e pelo contingente populacional jovem na região, sem perspectivas de continuidade de estudos que fatalmente migrariam em busca de melhores oportunidades de formação (MATO GROSSO, 1996, p.398).

Essa demanda é conseqüência da busca de aperfeiçoamento do profissional que reconhece sua própria necessidade de se qualificar melhor, de aproveitar o conhecimento acumulado de que as instituições dispõem, em especial no caso da universidade, e é também

resultado da pressão sofrida pelos trabalhadores da educação, face à legalização da profissão, que em seu processo de regulamentação vai, cada vez mais, selecionando seus membros através de concursos e exigência de diplomas específicos.

Os cursos oferecidos por esse Projeto não visam portanto a formação inicial de professores, no sentido estrito da palavra “inicial”, mas ao contrário, a habilitação legal e a melhoria da qualidade da ação de professores que já estão em exercício profissional. Parte do pressuposto de que são professores em exercício e que portanto possuem saberes que a própria prática já lhes conferiu. Nesse sentido, conforme já vimos afirmando, um dos princípios desse projeto é considerar que “a prática profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes práticos, pois ela é portadora de condições e condicionantes específicos que não se encontram noutra parte nem podem ser “reproduzidos” artificialmente (...)” (TARDIF , 2000, p.12 a).

O Projeto apresentava portanto características que o vinculavam a concepções epistemológicas interacionistas e à tendência progressista libertadora, segundo a classificação de Libâneo.

Parece-nos importante destacar o inusitado desse processo e que aponta para a complexidade social que vivemos. Um “lugar no mapa” praticamente desconhecido, com uma densidade demográfica que politicamente não justificaria nem mesmo a existência autônoma de alguns daqueles municípios, com uma população em sua maioria sem histórico escolar, vivendo uma situação sócio-econômica e cultural qualificada como carente em todas as suas dimensões. Segundo um dos professores entrevistados a princípio o que se via era que:

Não havia possibilidades de fazer um curso superior lá naquele fim de mundo, tanto pelas distâncias físicas, pela dificuldade de transporte, de acesso, de acesso naquela região,

quanto pelo abandono pelo governo de Estado, [] pelas políticas governamentais, quanto pelas próprias possibilidades das pessoas. (EP 3).

Por outro lado, uma região que “aparece no mapa” pelas lutas que nela ocorrem, que surge diante de uma instituição de ensino superior como um grupo organizado com uma solicitação e proposta de universidade, que é “assumida” por professores da universidade como ponto de interesse e experiência possível. Ou seja, de um contexto aparentemente limitado pelas contingências emerge um projeto universitário provocando a relação e a interação “de um ponto no mapa com o mundo”.

(...) o Projeto significou um alento, uma possibilidade, uma coisa que foi plantada, que pode crescer, que pode começar a reverter a região não só em termos de educação, mas com a educação também o desenvolvimento, também a possibilidade de informação política mais avançada pra região. (...) o Projeto Parceladas foi colocado como uma possibilidade aberta. Um espaço aberto pra se pensar não só uma educação diferente, mas pensar também uma sociedade diferente (EP 3).

Esse é também o ponto de entrada desses professores no fluxo social, como diz Elias (1994), e é a partir daí que tentamos compreender como significam e re-significam suas identidades de professores.

Aquele sujeito que vivia lá naquelaasmaceira, parado no tempo, de repente tem chance de mostrar que é capaz de alguma coisa. Eu acho que isso atrai muito e isso altera o modo dele comportar dentro do curso (EP 3).

Os afluentes apontados nessa circunscrição são aspectos que podem ser considerados em outros estudos. Isto é, neste estudo específico tivemos como foco a formação de

professores especialmente no Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, no campus universitário da Unemat em Luciara/MT, mas em qualquer outro processo de formação docente poder-se-ia levar em conta: as instituições envolvidas nos processos formativos e seu grau de participação; os movimentos sociais locais ou organizações populares, demonstrativos do tipo de relações sociais desenvolvidas naquele contexto; as concepções a respeito de educação em que se sustentam tanto as práticas em exercício como aquelas propostas pelos cursos de formação; a concretização das políticas em espaços/tempos e territórios determinados; todos estes aspectos circunscritores de uma rede de significações, cuja configuração poderia se articular de maneiras diversas.

Conforme anunciamos no início deste capítulo, apresentamos a contextualização, em seus aspectos sociais, históricos, geográficos, políticos e educacionais do grupo de professores a partir do qual estamos analisando a constituição de identidades, em busca de compreender elementos do contexto que circunscrevem essas significações. A seguir aprofundamos essa circunscrição por meio do estudo empírico, baseado em entrevistas, esboçando a rede de significações em foco.

6. CONFIGURANDO REDES DE SIGNIFICAÇÕES

(...) a identidade é “narrativa” e toda história narrada condensa e destaca alguns elementos de uma infinidade de acontecimentos, seleciona apenas alguns, aqueles que entram nessa história narrada, tornando-se significativos (GENTIL, 2004, p.242).

A rede de significações da qual podemos falar é historicamente situada. Trata-se, neste caso em estudo, da rede de significações de identidades de professores do Médio Araguaia, Mato Grosso; professores formados (institucionalmente) em nível superior pelo Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas/UNEMAT, em Luciara, em meados da década de 1990. Uma rede que, em movimento constante, vem significando e re-significando as identidades de professores locais de acordo com o fluxo do desenvolvimento em que se inserem (expressão usada por N. Elias, 1994).

As identidades estão sempre vinculadas à cultura e, nesse caso, em se tratando de identidades de professores, podemos dizer que se encontram também vinculadas à cultura pedagógica da região. Conforme pode ser constatado pela história da educação já descrita nos capítulos anteriores, as experiências educativas foram criando essa cultura pedagógica, configurando uma educação com características peculiares, tais como trabalho coletivo,

participação dos envolvidos nas decisões, escola voltada aos problemas da comunidade, professores militantes em causas sociais, busca constante de inovações nas práticas pedagógicas, assessoria e acompanhamento por meio do pessoal da Igreja Católica local, valorização da cultura popular.

Ao entrelaçarmos os resultados de nossos estudos teóricos e os empíricos, isto é, com os dados obtidos nas entrevistas, nos vimos em um momento especialmente interessante de nosso processo de análise, pois o elenco de circunscritores que havíamos selecionado a partir dos estudos a respeito do contexto sócio-histórico ficou muito próximo daquele que obtivemos por meio das entrevistas realizadas, possibilitando o estabelecimento de relações entre eles. Aspectos tais como a história local e o conceito de cidadania, as condições regionais, os processos de formação, inclusive a universitária, e a função social do professor emergiram tanto dos estudos empíricos com os professores como daqueles sobre o contexto. Por meio de análises sucessivas das entrevistas pudemos ainda perceber os sentimentos e as possibilidades com relação à profissão também como circunscritores do processo de significação de identidades de professores.

Apresentamos a seguir o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos adotados para a seleção desses circunscritores da rede de significações de identidades de professores a partir das entrevistas e buscamos demonstrar de que modo, no caminhar da elaboração desse trabalho, a cada momento de categorização, isto é, um movimento analítico de retração, no qual o olhar do pesquisador se restringe a aspectos determinados, correspondeu sempre um outro, de expansão, quando ampliar o foco surgia como uma exigência para a compreensão do tema. Esse movimento de expansão corresponde, em nosso entender, à busca das relações entre as categorias obtidas e elementos advindos dos estudos anteriores, e que apresentamos

também nesta parte do trabalho; são aspectos da matriz sócio-histórica ganhando concretude nas práticas sociais analisadas.

6.1. Organização Categorical

Os dados apresentados nos capítulos anteriores se complementam com as informações obtidas nas entrevistas realizadas, cuja organização se deu por meio de retorno constante à leitura integral dos depoimentos, conforme já foi indicado quando tratamos da metodologia dessa pesquisa, permitindo um movimento seqüente de expansão/retração da análise, típico da RedSig e que nesse momento sistematizamos. A sistematização exige certas rupturas e fragmentações que não encontram correspondente real, mas auxiliam na organização das idéias. Resumindo, podemos dizer que foram realizados os seguintes procedimentos:

- Organizamos um quadro para cada grupo de entrevistados a partir das convergências temáticas encontradas nas falas de cada um, separando as entrevistas entre os quatro grupos de respondentes (alunos egressos (EA), professores universitários (EP), outros professores locais (EOP), representantes da Prelazia (EI));⁷⁰
- Formulamos subcategorias para as respostas de cada grupo de respondentes, fazendo a releitura dos quadros, o que corresponde ao refinamento categorial mencionado na metodologia.
- Organizamos uma comparação entre os quadros acima citados, o que possibilitou estabelecer relações entre as categorias emergentes de cada um dos quatro grupos de

⁷⁰ Estes quadros organizados nesta fase inicial do trabalho são muito extensos e não foram anexados ao texto final, mas possibilitaram a comparação mencionada a seguir - Quadro 2 - e fazem parte dos arquivos da pesquisadora.

entrevistados, orientando a definição dos circunscritores da rede de significações em foco. (ver **Quadro 2**, página 211).

Alguns pontos aos quais os entrevistados faziam referência foram sendo destacados como “sinalizadores” e funcionaram como um recurso metodológico à medida que delimitaram o entorno da configuração a ser esboçada, caso contrário poder-se-ia incorrer, como já dissemos, em uma posição relativista, oscilando continuamente entre os diversos componentes da rede e, assim não chegar a nenhuma possibilidade real de análise, comprometendo a proposta de uma investigação científica. A seguir passamos à descrição mais detalhada desse processo realizado com cada grupo de entrevistados.

Quadro 2 – Organização categorial por grupo de entrevistados

Alunos Egressos									
Categorias iniciais	sentimentos		valores		características dos professores		os cursos		
Segunda categorização	justificados	não justificados	pessoais	relativos ao trabalho	relativas às ações	relativas às condições	contribuições	dificuldades	
Professores Universitários									
Categorias iniciais	Formação no Projeto		Contexto local	Características dos alunos			os cursos		
Segunda categorização	propósitos	condições		ações		condições	operacionalização	objetivos para alunos	
				Engajamento político	Engajamento profissional				
Representantes da Prelazia									
Categorias iniciais	Igreja e educação	Educação e cidadania		Características dos professores		Instituições educativas		Teoria e prática	
Segunda categorização		educar para a consciência	educar-se para a cidadania	engajamento político	engajamento profissional	a função da escola	a função da universidade	Da prática à teoria	
Outros professores locais									
categorias	Educação na região		Formação de professores		Características dos professores		A função da universidade		

6.1.1. Delineando a Perspectiva dos Alunos Egressos do Projeto Parceladas.

(...) nós tínhamos uma expectativa muito grande de, realmente de mudança: que a universidade ia ser o elemento, ela ia dar as condições de entender um monte de coisas que a gente não entendia, na educação, no trabalho da gente, né? então a gente, nós criamos a expectativa, então a gente exigia (EA 8).

Em um primeiro momento os dados obtidos com os alunos egressos foram organizados sob as temáticas convergentes: sentimentos, valores, características dos professores e opinião sobre o curso, o que permitiu o desdobramento em subcategorias a partir de uma segunda análise. A categoria **sentimentos** foi subdividida em duas outras: aqueles **sentimentos** que vinham acrescidos de **justificativas** e aqueles **não justificados**; os **valores**, em **pessoais** e **relativos ao trabalho**; e as **características** apontadas para os professores da região puderam ser percebidas em termos de **condições** em que se encontravam e das **ações** que efetuavam; quanto ao **curso**, os dizeres dos alunos se deram em torno das **contribuições** e dos **sentimentos** provocados por ele.

Analisando a primeira categoria, pudemos verificar que em relação aos **sentimentos** manifestos nas entrevistas havia alguns acompanhados de justificativas, tais como o sentimento de segurança ou de angústia em relação a atividades de ensino-aprendizagem ou os sentimentos em relação a colegas e à própria profissão, que podem ser vistos nos fragmentos a seguir:

(...) tenho segurança, muita segurança, no nosso trabalho, dentro do ensino a gente sabe discutir, sabe por o pé, tem firmeza naquilo que a gente vai fazer, porque antes, né, antes a gente ficava meio... “deixa eu correr, ah, deixa eu perguntar alguém se tá correto mesmo ou... se vai ser falho”, a gente não tinha aquela segurança mas com a Parceladas nós sentimos assim (EA 7).

A matemática é muito abstrata, até hoje é uma angústia assim, pra mim, pensar a matemática, como trabalhar a matemática na sala de aula. Então eu já fiz várias coisas, já trabalhei com caixas, com pedaços de madeira, mas pra mim não é o suficiente, assim, eu tenho dúvidas se o aluno aprende (EA 9).

(...) a gente era como uma família, chegava lá todo mundo tinha aquele carinho um pelo outro, aquele cuidado, então era uma família realmente (EA 5).

Mas... ser professor eu acho que é.. é ter amor, é amor mesmo. É amor por uma... eu olho o nosso setor lá, é pela aquela população aquelas crianças, aqueles pais, sabe? nós estávamos discutindo nosso bairro lá, é... que ver seu filho pelo menos saindo da... da... de vender abóbora. Então, eu falo, gente, eu falo assim, “menino, você não veio na aula hoje, ontem, o que que foi? amanhã se você não vir eu vou lá na sua casa.” Então, eu vou na casa, faltou fora eu vou na casa. “Ah, não tem lápis.” Manda, manda, que lá eu lhe dou lápis. Eu, eu, tenho dó por que a pessoa quanto mais carente, mais ela é assim... humilde, sabe?. Eu vejo por aí não é? Ah, quando a gente chega lá, outro não, “não, meu filho, hoje, ontem eu não sei o que que foi que aconteceu, dá um jeito lá...” Então a pessoa quanto mais humilde, mais carente, mais ele tem dificuldade até de chegar na gente, ele sente vergonha. Então eu vejo assim, que pela, hoje eu... ser professora hoje é... eu falo sério, é amor ao próximo, próximo... (EA 7).

Muitas vezes os sentimentos oscilam entre o prazer de ser professor e as condições de trabalho, especialmente a remuneração; nessas horas o reconhecimento da comunidade tem um peso determinante para o professor.

(...) ser professor é bastante difícil, né. A remuneração é a principal causa... (EA 6).

Hoje eu vejo assim, pelo trabalho que a gente passa e pela preocupação, salário é que... eu [risos], só por causa do salário. Mas... ser professor eu acho que é.. é ter amor, é amor mesmo (EA 7).

(...) mesmo às vezes você se chateia, as condições não são das melhores, a questão salarial é...ta muito defasada, isso deixa a gente insatisfeito. ... [mas tem o valor] de ser um trabalho que realmente é visto pela comunidade, pela sociedade e todos que conhecem a gente, conhecem nosso trabalho (EA 5).

Analisando as respostas organizadas sob a categoria definida como **sentimentos**, ora justificados, ora não, podemos observar ainda que, com o tempo de trabalho e os cursos de

formação, pode se constituir uma *paixão* pela atividade docente. Não há necessariamente um sentimento anterior, previamente definido, a partir do qual se estabeleça a relação com ser professor, esse sentimento pode ser fruto das possibilidades, do tempo e das experiências de trabalho, das reflexões feitas.

Você vai ficando, eu já tenho acho que... doze anos, e acaba sendo uma paixão mesmo (EA 5).

Aí acabei que enfim me apaixonei pela educação, gosto do que eu faço... (EA 9).

Outro aspecto relativo a sentimento, que por vezes o justifica, e que se destaca nas entrevistas é a relação com os alunos, o prazer de ver que aprendem, que se cumpre o papel esperado de um professor. Essa expectativa de pais e alunos em relação à aprendizagem é ao mesmo tempo uma pressão sobre o professor e um elemento de auto-avaliação e valorização pessoal.

Mas eu acho muito gratificante, é tão bom quando você... o aluno fala, professor eu entendi, eu aprendi a fazer isso...é ótimo isso (EA 6).

Eu, eu me sinto assim gratificada de estar na profissão, mas eu tenho assim, um certo receio de não... de não saber se é isso que tem que ser feito, né? (...) porque os alunos, eles esperam muito na gente (EA 9).

O ensino nosso no município a gente sabe, quando o aluno ta aqui e vai sair, eu fico sempre assim, ai meu Deus, esse aluno lá... Ah eu vou pra Goiânia, eu vou prestar o vestibular e eu, sabe, o que vai ser desse aluno quando ele chegar lá, será que vai ter dificuldade? Eu vivo perguntando á mãe, se é a mãe que cria a família, e aí, e fulano lá? Quais são as dificuldades, sabe? Então a gente fica , né?, com medo, porque e aí, se isso ele não entendeu... aí falou, não! Fulano ta indo muito bem, a única coisa que ta com dificuldade é química e física, né?, por que? É, pela região... de modo geral , ne´? Então a gente vê assim, que os alunos daqui, eles vão pra lá. Eles conseguem, superam, nós temos aqui que estudou desde... que estudou comigo, tem aluno, família lá em Goiânia, estudou comigo aqui a primeira série que hoje, eles terminaram faculdade,e na federal, sabe?E filho de gente humilde, sabe? Então a gente fica muito agradecida (EA 7).

Ter a certeza da importância da profissão, ter a consciência de um papel a desempenhar em relação ao outro, inclusive como direito garantido por lei a esse outro, pode fazer com que o professor se mantenha firme, mesmo passando por momentos difíceis:

Mas independente de tá sendo reconhecido, não tá sendo reconhecido, nesse momento eu acho que ela [a profissão de professor] tem um valor muito grande, e é por isso ainda que eu acho que eu to viva...[risos]. Ser professora... (EA 10).

Pra mim hoje ser professor é gratificante, não pela questão salarial porque o projeção, eu não vejo por esse lado aí. Eu vejo muito mais pelo contribuir. Contribuir com pessoas, com o município, eh... no meu caso, também é um aprendizado trabalhar com a comunidade indígena (EP 18).

Em alguns momentos de, de... quando você percebe que é tão desvalorizada dá vontade de ser outro trem na vida, né? mas a hora que a gente para e reflete um pouquinho eu falo assim: é... ainda bem, né? que a gente teve a coragem de enfrentar uma profissão que não é reconhecida mas que eu tenho certeza que ela tem um valor muito grande que é garantir conhecimento pra um tanto de gente que... que ta aí com esse direito (EA 10).

Entre os sentimentos abordados pelos alunos acerca de si ou da profissão aparecem também alguns que os entrevistados não se preocupam de justificar, apenas fazem referência a eles com certo orgulho, tais como observamos a seguir:

Eu gosto, gosto mesmo, sou apaixonada (EA 8).

Eu me sinto assim gratificada de estar na profissão (...) (EA 9).

É... eu sempre tinha vontade de dar aula, né? (EA 6).

Desde criança eu gosto de trabalhar com pessoas. Não sei, talvez é um dom divino, né? (EA 17).

Os dizeres dos alunos quanto aos **valores** que orientam as práticas docentes na região são pouco explícitos no que diz respeito aos objetivos previamente pensados para essa

entrevista, pois não houve definição clara quanto a isso enquanto respondiam a questão feita pela pesquisadora. Alguns se referiram superficialmente a valores de cunho mais pessoal como a importância do estudo contínuo, o respeito necessário às pessoas e suas opiniões, houve uma referência a moral e dignidade como valores a serem trabalhados em sala de aula. Outros fizeram menção à necessidade de uma formação crítica do cidadão e uma única professora falou sobre questões éticas, mas não especificamente orientando suas práticas. No entanto, um aspecto que não aparece de forma explícita na fala dos professores quando perguntamos a respeito de valores que norteiam suas práticas, mas que está presente em quase todas as narrativas é **a importância do grupo, do coletivo**. Este seria um valor marcante em relação ao trabalho dos professores na região. Há referências aos grupos de trabalho, aos companheiros da mesma escola e às reuniões e discussões que mantinham; fala-se dos grupos de estudo formados para a execução de atividades propostas durante o curso superior e também há referências ao grupo de alunos do mesmo curso e o elo que se criou entre eles. Pode não ter sido um valor previsto, conscientemente almejado ou proposto como balizador de ações, mas tornou-se eixo das práticas entre os alunos, em seus estudos e nas atividades profissionais e que também podem ser encontrados nas falas dos professores (próximo tópico). Mesmo não sendo explícito de forma consciente parece permanecer entre os alunos um dos valores básicos das lutas anteriores da região: a força do coletivo.

Com as Parceladas a gente fazia bastante reunião, a gente tinha um grupo de estudo do pessoal que fazia Matemática. E na escola também, a gente tinha aquele momento de socialização, de discutir avaliação, de discutir a metodologia... Aí chegou, a gente já passou pra formação específica do curso, veio professor pra trabalhar didática da matemática, aí ele desestruturou completamente a gente, porque nós ficamos assim, a gente estava, era eu e mais duas pessoas, a gente sentava pra avaliar assim aquela angústia, naquele desespero do que fazer, porque a gente faz não ta certo, só que a gente não sabe o que que é certo assim, que passo a gente vai seguir agora, como que a gente vai fazer (EA 9).

... a gente tava ali, era todo mundo junto, não separava assim, ...um a quatro, cinco a oito, segundo grau, não. (...) A discussão era pra todo mundo, todo mundo entrava na discussão, até porque na mesma época que a gente fazia, fazia... a Parceladas, tinha o grupo de I a IV que fazia Inajá. Inajá II. Então assim, a gente procurava sempre fazer tudo junto, discutir avaliação, discutir a metodologia, fazer aquela semana pedagógica, com todo mundo junto, aí

depois a gente tinha assim essas particularidades: o professor de matemática vai fazer o que, o professor de Ciências vai fazer o que, aí tinha as coisas específicas. Assim lá em Luciara a gente tinha muito isso, sentar pra discutir (EA 9).

... a gente era, eu tô falando do curso de Matemática, porque a gente ficou mais unido no curso de Matemática, deu uma identidade maior pra gente assim, da turma em si, aquele convívio ali com as pessoas, da troca de experiência, porque a gente tinha isso: como é que é lá, como é que acontece, o que que você ta fazendo, então tinha isso, eu achei assim, eu tenho saudades (EA 9).

No que diz respeito à relação entre a **história local**, as propostas da **Universidade** e a prática do **trabalho coletivo**, encontramos:

Humm... não sei. Eu acho que esse projeto veio dar uma ênfase nesse trabalho, mas a gente já fazia esse trabalho de discussão lá em Luciara. Quando a gente começou, é claro que eu comecei junto, né? com as Parceladas, mas a gente fazia, quando eu comecei já tinha esse trabalho de assim, de parar e discutir. Então assim, com a Parceladas a gente parava mais ainda, pra discutir e Luciara continua até hoje fazendo essa discussão. Outros municípios por aí não têm. [riso orgulhoso] (EA 9).

Valores tais como este do trabalho coletivo, já marcavam a trajetória dos professores e apareceram vinculados também ao curso de formação anterior do qual vários alunos participaram, o Inajá; o que nos leva a afirmar que eram parte daquela cultura pedagógica:

Eu, desde o coletivo sabe, desde aquela união, coletivo, sabe, isso marcou. Sempre que eu encontro com um outro colega assim, né, sabe, falta, não sei, quando a gente vê um outro lá... não sei parece que pula e abraça, aquela saudade sabe. Aquele coletivo parece que marcou muito. E outra, a gente aprendeu muito, sabe, com os colegas, a gente aprendeu dos municípios (EA 7 referindo-se aos colegas do Inajá).

Eu acho que, que, que era o grupo, a comunidade, era as pessoas que tavam ali que tinha a possibilidade de ta fazendo a mudança, mesmo que não tivesse muito claro que mudança era essa que queria, mas quem tinha as condições, os elementos pra ta fazendo essa mudança era quem tava ali naquele, naquela ação [...] (EA 10 referindo-se à comunidade escolar na década de 80).

As ações da universidade são vistas como reforçando alguns valores anteriores, explicitando outros e contribuindo com novas perspectivas:

Eu achei aquele momento [refere-se à Formação Fundamental] mais rico que nós vivemos, sem tirar a riqueza da Específica, que daí já foi dentro das áreas. Rico em troca de experiências, no primeiro momento principalmente, muita troca de experiências... (EA 10).

As Parceladas foram para mim, tanto como professor como cidadão também. Me fez abrir um leque, e ser cidadão mais consciente, mais crítico das situações e... e fazer uma análise da conjuntura em geral e tentar entender (EA 17).

(...) eu acho que a gente foi uma experiência, nós mesmos nos experimentando, a gente... e nos formando nesse processo de educação (EA 8).

Em um mesmo depoimento podemos perceber que valores como capacidade crítica, direito à cidadania e necessidade de atuação são citados como já fazendo parte da vida do professor local, mas também como objetivos e frutos do trabalho da universidade. Podemos perceber a importância - manifesta - do conhecimento para que esses valores estejam mais claros aos sujeitos. A aluna utiliza os verbos ampliar, aprimorar, ter maior clareza expressando essa idéia de continuidade.

[quanto ao conhecimento] Pra mim a Parceladas foi a possibilidade de conhecimento que eu não tinha noutros espaços. Foi ali que eu, que eu ampliei, né? [quanto ao grupo] e as relações que eu tive com outras pessoas também foi de uma riqueza que eu acho que não tem nada que seja capaz de desmanchar isso. [quanto à cidadania] E foi também um... quando você começa a pensar nessas possibilidades que você teve de ampliar o conhecimento, de perceber que você tá num país, né? que, que nega isso pra maioria. Aí te dá uma angústia muito grande... e te dá uma angústia também saber que você está dentro de uma escola estadual que tá tão largada, tão dentro de um sistema que não te permite muita coisa e que não garante isso que é direito de todo mundo. Então ela abriu no sentido de ter dado valores que, que eu tinha de uma forma que, que aprimorou, né? [mudanças

na percepção pessoal] mas não sei se no sentido de trazer muito mais angústia, angústia no sentido que eu acho que a gente tem um papel muito importante a fazer nessa sociedade e que cada dia tem que ter mais claro: ou a gente faz ou a gente vai ficar chorando as, as mágoas de não ter feito seu papel como, como cidadão, né? e essa questão do conhecimento eu acho que ela é uma luta assim constante, pra nós todos, principalmente pra quem ta dentro do, pra quem teve essa oportunidade, que é negada pra maioria (EA 10).

Além disso, o Projeto veio reforçar a valorização da **função social da educação** e do profissional da educação na região.

Então ela [a Parceladas] abriu no sentido de ter dado valores que, que eu tinha de uma forma que, que aprimorou, né? mas não sei se no sentido de trazer muito mais angústia, angústia no sentido que eu acho que a gente tem um papel muito importante a fazer nessa sociedade e que cada dia tem que ter mais claro: ou a gente faz ou a gente vai ficar chorando as mágoas de não ter feito seu papel como cidadão, né? (EA 10).

... pra mim fica marcante o seguinte, que eu acho que a educação, todos nós temos que trabalhar em grupo, né, e não, não, não deixar ess... dúvidas, né, não levar dúvidas pra casa, o que tiver que ser esclarecido na escola que seja, né? Todo mundo trabalhar em equipe, né e também pensar na educação, no melhor pra educação de seu aluno e também a integração do grupo (EA 6).

Ao indagarmos sobre como se caracterizariam **os professores da região** do Araguaia, encontramos como resposta sempre o relato de uma situação vivida, o que faz com que os fragmentos das falas apresentados sejam longos. Os relatos apontam para a ligação com a comunidade e com a Igreja, a busca de melhorias, o desejo e a capacidade de inovar.

Pois é, essa também que eu achava interessante, porque tinha sempre essa preocupação de estar buscando o que que era do cotidiano do aluno. Pra isso daí tinha uma, uma discussão do professor com professor, mesmo que discordasse de um bocado de coisa, mas conversavam e a secretaria de educação tava sempre preocupada com essa coisa pra poder levar o projeto maior dela, então tinha um intercâmbio de professor com professor, professor e secretaria, professor com aluno e com pai. Porque o aluno também era ponte com o pai, né? e o pai era ponte com o professor pra entender como que tava acontecendo o trabalho [...] em casa. é lógico que não era geral, como toda coisa que a gente vê, todo mundo não é em tudo, mas era uma coisa que era visualizada, que era possível de estar vendo, essa da integração (EA 10 sobre o trabalho na região antes do curso universitário).

A gente tava sempre questionando. (...) Então assim, era bastante... assim, interação. Nesse rumo, é lógico que cada um tinha o seu... ritmo, nas suas condições. Mas umas condições que nunca tava satisfeito, era uma turma de gente insatisfeita aí. [risos] (EA 10 sobre a participação no curso universitário).

(...) a Unemat, as Parceladas, nós fomos pioneiros de uma nova ideologia de educação, de formação, de idéias, então por isso nós somos, colocamos nós professores da região nossa, do Araguaia, porque acredito que nós somos diferenciados em relação às outras situações. Foi aqui que começou a se discutir desde a época do Inajá já I e II, uma nova visão de educação, entendendo-se que é possível trabalhar educação, observando as teorias de Paulo Freire, a, a... a teoria da libertação, como também nós aqui também somos diferenciados também pela igreja, que aqui se encontra, a Prelazia, que tem mais ou menos a mesma, a mesma característica, a mesma linha filosófica e a Unemat aderiu a esse compromisso também (...) (EA 11).

Muitas vezes os relatos sobre os professores eram intercalados com aspectos a respeito das **condições** em que eles atuavam, situação que ocorreu em vários outros momentos das entrevistas, ou para explicar ou justificar algum fato. Os relatos abaixo ilustram tanto as condições de trabalho durante e após o curso, como as condições de participação dos alunos.

Eu acho assim muito precário o trabalho de Matemática aqui. A gente não tem biblioteca, a gente não dispõe de material, não tem acesso à informática, não tem computador... (EA 9 sobre as condições locais de trabalho após o término do curso).

Elas eram bem precárias, a coisa que eu via diferente nas condições de trabalho, é assim, que mesmo sendo precárias as pessoas... parece que tinham gosto, de estar fazendo aquilo, né? eh... de buscar, [pausa] de estar buscando mesmo (EA 10 sobre o trabalho dos professores anos atrás).

(...) não tinha um livro pra você fazer uma pesquisa, nada, nada. De matemática principalmente.(...) acho que o grupo que ficou em L. nessa discussão, eu acho que ele assim ta mais coeso, ta mais firme do que eu que fiquei sozinha lá (...), lá eu não tinha com quem, era eu e eu, fazia discussão comigo mesma (EA 9 sobre suas condições de trabalho após o término o curso).

como eu falei na época que a gente começou a gente estudava na praça, barracões da igreja, lugares totalmente desfavoráveis, a gente sofria muito... Mas... depois conseguiram construir um prédio lá que foi assim muito mal construído, mas pelo menos a gente tinha um espaço que a gente sabíamos que ia ficar ali (EA 5).

As dificuldades marcaram também. Não foi fácil a gente ficar lá, não tinha estrutura nenhuma, mas eu acho que de tudo, de tudo isso valeu o esforço, a gente conseguiu vencer. Tinha vezes que a gente falava: "Eu acho que não vai dar mais, eu acho que nós não vamos vir". (...) Agora quando se falava essa questão de transporte a gente enfrentou muita dificuldade... então a gente ia assim... nós, sei lá a gente sofria muito porque a gente

ia de caçamba, de caminhão, de... então parece que não tinha aquele respeito com a gente (EA 5 a respeito das dificuldades de quem vinha de outro município para estudar em Luciara).

Então eu acho que a região do Araguaia é uma região que avança muito nessa questão do professor, então é...é... eu acho que o professor daqui, ele sempre, ele sempre ta tendo oportunidades, principalmente aquele que ainda não tinha formação. Embora eu acho que ainda falta muito da região assim... só a Parceladas eu acho muito pouco pra atender essa demanda, porque a gente ainda tem muita dificuldade pra ter professores habilitados, né, em diversas áreas. Mas eu vejo assim o professor da região como um professor... privilegiado (EA 5).

Quando cheguei me convidaram pra trabalhar na escola municipal de Porto Alegre do Norte, era município de... Luciara. Fui convidada porque naquela época eu tinha oitava série e os professores que estavam trabalhando, só tinha terceira ou quarta... Então eu fui convidada pra trabalhar logo na quarta série. Nunca tinha trabalhado na educação. E... eles não... não me ofereceram nada. Era a sala, uma sala e uns dois livros lá (EA 7).

No que diz respeito às **ações** dos professores fica claro que já havia uma movimentação na área da educação antes da chegada da Universidade à região e que o Projeto serviu para reforçar algumas, alavancar outras e valorizar outras mais:

Eu acho que esse projeto veio dar uma ênfase nesse trabalho, mas a gente já fazia esse trabalho de discussão lá em Luciara. Quando a gente começou, é claro que eu comecei junto com as Parceladas, mas a gente fazia, quando eu comecei já tinha esse trabalho de assim, de parar e discutir (EA 9 sobre o trabalho em grupo entre professores).

Nessa época a gente fazia o Logos, lá em São Félix, maior dificuldade, eu e a J. maior dificuldade... a [orientadora] quebrava um galho, esperava a gente no Alto Boa Vista, sabe, a gente fazia encontro lá em Pontinópolis (EA 7 sobre as distâncias que percorriam para participar de um encontro de professores).

E que tinha muito professor que falava dela porque tinha ajudado, a preparar, ele tinha ... então, a cartilha em si não existia, mas existia o trabalho dela já, né? que era interessante. E... e isso era discutido já com o professor, pra preparar a aula dele, ele já tinha essa coisa, tinha que saber o que estava acontecendo com o menino e fazia essa discussão com os pais e fazia essa discussão com o aluno e aí era interessante que nessa discussão que fazia com os três era que saía desse formalismo, já tinha essa aula que não era só na sala, aula de campo, de ir conhecer um outro lugar, saber as frutas da época... (EA 10 falando sobre o município de Ribeirão Cascalheira).

Em nossas entrevistas com os alunos egressos das licenciaturas do Projeto Parceladas fizemos várias indagações a respeito dos **cursos universitários** e suas atividades. Foi possível

perceber aspectos relativos às contribuições do curso para a **prática docente**, conforme os depoimentos que se seguem:

Eles [alunos que não haviam feito o Inajá] achavam diferente, pelo encaminhamento, pelas aulas e tudo. A gente apresentava os trabalhos direitinho, não tinha nota, né? Que eles tavam acostumado com nota, tinha a ficha descritiva... (EA 7 sobre a mudança no processo de avaliação).

... porque a gente sempre fazia isso, de comparar o que você fazia na sala de aula, a maneira que você ensinava com a maneira que você tava aprendendo, comparar isso, né? e era tão angustiante, porque...como é que você vai colocar isso? Você não aprendia, você só se desestruturava. Então você tinha, o professor te desestruturava e aí você que tinha que fazer essa reestruturação (EA 9).

Na Formação Básica, eles procuravam sem dizer pra gente, “não, não é isso, não é assim que funciona”, mas eles indicavam caminhos, né? pra gente, mas eles deixavam a gente super à vontade pra escolher o que a gente queria trabalhar, como a gente queria trabalhar... eles iam só... Parece que como a gente começou, ali nós éramos o espelho do que a gente tava fazendo com os alunos lá. Pelo menos era assim, sem a gente falar eles já sabiam que era aquilo que a gente praticava em sala de aula. É parece que era isso sim, que dava pra perceber porque eles não falavam “vocês são assim”, tinha a discussão da prática de sala de aula, mas não era falando assim “oh, o que vocês tão fazendo ta errado”, porque eles já sabiam que o que a gente tava fazendo não era certo mesmo.[risos] (EA 9).

Antes, a gente seguia livro, o livro, livro, mais livro e tal e avaliação a gente [se baseava] o que tava escrito na prova, passava a prova pro aluno, se soubesse ... e ficava ali olhando, né? Se ia colar...hoje não, hoje você procura ver ele ao todo, fazer uma avaliação com o aluno observando as dificuldades dele, não é só os erros,das dificuldades até onde ele conseguiu, né? Onde ele parou, onde ele conseguiu,se ele teve avanço do começo. Então você ta vendo o aluno não só nos conteúdos você ta avaliando ele no todo, né? (EA 7).

Também são explicitados pelos alunos os diversos **sentimentos em relação aos cursos**, que vão desde a insegurança com relação a si mesmos e à qualidade do próprio curso como sentimentos de incompreensão e dúvida durante seu desenvolvimento, seguidos de sentimentos crescentes de capacidade e confiança.

(...) as pessoas não acreditavam muito porque, ah, lá não tem prova, e como que você está fazendo um curso superior e você... em tão pouco tempo, você vai pra lá fica um mês e chega aqui você já acha que você sabe muito... então essa coisa não vale a pena, curso bom é aquele que tem prova, que é um curso regular (EA 5).

A gente fez um projeto de pesquisa pra fechar a Fundamental e... aí o fechamento desse projeto de pesquisa que até então acho que a gente não tinha muito claro, a gente falava da pesquisa, pesquisa, pesquisa mas não tinha muito claro o que era essa pesquisa e nem

os professores; nem a equipe, a equipe também não tinha. Fez a gente sofrer muito, com o primeiro trabalho. Nós aprendemos demais, mas nós apanhamos demais também (EA 10).

O que foi mesmo interessante, marcante, foi essas, essa vontade mesmo de fazer, a gente vinha de lá com uma sede de mudar ... de, de fazer alguma coisa mais. Porque a gente percebia que tinha que...inovar. Então essa era... era um desafio assim, pelo menos eu tinha assim, como sempre eu gosto muito de coisas novas, eu acho que... embora a gente tenha que ter muito cuidado com o novo, o inovar... experiência interessante foi ..., esse desafio mesmo de tentar fazer, de vamos fazer, não vamos parar, vamos conseguir, nós vamos conseguir e assim, o que mais marcou foi você conseguir assim conquistar a confiança da.. dos colegas, das pessoas, da comunidade... (EA 5).

Pois é, a monografia pra nós foi uma coisa também um pouco complicada, não sei se pra todo mundo (...) Que depois eu percebi que tinha mais clareza quando a J. expôs o trabalho dela, quando a M. expôs o trabalho dela, [professoras do curso que expuseram seus próprios trabalhos de pesquisa] é que começou a mudar essa visão que a gente tinha. Aí eu não sei... mas teve um momento que foi bem confuso pra nós (EA 10).

Eu acho que foi, sim uma coisa assim também, que eu considero que foi muito interessante, na época a gente ficou meio assim maluco... foi a questão da monografia.(...) Então foi uma coisa assim que causou um transtorno grande, é, nós fundamos lá um Centro Acadêmico, em Luciara, hoje não sei se continuaram, então assim a gente fazia reuniões, vamos fazer reunião, tem que ... vamos mexer e tal (EA 5).

Ali, eu acho que a maioria, a maioria teve muita dificuldade, a gente falava assim “nós tamos sendo cobaia” [risadas] apostila e mais apostila, cada professor tinha dez quinze apostila e... ah, meu.. tinha apostila vermelha, tinha apostila azul, tinha apostila verde... [risadas] então, nós achamos, a maioria achou muito difícil, difícil, difícil (EA 7).

A região vai crescendo... e sem essa faculdade aí, tá lá eu e outros e outros que não saísse daqui, que que seria? (...) então eu acho que tanto pra população quanto pra nós mesmos foi muito bom, porque melhorou o ensino (EA 7).

O que eu acho mais interessante eu já falei que é a angústia que você vive, né? A angústia que eu vivi de, de não saber, de não saber mais quem eu era, que professor que era, como trabalhar... sabia assim que o que tava fazendo, não tava certo, mas assim como fazer o certo, o que que era certo? Então essa angústia assim, foi muito interessante, até hoje eu procuro tá avaliando. é interessante, essa angústia essa desestruturação ela é necessária, ela não é à toa. Ela é necessária, pra você tá estruturando novamente, revendo aqueles conceitos que você tinha. Porque agora eu sei, conceito não é uma coisa fechada, você pode tá revendo eles, você pode tá dando vários caminhos pra ele... (EA 9).

Há muitas **contribuições** dos cursos no que diz respeito às mudanças nas práticas pedagógicas:

Hoje eu já não imagino voltar pra sala de aula se não tiver – eu sei que essa palavra tá na moda, um projeto. Um planejamento, uma programação (EA 8).

... a partir disso [a pesquisa], você começa a pensar e a te questionar, como que é um crime de você por um menino pra ficar quatro horas sentado numa carteira sendo que tem tanto pra fazer fora desse espacinho fechado ali (...). (EA 10 sobre as mudanças depois da prática de pesquisa).

E, segundo opinião dos alunos egressos das Parceladas, são muitas as **contribuições dos cursos** também no que se refere a experiências vividas que marcam a vida de cada um, provocando transformações pessoais, de cunho subjetivo, como demonstram as falas a seguir.

Então foi uma coisa assim que a gente ficou perdendo sono, perdemos noites de sono, como é que vai apresentar, como é que vai preparar, preparar material, preparar transparências e tudo, mas foi uma coisa muito interessante, que me marcou muito essa, essa apresentação, que quando a gente começou lá eu , pelo menos, tinha muita dificuldade de falar, de falar em público, embora eu sempre gostei de participar de reuniões, essas coisas, apresentações em escola, mas parece que quando você ta na frente como professor, tremia mesmo. Mas e no dia das apresentações foi muito interessante você conseguir ficar solto, eu acho que tudo vai da segurança que você já tem, né? (EA 5 sobre as monografias).

Foi ali que eu, que eu ampliei, né? e as relações que eu tive com outras pessoas também foi de uma riqueza que eu acho que não tem nada que seja capaz de desmanchar isso. E foi também um... quando você começa a pensar nessas possibilidades que você teve de ampliar o conhecimento, de perceber que você ta num país, né? que, que nega isso pra maioria (EA 10).

(...) vou prosseguir, não vou parar...isso graças à lá ao curso que nós tivemos...que mudou a minha vida, minha relação com minha família. Eu sempre fui muito rebelde, só que eu era uma rebelde assim... não de causa,né? Rebelde sem saber porque. [risos] minha família na época,minha família era até mais ou menos de situação e eu fui muito rebelde com meus pais... meus pais falam o tanto que eu mudei depois desse curso. É , acho que eu comecei a respeitar mais eles, a ouvir mais, a entender... (EA 8).

Os cursos provocaram **mudanças de postura e de concepções** dos alunos a respeito da profissão de professor:

É, eu me vejo assim um professor preocupado com os alunos, com o meu aperfeiçoamento, né, eu quero sempre estudar mais pra passar coisas melhores pros seus alunos, um professor legal com seus alunos, de matemática mas...porque todo mundo fala que matemática é o bicho-papão, não sei o quê (EA 6).

Eu acho que se eu não tivesse feito esse curso como outros que eu já fiz, eu acho que seria muito mais difícil pra mim estar encarando essas mudanças, é, essa nova forma de ensinar, de aprender também (EA 5).

Lá [nas Parceladas] a gente aprendeu, assim, você nunca ta pronto, você ta sempre em formação, ta sempre buscando... (EA 8).

Este estudo analítico nos levou a uma tentativa de síntese em busca de encontrar os sentidos dados pelos alunos a suas experiências de vida e de formação como professores. Verificamos que o sentimento com relação a ser professor é construído em meio às vivências, às relações que os sujeitos estabelecem e as interações de que participam. Companheiros de trabalho ou profissão, alunos e seus familiares, professores que participam de sua formação, todos de alguma maneira estão presentes na tessitura dos sentidos dados ao ser professor. Além disso, a relação que o aluno vai estabelecendo com o saber também tem relação com os sentimentos em relação à sua profissão. Assim sendo os significados são diversos e condicionados pelas situações. Podem advir de sentimentos de angústia, de incerteza ou de orgulho e paixão, ou mesmo de um tipo de sentimento a cada tempo. O que se percebe é que há um entrelaçamento contínuo das condições e das possibilidades de ser que participam da constituição desses sentidos. Além disso, sentidos constituídos a um tempo podem ser circunscritores em tempos seguintes pois tanto limitam como impulsionam a novas situações.

A oportunidade que eu tive é de ser professora então vai ser esse trabalho que eu quero fazer (EA 9).

Deparamo-nos com a situação de perceber que há significados circulantes em um grupo muitas vezes de forma inconsciente, tal como detectamos com relação aos valores, que não foram afirmados de forma objetiva mas se mostraram presentes nas narrativas em geral. O

trabalho coletivo, em grupo, como sendo um valor, por exemplo, está presente nas narrativas sobre as atividades como alunos da universidade, sobre as atividades dos profissionais da escola, sobre o trabalhado realizado com seus alunos.

(...) a gente ficou mais unido no curso de Matemática, deu uma identidade maior pra gente assim, da turma em si, aquele convívio ali com as pessoas, da troca de experiência, porque a gente tinha isso: como é que é lá, como é que acontece, o que que você tá fazendo, então tinha isso, eu achei assim, eu tenho saudades (EA 9).

É interessante e possível confirmar a partir dos depoimentos dos alunos que os cursos de formação não são os responsáveis pelos perfis de professor que possam ser encontrados, mas têm uma contribuição significativa e que é explicitada por eles no que diz respeito a sentimentos, práticas, valores ou conhecimentos, todos no enlace com a vida, com a história de cada professor. Ou seja, o novo não vem em pacotes prontos que se abrem e modificam o entorno, mas chega se enlaçando a situações em andamento e condições previamente existentes, nem sempre consideradas as mais adequadas ou desejadas, mas de qualquer modo constituindo novas situações. Entre as contribuições do curso universitário pode-se perceber com uma força grande a noção de conhecimento como processo e de desenvolvimento constante; estar ciente da incompletude do ser e especialmente do professor é consideração feita em diversos momentos e pelos diversos atores sociais envolvidos e possibilita assumir os riscos do novo, não sem angústias, medos e incertezas, mas na aventura da tentativa e com o respaldo da história.

(...) o que eu acho mais interessante eu já falei que é a angústia que você vive, né? A angústia que eu vivi de, de não saber, de não saber mais quem eu era, que professor que era, como trabalhar... sabia assim que o que tava fazendo, não teva certo, mas assim como fazer o certo, o que que era certo? (EA 9).

O que eu aprendi lá, o que eu to aprendendo... lá a gente aprendeu, assim, você nunca ta pronto, você ta sempre em formação, ta sempre buscando... (EA 8).

... essa vontade mesmo de fazer, a gente vinha de lá com uma sede de mudar ... de, de fazer alguma coisa mais. Porque a gente percebia que tinha que...inovar (...) eu acho que o que me marca mais, mais me marcou e continua marcando e essa mente aberta às mudanças (EA 5).

A forma utilizada para descrever as **características dos professores** locais evidencia que não há um tipo ou modelo possível de ser descrito, são narrativas expondo formas de ser e de se relacionar, “casos” vividos, que ilustram as possibilidades de ser em determinadas condições. Talvez a disponibilidade de aproveitar as condições favoráveis, “os bons ventos”, a naturalidade com que se dispõem nas situações adversas, tomadas como parte integrante dos processos, possa ser uma característica local, aprendida em outros tempos, mas que não se fazem presentes em suas próprias explicações sobre os professores locais, são perceptíveis apenas na comparação entre relatos de situações vividas.

Não há conhecimento se não houver mudanças no próprio sujeito e isso foi descoberto por muitos, dessa forma o papel da universidade na região merece destaque como espaço privilegiado para a relação com o saber, sem a pretensão de afirmar que os processos tenham sido iguais e que as reações tenham sido unânimes para todos os participantes.

(...) até hoje a gente não tem resposta disso, a gente vai sempre procurando é... mudar, é... buscar trabalhar diferente, assim, até se abrir mais pro aluno assim, buscando assim conversar com o aluno o que que é necessário, buscar estudar assim o que que vai ser, o que que é mais viável pro aluno estudar nesse momento, o que que é melhor pra ele estar estudando. (...) Então assim, eu vou avaliando o que o aluno vai, vai falando. Aí eu vou procurando mudar, mas assim, falta muita coisa pra gente... falta muita coisa pra mudar (EA 9).

E nós fizemos vários trabalhos de pesquisa, nós fizemos trabalhos de, de grupos, é, é... e mostrando o outro lado da situação pra essas pessoas. Íamos é, é... fazendo trabalho de campo, buscando informações junto à comunidade também e ver, mostrar pra população (...) (EA 17 sobre seu trabalho depois do curso).

Assim, a análise do que dizem os alunos egressos do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas nos leva a compreender suas práticas sociais imbricadas em uma matriz sócio-histórica.

O **sentimento**, muitas vezes “aprendido”, em relação à profissão se relaciona às concepções de educação, de função da escola e do papel de professor circulantes em vários períodos, o que não pressupõe uma seqüência ou progressão linear; o antigo e o novo convivem em tensão permanente. Aparecem, por exemplo, sentimentos ligados à *missão* de ser professor, cuja satisfação profissional se justifica pela contribuição com a comunidade e que tanto poderiam ser compreendidos vinculados à antiga função assumida por sacerdotes de ensinar, parte de sua missão religiosa como vinculadas à idéia de libertação (no sentido da exploração de um ser humano por outro) por meio do conhecimento, em que a solidariedade pode ser a justificativa maior. Em depoimentos de outros professores, aparecem sentimentos vinculados à importância social da profissão, o reconhecimento da sociedade pela tarefa realizada, o resultado obtido com a realização do *trabalho*, sentimentos vinculados ao caráter *profissional* de ser professor. Idéias que se sustentam na valorização profissional do professor, característica de certo período da história em que se deu ênfase à profissionalização como meio de desenvolvimento nacional. Encontramos também o sentimento mais politizado de dever cumprido, quando se evidencia a participação na construção da *cidadania* dos indivíduos de uma sociedade por meio de sua atuação profissional, que poderíamos atribuir ao pensamento circulante no período em que a educação foi encarada como elemento de transformação social. Dessa forma os sentimentos manifestos pelos alunos indicam também a variedade de relações, inclusive com o conhecimento, em que eles estiveram imersos como professores. Ocorre um processo de constante construção de significações, que passam por idéias como missão ou profissionalismo, vocação ou politização, dependendo além do contexto, das percepções de cada professor.

O **valor** mais evidenciado, o do trabalho em grupo, o da importância do coletivo tem ancoragem visível nas propostas de trabalho pastoral da Prelazia, no caráter político que assumiram as ações educativas iniciais na região e que foram reforçados pelas propostas de trabalho da universidade, pautadas em princípios epistemológicos de caráter construtivista e histórico-cultural.

Encontramos nas propostas dos cursos vínculos com teorias que deram a eles uma certa identidade e que aparecem como contribuições percebidas pelos alunos a sua formação, o que vem reforçar a idéia da imersão do projeto de formação que analisamos em um contexto social mais amplo, com marcas das teorias construtivistas, histórico-cultural e das discussões nacionais a respeito dos professores. Os processos de formação levaram à construção de percepções a respeito do professor: ele nunca está pronto; de conhecimento: não tem fim e é preciso continuar sempre. Isso se vincula à idéia de incompletude do ser humano, encontrada em Paulo Freire e também à postura diante do conhecimento construída pelos cursos, com base em determinado conceito de ciência.

O que eu aprendi lá, o que eu to aprendendo... lá a gente aprendeu, assim, você nunca tá pronto, você ta sempre em formação, ta sempre buscando... (EA 8).

Encontramos uma concepção de formação de profissionais diferente daquela preocupada apenas com competência técnica, tanto nos trabalhos de formação em parceria com a Igreja como no que foi desenvolvido pela universidade. Além da esperada formação profissional, no sentido mais técnico, a universidade contribuiu com a formação de pessoas, colaborou, reforçou ou provocou transformações de cunho pessoal, de concepções e de postura diante do mundo. O conhecimento vinha aliado a uma proposta de ação.

Diante dessa afirmação é preciso ressaltar que, nesse sentido, alguns alunos e professores avaliam que atualmente está havendo mudança de rumo nos trabalhos desenvolvidos pela Universidade, mudanças de postura de um período para o outro, como mostram esses dois trechos da fala de um aluno egresso:

Quando a Unemat veio pra cá foi um sonho pra região, mais específico pra Luciara, cidade com pouco mais de dois mil habitantes ter uma universidade, né? e, eu... no meu ponto de vista, eh... eu achei assim que a gente caminhou, bastante, né? mas que perdeu (...) perdeu um pouco daquela discussão inicial que era a Unemat. (...) eu não vejo assim, principalmente nos projetos de pesquisa, projetos específicos, eh.... eh....que vai tá ajudando diretamente o município em si. Vieram novos cursos e esses cursos não se preocuparam com isso. Por exemplo, nós temos problemas do rio Araguaia. Não saiu nem uma pesquisa e aí a gente quer resultados na pesquisa, de, de intervenção, né? (EA 18 comparando a atuação da Universidade quando foi aluno e nos anos recentes).

E a primeira turma, embora todos nós ainda... vamos dizer assim, eh... meio ingênuos, (...)tínhamos essa preocupação maior.(...) a proposta inicial da Unemat, ela, ela tinha essa função de fazer ... essa ligação entre professor no dia a dia e a formação e eu acho que está faltando isso na Unemat. Nós, nós não conseguimos envolver as escolas, as escolas, os alunos, a comunidade em si nesse processo de formação da Unemat, a não ser quando nós vamos fazer nossas pesquisas de trabalho que a gente utiliza, né? e depois disso não se dá um retorno e não procura buscar essas pessoas, né? pra tá participando do processo... (EA18).

No que diz respeito a essas mudanças, a Unemat estaria perdendo alguns de seus propósitos iniciais, como a relação com a comunidade e a percepção da necessidade de ações de interferência, enfatizados junto à primeira turma (1992- 1997) e já nem tanto com a turma atual (2001-2004, período de realização das entrevistas).

E uma das alunas egressas entrevistadas afirma que mesmo a primeira turma das Parceladas poderia ter tido uma definição política mais clara.

É, princípios, eu acho que essas questões, elas ficaram... na Parceladas, se trouxe essas teorias, né? muitos de nós fizemos essas leituras, super, hiper importante, mas é... não sei qual seria o direcionamento, não parei pra pensar nisso ainda, mas faltaram alguns princípios, mais definidos, com mais clareza, pra gente depois saber as direções que deve ta

seguindo. Então pra mim que é uma coisa que depois deixa confuso e talvez até barre algumas pessoas de dar continuidade, porque quando vai expor ele não consegue ter clareza do que ta fazendo e do que ta pretendendo (EA 10).

A análise do dizer dos alunos nos aponta também algumas outras *questões* tais como a idéia que se construiu nesse processo de uma consciência da necessidade de luta constante e da busca permanente de inovação no que diz respeito à educação, que vai além da noção dos limites impostos pelas condições locais. Faz-se presente ainda o reconhecimento da trajetória e de experiências de formação anteriores ao curso universitário, incluindo lutas por direitos. Além disso, podemos registrar a influência dos cursos universitários, tanto no que diz respeito a mudanças pessoais como nas práticas pedagógicas, inclusive os sentimentos sobre ser professor que eles promovem. Podemos realçar a importância do grupo, a constituição do nós, como uma mescla de valor e sentimento, tudo isso significando a profissão professor, sem no entanto poder generalizar.

Em síntese, poderíamos dizer que os alunos dos cursos do Projeto Parceladas, ao se manifestarem a respeito de si mesmos, seus sentimentos e valores e do curso que fizeram oferecem uma multiplicidade de olhares, que não é possível ser apresentada por meio de uma somatória ou uma listagem das características enumeradas e explicações construídas de forma única. As diversas manifestações de seus sentimentos tanto sinalizam mudanças que vão ocorrendo com o tempo e as relações que estabelecem, como também confirmam a angústia como um sentimento marcante durante os processos subjetivos de transformação, de constituição de significados.

Nesse processo de integração, muita negociação tem que ser feita, exigindo a produção de novos sentidos e a construção de novas posições. Emergem angústias e preconceitos, ocorrem transformações e re-construção de significados e valores (ROSSETI-FERREIRA, AMORIM e SILVA, 2003, p.5).

Transformar a si mesmos, transformar a realidade e suas práticas ou, por vezes, perceber os limites dessas possibilidades enquanto professores, ou mesmo perceber as ambigüidades dos processos vividos são situações que provocam angústia.

6.1.2. Delineando a Perspectiva dos Professores Universitários.

Eu acho que o Projeto significou um alento, uma possibilidade, uma coisa que foi plantada, que pode crescer que pode começar a reverter a região não só em termos de educação, mas com a educação também o desenvolvimento, também a possibilidade de informação política mais avançada pra região (EP 3).

Inicialmente as entrevistas com os professores universitários foram organizadas em torno de quatro categorias, mas em uma segunda análise, os temas acabaram sendo redefinidos em torno de mais algumas idéias que estiveram muito presentes em suas falas, explicitando melhor as categorias já listadas. Assim, as respostas foram reorganizadas segundo informações sobre a **formação no projeto**, que puderam ser vistas sob o ângulo dos **propósitos**, isto é, do que havia sido planejado para os cursos de formação e das **condições**, situação real e possibilidades de realização do que havia sido pensado. No que diz respeito aos dados sobre o **contexto local** as informações obtidas complementaram e se aproximaram das que foram abordadas nas questões que trataram sobre a **história da região**. Quanto às **características dos alunos**, segundo a ótica dos professores, puderam ser subdivididas em **relativas às ações e relativas às condições**. E sobre os **cursos do Projeto de Licenciaturas**

Plenas Parceladas, os professores se manifestaram especialmente sobre dois aspectos: os **objetivos para alunos** e a **operacionalização** dos cursos.

Desde a elaboração do Projeto Parceladas estavam definidos os **propósitos** do curso, que podem ser encontrados em sua proposta curricular (conforme capítulo 5) e que também aparecem nas falas dos professores universitários da seguinte maneira:

A Formação Fundamental para que o aluno tivesse contato com outras disciplinas, juntamente com alunos de outros cursos para obter um conhecimento da realidade onde estavam inseridos.(...) a Formação Fundamental levando à pesquisa sobre a realidade (EP 1).

(...) mudar a forma de encarar as disciplinas e a forma como vê a realidade (EP 1).

O Projeto Parceladas foi colocado como uma possibilidade aberta. Um espaço aberto pra se pensar não só uma educação diferente, mas pensar também uma sociedade diferente (EP 2).

(...) a Formação Fundamental para dar conta de, pelo menos, descrever o real (EP 4).

Dar uma formação geral que a escolaridade não tinha dado (EP 11 quanto ao sentido de uma Formação Fundamental propedêutica).

(...) proporcionar o contato com outras disciplinas, aí já buscando mais as áreas afins da matemática (EP 1).

Objetivos operacionais eram: manter os professores em sala de aula (EP 4).

Mas o trabalho iria ser feito em uma dada realidade caracterizada por condições materiais, culturais e também pessoais diferentes daquelas percebidas nos cursos regulares da universidade, ou seja, estavam postas diferentes condições para a realização dos cursos, percebidas pelos professores. Ao tratarmos dessas **condições**, nos referimos também à relação dos alunos e professores com elas:

O pensamento ia sendo elaborado, organizado e re-organizado no empurrão do processo. Tinha que acontecer a nós tínhamos que dar conta. Então tinha que pensar rápido e...enfim, [...]foi assim nascendo essas coisas da prática, do empurrão mesmo, da necessidade, do acúmulo de trabalho (EP 2).

No primeiro momento contávamos com professores da Unicamp (EP 4).

Dificuldade de encontrar professores para dar as aulas que realmente compreendessem o projeto (EP 1).

O pessoal [equipe de coordenação] tinha vontade de fazer diferente, mas não tinha nenhum modelo colocado (EP 2).

(...) ou nós [professores] debruçávamos sobre livros e estudávamos e discutíamos o rumo desse projeto e o que é que nós estaríamos fazendo ou logo, logo nós não daríamos conta de direcionar o caminho a ser seguido pelos alunos em busca de suas respostas, de suas angústias (EP 4).

Cada momento de trabalho, seja leitura coletiva, em grupo, seja leitura individual, seja uma discussão maior, enfim, acho que a presença do cotidiano deles é muito forte, muito forte (EP 2).

(...) ter um curso de terceiro grau era um luxo nunca visto em lugar nenhum, e que os alunos deveriam abraçar aquilo dali seriamente... (EP 4 citando fala de um assessor com referência à Universidade em Luciara).

O aspecto “condições de realização dos cursos” está estreitamente vinculado ao que chamamos de dados sobre o **contexto**, isto é, informações que os professores universitários nos ofereceram em seus depoimentos a respeito da cidade e da região, da situação em que o Projeto se desenvolveu. São condições de pelo menos dois tipos: materiais e histórico-culturais.

Luciara tinha energia até dez horas da noite e a gente ia até meia noite, uma hora da manhã à luz de lampião, essa coisa toda (EP 4).

[...] não tinha estrutura, o telefone é... o telefone via eco, você fala, aguarda pra escutar aquilo, quebrado assim, né? (EP 4).

(...) nos municípios não havia acesso a informações, livros, jornais, biblioteca.... (...) Luciara ficava muito isolada (EP 1).

Não havia possibilidades de fazer um curso superior lá naquele fim de mundo, tanto pelas distâncias físicas, pela dificuldade de transporte, de acesso, de acesso naquela região, quanto pelo abandono pelo governo de Estado, [] pelas políticas governamentais, quanto pelas próprias possibilidades das pessoas (EP 2).

... buscar Luciara em coordenadas geográficas, coordenadas astronômicas de leitura de localização e tudo o mais, com certeza, seria muito difícil dizer da existência de Luciara, com uma população que na época era de cinco mil habitantes, ter um curso de terceiro grau era um luxo nunca visto em lugar nenhum, e que os alunos deveriam abraçar aquilo dali seriamente (EP 4 sobre a palestra de um professor na primeira etapa).

(...) se organizou o Seminário de Expansão [da Unemat]. A partir daí né? que havia, já tava bem discutida a proposta que tinha que interiorizar, e já tinha interiorizado através de Sinop, mas no regular. O que entrava a partir daqui era a idéia do Projeto Inajá: a continuidade dessa estrutura de funcionamento, do trabalho, da formação em serviço (EP 11).

As condições histórico-culturais podem ser vistas também nos seguintes trechos:

A região de onde (os alunos) vêm é carente de condições, de discussões, aí eles agarram a oportunidade de formação com muita força as possibilidades (EP 2).

A história da região é responsável por isso. Por forjar alguns valores tipo assim...ah... A possibilidade do desenvolvimento, a questão da democracia, a questão da socialização, enfim, há uma série de valores que estiveram sempre ali, muito latentes na região, a partir dos conflitos na ocupação do território (EP 2).

Marcou muito a turma de Luciara é que eles tiveram uma trajetória anterior que desembocou no primeiro curso. Eles saíram do Inajá (EP 2).

Porque na verdade [pausa] existia uma motivação que era uma vontade enorme de estudar e de aproveitar bem esse tempo que ele tava ali só praquilo, e isso era um grande, uma grande diferença (EP 11).

...mas conhecimento se dá na interação com o outro, na interação com o objeto, nas trocas de informações, mas é um processo de internalização individual. Individual (EP 2).

Na tentativa de caracterizar os alunos dessa primeira turma do Projeto na região, ressaltando sempre que não eram todos do mesmo tipo, os professores destacam alguns aspectos com relação às **ações e comportamentos dos alunos**:

Você via em todos eles pelo menos a questão de querer lutar por ter alguma coisa melhor. Não pessoal, mas pra região que eles estavam, que eles estão, pra melhorar o que, o que... (pausa) onde eles estão, o que eles estão fazendo (EP 1).

Eles aceitam a proposta do Projeto e têm que dar conta daqueles cinco anos e fazem isso com garra (EP 2).

Aquele sujeito que vivia lá naquela pasmaceira, parado no tempo, de repente tem chance de mostrar que é capaz de alguma coisa. Eu acho que isso atrai muito e isso altera o modo dele comportar dentro do curso (EP 2).

Um grupo meio descrente, outro aguerrido. (...) uma vontade grande, mas por outro lado percebendo sempre a contingência. A contingência batendo nas portas, não dá pra fazer

assim, não é possível... vamos fazer mais, mas... quer dizer, há sempre um sentimento de limitação, isso, em relação à educação (EP 2).

E aí o que a gente sentia é que boa parte dos alunos tinha essa preocupação só com o saber regional, tá. E aí nós colocávamos claramente, pra eu ler a questão da posse da terra, eu preciso ir lá fora, ir lá buscar saber pra que eu possa interpretar isso daí (EP 4).

Tendo em vista esses alunos, cujo diagnóstico em termos de conteúdo já havia sido feito nas provas especiais do vestibular realizado, foram estabelecidos objetivos para os cursos os quais encontramos explícitos em algumas das entrevistas com os professores. São **objetivos** em relação aos cursos de modo geral e também em relação ao professor que esperavam formar:

Não que quiséssemos lá no final dizer formamos um monte de pesquisadores, mas formamos um monte de professores pesquisadores. Que têm angústia perante o conhecimento. Então a grande questão da Formação Fundamental Básica era que o aluno fosse alimentado, a todo instante a angústia perante o conhecimento, que não aceitasse o que ta posto sem ser questionado, sem ser refutado, sem ser confrontado... (EP 4).

... que no seu fazer pedagógico ele tivesse um outro tipo de atitude (EP 1).

Precisaria que ele refletisse sobre o que ele fizesse na sala de aula (EP 4).

(...) que o aluno passasse a construir seu conhecimento e não ser apenas mero espectador do que o professor fala (EP 1).

Que ele pudesse também ter uma visão holística de onde ele tava inserido e também da matemática (EP 1).

Formar um tipo de professor que tivesse, ah, ele tinha que ter primeiro uma competência técnica pra ele poder se mover no que era realidade dele, para ele poder recriar ... o professor (EP 11).

Os objetivos por si não são suficientes para retratar o trabalho que pretendiam desenvolver naquela realidade, encontramos em seus depoimentos aspectos relativos à sua **operacionalização**:

[o curso] procurava disponibilizar a ele (aluno) ferramentas que dessem um suporte pra que ele pudesse ser um professor pesquisador (EP 1).

É uma situação diferente do regular, é... deles poderem produzir. E produzir coisas úteis, coisas, produzirem fazer produção pra ser publicada, pra ser discutida, pra trabalhar na escola, pra pensar ali a escola que ele trabalha. (...) o curso era voltado justamente pra eles pensarem essa realidade (EP 2).

Matemática e Pedagogia tinham uma tendência de deixar claro que o objeto de estudo dos alunos tinha que estar diretamente ligado ao trabalho, à escola, ao cotidiano (EP 2).

Não fomos nós que levamos pra sala de aula o cotidiano, foram os alunos que levaram pra sala de aula o cotidiano, foram os alunos que a partir de uma leitura mais universal interpretaram, reinterpretaram esse cotidiano (EP 4).

Precisaria que ele refletisse sobre o que ele fizesse na sala de aula (EP 4).

Ciências Naturais tinha a natureza como um grande laboratório pra trabalhar (EP 4).

Na perspectiva dos professores universitários, poderíamos dizer que também não há um único olhar sobre os professores formados na região, mas que aparece uma intenção determinada de formação de modo mais uníssono em seus dizeres; havia um perfil de professor que o Projeto desejava formar e na prática ocorreu uma interlocução desse propósito com os alunos inseridos em sua realidade, alunos que traziam consigo uma história própria de docência. O perfil traçado pelo Projeto se fundamentava inicialmente na perspectiva construtivista (com base em Piaget) e no decorrer dos cursos foi tendendo à perspectiva histórico-cultural (fundamentando-se especialmente em Vigotski), sempre compreendendo a ação, traduzida por pesquisa em termos da prática pedagógica universitária, como um caminho para o conhecimento, objetivando a formação de um professor pesquisador.

Então o conhecimento é pensado como uma elaboração que vai ocorrendo não só enquanto ta feito, ta feito, mas enquanto um processo de eu me jogar e de eu ser capaz de fazer, seja individual, seja no cole ... no grupo. (...) um conhecimento enquanto um processo de conhecer, enquanto elaboração, enquanto trabalho (EP 2).

Pudemos distinguir uma certa diferença, não de propósitos, mas de condução do processo entre alguns dos professores participantes; a professora coordenadora do curso de Letras afirmou acreditar que um professor que compreendesse bem os conteúdos de sua área mudaria sua prática. De acordo com essa percepção o conteúdo é a base da ação docente, professores que conhecem suas áreas, que sabem o assunto, sabem ensinar. Já os cursos de Matemática e Pedagogia insistiam nas metodologias, apontando para distintas percepções acerca da relação entre conhecimento e prática pedagógica. Nessa perspectiva saber é diferente de saber fazer, parte-se da idéia que nos cursos de licenciatura é necessário cuidar de aspectos relativos a como realizar a ação docente. Essa divergência tem sido tema de muitos debates quando se trata especialmente da formação de professores universitários, na qual é recente a preocupação sobre “como ensinar”.

O Projeto promoveu uma espécie de encontro entre o professor almejado, inquieto e capaz de pesquisar, que as teorias denominam professor-pesquisador⁷¹, com o aluno, professor em exercício, acostumado na luta cotidiana, com uma cultura de fazer acontecer, vinculada às lutas sociais locais.

Além disso, percebemos que os professores estavam cientes a respeito das reais condições de realização dos cursos naquela região e a respeito de seus alunos, inclusive de sua não homogeneidade, uns com mais, outros menos compromisso; uns com maiores, outros menores condições de realização dos cursos, conforme diz um dos entrevistados.

Então acho que não acontece uma transferência do tipo assim: ele vai lá, vive o cotidiano da Parceladas, percebe um modelo diferente, mergulha nesse modelo enquanto aluno, e depois faz igual na sua escola, isso não existe. Não dá pra pensar isso mecanicamente. Isso acontece na medida que eles estão pensando ele vai conhecendo o modelo da

⁷¹ Para as discussões iniciais do Projeto, Pedro Demo foi o autor de referência sobre pesquisa como princípio científico e educativo (ver referência bibliográfica), discussões que foram acrescidas de outros referenciais no decorrer do processo.

Parceladas, vivenciando como aluno aquele modelo e ele vai comparando e vendo o que ele faz na escola, mais isso muito lentamente, acho que ele vai, como dizia Paulo Freire, vai admirando [*destaque para a palavra pronunciada em suas partes*], quer dizer, olhando de fora aquilo que ele tá fazendo lá na escola. Ele tem essa chance, acho que isso é muito gradual, não dá pra pensar enquanto automático (EP 3).

Os propósitos dos cursos estiveram também alinhados às discussões em voga nos encontros nacionais de professores do final dos anos 1980 e às discussões em torno das propostas de LDB, tal como a idéia da formação fundamental e a base comum, a relação entre teoria e prática, a pesquisa.

O que aparece como um consenso entre alunos e professores é a importância atribuída ao curso, à universidade na região, o que nos remete à idéia muito divulgada nesse período (mais uma vez) a respeito da necessidade de democratização do acesso à universidade, a expansão da oferta de ensino superior, o direito à educação para todos e a exigência de formação em nível superior para professores em função da necessidade de melhorar a qualidade da educação nacional.

Em síntese, os professores eram os portadores da utopia, simultaneamente percebiam a contingência evidenciada pelas condições materiais locais e as possibilidades de transformação, alicerçadas pela história já vivida; percebiam também a importância de fundamentos teóricos que subsidiassem a proposta de formação para garantir essa possibilidade de transformação. Seus alunos eram os co-atores possíveis de mais um ato de inovação aliado à preocupação em resistir à opressão, à dominação.

(...) a vontade de fazer, mas o que pega mesmo, o que generaliza o que em alguns acho que é mais acentuado e em outros menos é a questão de acreditar que é possível ou não, diante das circunstâncias que eles vivem lá (EP 3).

Se nós vivenciássemos aqueles passos da pesquisa, que na primeira etapa as disciplinas fossem pra discutir observação, entender qual era o objeto de estudos das ciências naturais, e como é que ele transita, quais são os objetos da ciências sociais e como é que ele transita,

levar a idéia da pesquisa e tal , construindo isso daí com o aluno, você vai garantir que ele vivencie um princípio investigatório. Então era a pesquisa como um princípio investigatório e era a pesquisa como um princípio metodológico do fazer pedagógico e era a pesquisa como um princípio de formação (EP 2).

[sobre a adoção da perspectiva histórico cultural] ... e voltamos mesmo o projeto na Formação Fundamental Básica pra uma leitura do real, pra uma leitura da realidade, pra uma tentativa de explicar essa realidade e aí a filosofia da educação a sociologia da educação, a psicologia da educação, se transformaram em filosofia, em sociologia (EP 2).

(...) era claro pra equipe que tinha uma população carente de educação escolarizada e um grupo lá que tinha tomado gosto: “A gente quer continuar..” (EP 11).

Eu acho que casou essas duas coisas: uma vontade daquela região de ser, avançar em educação, em saúde, em termos, mais sociais e mais de, mais igualitários eu acho, o pessoal do grupo da prelazia, um grupo grande, né? Foi sempre dom Pedro Casaldáliga, nos conflitos mesmo, o Inajá que foi o primeiro em termos de trabalho de educação na região, plantando um pouco essa vontade de querer uma educação melhor na região. Acho que isso encontrou uma acolhida, encontrou um espaço, casou perfeitamente com a Parceladas (EP 3).

6.1.3. Delineando a Perspectiva dos Representantes da Igreja local, a Prelazia.

Senhor nosso Deus
Ouvimos com nossos próprios ouvidos
O que nossos pais nos contaram
Sobre as maravilhas que tu realizastes com eles
Nos tempos de outrora
Tu mesmo, Senhor, com tuas mãos.

(SI 44, 2-3)

Organizamos as respostas dos representantes da Igreja⁷² em torno de alguns temas iniciais e as leituras sucessivas do material permitiram a construção de novas categorias: no que diz respeito à **educação e cidadania**, encontramos um movimento no sentido **de educar-se para a cidadania** e outro no sentido de **educar para conscientização**, na categoria **caracterização**

⁷² Neste quadro aparecem também informações obtidas através da gravação de uma palestra (já citada) tendo em vista que o palestrante havia sido agente pastoral e professor na região e tratava de temas abordados nas outras entrevistas realizadas, tendo sido então considerado como mais um representante da Prelazia.

dos professores foi possível falar de **engajamento político** e de **engajamento profissional**; com relação à **instituição educativa**, as falas apresentavam elementos sobre a **função da escola** e a **função da universidade**; no que diz respeito à **teoria e prática** encontramos a possibilidade da existência de um movimento **da teoria à prática** e outro **da prática à teoria**.

Para se entender a função atribuída à escola na região é preciso compreender o discurso social sobre **educação** que ali circula e que a vincula à noção de **cidadania**:

E educação aqui na região nasceu de uma necessidade eminente das pessoas, é... buscarem a sua cidadania (EI 13).

O trabalho de educação é muito importante. O povo sempre deu e dá muito valor à educação. Eu tenho clareza de que a diferença nessa região é a educação. O povo quer, gosta, vai atrás, se interessa O nível de educação formal e de esclarecimento, aqui com todas as limitações está muito acima da média do país, eu acho (EI 12).

Não dá pra separar a educação nessa região do movimento popular (EI 13).

Nas falas dos representantes da Igreja, conforme afirmamos anteriormente, pudemos perceber dois movimentos, um deles partia dos agentes de pastoral (padres, religiosas e leigos) para o povo local, concretizando-se na proposta de educação desenvolvida pela Prelazia, tendo em vista a **conscientização**, a tomada de decisão no sentido político do *termo* (conforme Paulo Freire)

Então eu acho que se é pra formar a consciência crítica e a formação deve ter essa dimensão, da compreensão da realidade, a compreensão dos conflitos, a problemática da vida que está vivendo, os porquês das coisas que estão acontecendo, então, a equipe resistindo, organizando, ajudando o povo a enfrentar o latifúndio, conflito maior, eu acho que tava dando... educação na prática, mesmo que não fosse... [no contexto da entrevista percebe-se que “escolar” seria o termo complementar dessa frase] (EI 12).

Como um outro movimento percebemos a busca da população local por educação no sentido de garantir a **cidadania** enquanto participação na sociedade, seja no trabalho, seja nos direitos à saúde, seja na possibilidade de possuir terra ou de votar para escolher seus representantes, uma cidadania ligada à idéia de **participação**, de **inclusão** nos processos sociais mais amplos.

(...) eu diria, qual foi o papel que [a Prelazia] deu à educação? eh... Não seria tanto a preocupação formal da educação, mas a intuição da formação na prática, na luta pela resistência, eu acho que isso ... (EP 12).

a educação é um direito primário fundamental [...] mais que o pão de cada dia e então nós não nos podíamos negar a essa exigência do povo (EI 15).

E começa, nessa primeira fase, quando chega a equipe da Prelazia, eles vêm abertos a saber o que que o povo precisa, numa primeira rodada na região o povo diz que queria escola, primeira coisa que pediram, escola. Uma solicitação do povo (EI 12, grifo nosso).

Na tentativa de caracterizar **o professor da região**, mesmo sabendo da impossibilidade de generalização dessas características, os entrevistados afirmam:

Primeiro: tem orgulho de ser, professor, e tem um desejo enorme de crescer, tem interesse em crescer, vai atrás, tem auto-estima, ele, mesmo que economicamente não se traduza em... faz um sacrifício enorme, tem uma visão no geral, de formar... da escola e a realidade, o meio em que está, sobretudo na zona rural. Eu acho que há uma certa diferença. Não é mercenário por mercenário (EI 12).

Eu acho que tem muito aqui, o professorzinho no sertão é... o ponto de referência, o ponto de referência. É uma pessoa esclarecida, consciente, assume isso e tem orgulho disso. Faz a diferença uma professora no sertão... tem um conhecimento maior das coisas. É liderança mesmo, acaba que as professoras das escolas acabam sendo as lideranças do sindicato, as lideranças da igreja, se tornam ponto de referência na comunidade (EI 12).

uma professora nessa, sobretudo nessa região é automaticamente um ser público, um ser que tem influência, que tem hegemonia (...) (EI 15).

Eles estão em busca [de continuidade da formação], estão abertos... De uma formação que se dá no cotidiano voltada pra uma realidade social complexa e que está de uma forma dinâmica a cada dia, evoluindo, buscando, eu diria, tomar consciência do que somos enquanto Araguaia (EI 13).

Tem uns e outros. Umas e outras, que sobretudo são umas. Olha, tem sido fundamentalmente pessoas com inquietação. Acho que isso sim é dizer de algum modo a verdade. Depois, com uma teimosia admirável (EI 15).

Os representantes da Prelazia demonstram em suas entrevistas a percepção da diversidade de características dos professores da região; quando se trata de **engajamento**, aspecto que parece tipicamente regional há os que demonstram um engajamento político, no sentido mais amplo e aqueles cujo engajamento se dá mais ligado ao nível profissional.

Tinham interesse em fazer um tipo de educação tanto pastoral como educativa na escola, na verdade na perspectiva de organização popular, na perspectiva de contestação ao latifúndio, à repressão, era época dos militares, essa ideologia existia, era gente que vinha aqui marcada contra a ditadura, fazer um trabalho político de organização mas sem maiores visões, assim, planos organizados, né? (EI 12 a respeito dos primeiros professores vindos para a região por meio de contatos com a Prelazia).

Uma vez que os seus professores [do GEA] além de cumprir o currículo mínimo exigido pela Secretaria de Educação do Estado, também procuravam abarcar, procuravam absorver a própria cultura da região, o próprio o linguajar do povo, a maneira de ser do povo aqui da região, a incorporação das diferenças e das várias culturas, entre elas a cultura karajá (EI 16).

No que diz respeito ao engajamento diferenciado, mais profissional ou mais político, destacamos duas das falas dos entrevistados:

Os professores do Araguaia, hoje a grosso modo, eu os vejo assim: como construtor desse processo, né? Existe uma práxis pedagógica, uma construção dessa práxis pedagógica que os professores buscam (...) na sua ação pedagógica na sala de aula e na sociedade (EI 13).

(...) têm sido esses professores e professoras, com todo o respeito pelas duas palavras, têm sido a intelectualidade militante da região. Dando à palavra intelectualidade o melhor sentido possível, [risos] intelectualidade militante da região, acho que isso se pode afirmar bastante categoricamente (EI 15).

Há uma percepção específica da **função da escola** que circula na região, ligando-a aos demais aspectos da vida social, e que encontramos nas falas dos representantes da Prelazia com clareza.

(...) compreender que a escola não é só alfabetizar mas ter uma, uma... visão abrangente de todas as dimensões da realidade, então envolve a questão da terra, a questão ecológica, o meio ambiente, isso que estávamos falando agora, essas causas todas, porque educação é isso tudo, e não ter só a visão imediata de ... de aprender a ler, ou aprender a escrever, aprender a alfabetizar-se (EI 12).

Depois, na área da educação, todo processo de alfabetização desenvolvido na região, (...) começou praticamente ampliar as possibilidades do nosso povo, começou a atender praticamente o lado formal mas também o lado informal da juventude da época (EI 16).

Então se trabalhou muito essa questão da informalidade, era uma educação libertadora, inclusiva, inclusive dando assim um destaque muito grande para as artes, para o teatro, para a música, sobretudo a música popular brasileira (EI 16 sobre as ações educativas desenvolvidas pelo pessoal ligado à Igreja).

Eu acho que a escola tem essa função de estar retomando o tempo inteiro o passado, a história, para quem não a viveu, isso foi uma história uma fase de resistência e quem está chegando agora diz ta, tudo bem eu ouvi falar, ah, o bispo, ta e tal mas não conhece já o que aqui aconteceu (EI12) .

Essa compreensão acerca do papel da escola não se distancia do que se pensa sobre o **papel da universidade** na região, há a compreensão de que ela veio para somar, de que não foi ela a responsável pela qualidade da educação na região, mas somou esforços no sentido dessa qualidade e isso foi expresso por um entrevistado que além de ser ligado à Prelazia desde os anos 1980, é professor da rede pública.

O lugar da universidade é somar naquilo que nós já temos. ...essa é a universidade, que ela já tem um currículo natural nessa região (EI 13).

(...) uma universidade que soma, que contribui e que leva, que valoriza as potencialidades da região pra crescer a região e crescer enquanto universidade. Esse o papel da universidade, a primeira turma [1992] tinha isso muito claro (EI 13).

É entre os entrevistados que representam a Prelazia que encontramos a manifestação a respeito da **relação entre teoria e prática** e, segundo seus depoimentos, na região há predominância no sentido da prática à teoria, o que talvez pudesse explicar a importância dada aos processos institucionais de educação na região, estes seriam o espaço propício à reflexão sistematizada de práticas já vividas.

Eu acho que a intuição grande daqui é que aqui houve uma prática que sempre levou a buscar a teoria, aqui não se partiu a teoria para a prática. Aqui havia uma prática de defesa, de luta por umas causas, por coerência evangélica, por opção religiosa, humana, uma prática de defesa dos oprimidos, da justiça, da terra, das culturas e então se precisou refletir essa prática (EI 12).

O desafio para nós: dar sentido na nossa prática diferente, a fala poder ser a mesma, mas o sentido da nossa ação é diferente (EI 13 sobre os professores da região em relação à políticas ou projetos educacionais que lhes são impostos).

Pra mim isso é dogma, a realidade é o que define, é a partir da realidade. (...) Os dois perigos existem, existe o perigo de você vir com uma teoria universal, grande, e pensar que a teoria ...(...) e existe o perigo também de você ter uma prática que não a pensa. Eu acho que a educação, essas coisas que está se fazendo na formação de professores foi realmente ampliar a prática, o pessoal foi se abrindo. Foi a brindo e foi compreendendo que coisas interessantes que a gente faz, né? (EI 12).

Eu insistia muito nisso nas reuniões de professores, na formação, na construção dessa práxis pedagógica do ponto de vista teórico, mas ela existe na prática também (EI 13).

Essa preparação toda, essa movimentação toda, que culminou com o curso de formação de professores a nível de primeiro grau, posteriormente um curso de formação de professores já a nível de segundo grau e mais tarde um curso que se tornou famoso e conchecidíssimo, né? que foi o Inajá (EI 16 sobre a história da formação de professores na região).

As falas dos entrevistados nos mostram que há entre os representantes da Prelazia uma reflexão prévia a respeito dos processos educacionais mais amplos em desenvolvimento na região; o tempo da entrevista não é o momento inicial da reflexão sobre esse tema, ela já se apresenta, de uma certa forma, elaborada. E essa reflexão os faz afirmar que a vida, a experiência local tem levado seus atores à busca de compreensão dos processos vividos. Ou seja, que a experiência move os sujeitos a teorizar, a ir em busca de teorias que explicitem e dêem novos impulsos à sua ação. Isso ocorre tanto na luta pela terra, na luta em favor da

cidadania, assim como na luta por educação especificamente. Segundo os representantes da Igreja, em todas elas há um fazer que busca seus fundamentos, encontrando então teorias que lhe dão suporte.

Aqui havia uma prática de defesa, de luta por umas causas, por coerência evangélica, por opção religiosa, humana, uma prática de defesa dos oprimidos, da justiça, da terra, das culturas e então se precisou refletir essa prática (EI 12).

Isso seria o que Vasquez denomina de práxis “atividade material do homem que transforma o mundo material e social para fazer dele um mundo humano” (VASQUEZ, 1977, p. 5). Nessa perspectiva compreende-se que “o professor, em seu processo de formação, deve superar a forma de pensar do ‘homem comum’ assumindo seu lugar de intelectual capaz de compreender a produção humana de significados, ultrapassando a visão pragmática e utilitária de prática e dessa forma percebendo as transformações que provoca na realidade ao mesmo tempo em que se transforma” (BARBOSA e GENTIL, 2004).

Em se tratando de educação, o “partir da realidade” torna mais compreensível a reflexão e as possibilidades de continuidade da ação, apesar de que pedagogicamente, como estratégia metodológica escolar, tomar a realidade mais próxima como foco do estudo implica no risco de “parar por aí mesmo”, de não avançar. Mas, segundo os depoimentos, trabalhar com a realidade regional serviu de base para a busca de fundamentação e de conhecimentos mais ampliados. Na opinião dos representantes da Igreja superou-se esse possível obstáculo com a ajuda de assessorias especializadas em educação (Unicamp, Unemat), o que possibilitou à formação de professores aderir à proposta metodológica que vai do real à teoria, do local ao global.

Há uma nítida concepção de educação fundamentada em Paulo Freire na base das idéias expressas pelos membros da Prelazia, desde a educação para a conscientização até a necessidade de engajamento político para que ocorra a transformação social, passando pela idéia da teoria que explicita e fundamenta a prática e pela **função da escola e da universidade** como locais específicos de ampliação do conhecimento, mas nunca descoladas da realidade, do entorno; nunca sem compromisso com a vida do povo.

Ficava uma equipe, duas ou três pessoas num povoado e o que que faziam, faziam trabalho na dimensão religiosa e trabalho no nível de alfabetização, alfabetização de adultos, até hoje o pessoal lembra (EI 12 sobre a atuação inicial da Prelazia na área de educação).

Então nós logo também, a partir das campanhas missionárias, que eram três meses de presença e ação pastoral conscientizadora [em cada] núcleo na região, partimos então nas campanhas missionárias para educação, fundamentalmente método Paulo Freire, então alfabetização de adultos (EI 15).

Que já veio a unificação do ensino, primeiro grau, primeiro a oitava então aí houve uma reestruturação de todo de todo o ensino. Mas a formação era... basicamente, o sistema mais moderno que a gente pudesse conhecer e a alfabetização de adultos era Paulo Freire (EI 4 sobre o funcionamento do GEA na década de 1970).

E é sob esse olhar que os membros da Prelazia vêem, convivem e têm expectativas quanto aos professores, sua formação e sua atuação. E é sob essa ótica que trabalham a educação no sentido mais amplo e atuam como parceiros, até os dias atuais, em propostas educativas de outras instituições.

Aí depois temos respaldado, como Prelazia, as várias experiências de cursos, sobretudo cursos para professores. (...) o mais relativamente original, pelo menos o mais significativo tem sido educar educadores (EI 15).

Nesse sentido, até agora, em certa medida, a Prelazia tem tido uma presença, quando não uma ação direta na educação, sempre temos insistido, escrito em programas e objetivos e tal que queríamos estimular, trabalhar educação formal e a educação informal (EP 15).

Foi nesse sentido que consideramos haver uma diferença de percepção da necessidade de educação entre a comunidade local e a Igreja nos anos iniciais da atuação da Prelazia na região. Os padres, freiras e agentes pastorais trabalhavam com a proposta de educação para a conscientização, isto é, viam nos processos educativos a possibilidade de uma consciência maior do sujeito como ser humano, solidário; a percepção das relações sempre políticas em que se envolvem e da necessidade de tomada de posição diante do mundo e das lutas, o ato de ler mundo e transformá-lo. Por outro lado, a população solicitava escola em busca de uma educação que lhes permitisse a inclusão na vida social como um todo, queria garantir através dos processos educativos, especialmente da escrita, leitura e operações matemáticas, a chance de participação como cidadãos de um município, um estado, uma nação. A idéia de inclusão nos processos sociais e políticos passava necessariamente por um processo educativo escolar. A escola representava a porta de acesso a tudo isso. A Prelazia tinha a noção mais política necessária ao processo de inclusão.

Poderíamos analisar a distinção dessas duas perspectivas a partir de Boaventura Sousa Santos (1995): a comunidade local buscava sair da situação de “excluída”, mas provavelmente não percebia a diferença entre uma educação que lhe daria a chance de ser incluída no sistema, permanecendo na categoria de “desigual” e outra transformadora. No que diz respeito à Prelazia há sinais de que almejava este segundo tipo de educação, transformadora do sistema como um todo.

Isso parece interessante ser analisado posto que a consciência política e a inclusão social não são aspectos separados da cidadania, mas são ênfases diferenciadas e ambas levam à idéia de participação. Conforme trabalho de pesquisa já citado (GENTIL, 2002), um conceito construído de cidadania participativa é fruto dos movimentos sociais da região e provavelmente da junção dessas duas perspectivas de educação que se concretizaram em

inúmeras ações locais, desde a criação de escolas e formação de professores, ao incentivo à participação em sindicatos e partidos políticos, até nas ações coletivas mais cotidianas de mutirões, por exemplo.

De que modo esse conceito, cidadania, em seus diferentes enfoques está relacionado a significações de identidades de professores surgiu como uma das questões pontuais no início dessa pesquisa. E isso está ligado ainda ao aspecto seguinte que foi identificado nas falas dos representantes da Igreja quanto ao tipo de **engajamento** dos professores, um tipo de maior **consciência política** e outro de cunho mais **profissional**. Um conceito de cidadania baseado apenas na busca por inclusão pode levar um sujeito a se compreender professor de maneira diferenciada daquele que compreende cidadania com base na participação política em geral. Usamos aqui a idéia de “participação política em geral” para caracterizar ações de visão mais ampla, de enfoque mais global, de tomada de posição diante do mundo e capaz de levar a pensar em possibilidades e a realizar transformações sociais, distintamente do sentido de participação política que se restrinja ao exercício do direito de voto, mesmo que este seja parte de um processo de inclusão.

No dizer dos representantes da Prelazia quanto à **universidade**, aparecem expressões como: sonhar com mais, aproveitar as possibilidades regionais, valorizar as potencialidades locais. Para os representantes da Igreja a presença da universidade na região significava respaldar ações já existentes provocando um salto da compreensão local para a compreensão do global. Isto traz implícita a questão do compromisso com as lutas já travadas, não se esperava “mudança de rumos”, mas aprofundamento, maior consistência.

Fazendo uma análise mais ampla diríamos que a Prelazia assume na região um status de guardiã da história local. Ela é a personagem protagonista do início da história da educação regional devido à posição de vanguarda que assumiu diante das condições histórico-

estruturais que se engendravam no período em que ali se instalou. Com o tempo e a auto-avaliação - a ação de vanguarda foi a opção possível e necessária em determinado momento da história, nos disse um dos representantes da Igreja (EI 12) - retirou-se do papel principal, mas não do cenário. Atuando constantemente como parceira efetiva das ações regionais, seja no campo da educação ou em outras atividades sociais, mantém seus vínculos com a história e seu papel sempre atualizado, ora de escriba, organizando registros e arquivos, publicando artigos ou notícias; ora assumindo o papel de contadora de histórias, forma mais antiga de educação entre gerações. As condições lhe são favoráveis nesse sentido, pois educar no sentido amplo é ação fundamental de qualquer igreja e a Igreja Católica, em especial, sempre teve “vez e voto” nesse país, seus membros eram parte reconhecida da intelectualidade nacional durante muito tempo e suas palavras têm um peso específico na sociedade. Há poder nas mãos de quem detém a função de “contar a história de um povo”.

Nos processos educativos que se desenvolveram na região do Araguaia fez-se presente a marca da “pedagogia da bíblia”, aquela manifesta em seus textos, principalmente no antigo testamento, em que toda história ao ser contada começa com a árvore genealógica de seus participantes, de modo que o ouvinte acompanhe o desenvolvimento daquela família, daquele povo, e encontre neles algum grau de parentesco, encontre ali suas próprias raízes. Isso faz com que o ouvinte dessa história seja incluído nela e passe a se considerar também parte integrante dela e dos compromissos feitos em seu decorrer. Isso dá legitimidade às ações propostas pelo grupo ou em nome dele, o contar e o recontar da história para a formação do que Norbert Elias denomina de identidade-nós, justificando ações atuais sempre com base no conhecimento necessário da história; lembrar determinados fatos, refazer determinado percurso, compreender o que foi feito anteriormente para poder realizar no momento presente.

Essa pedagogia foi transferida pelo pessoal da igreja a outros setores de atuação, no caso, a educação. Essa marca permanece na formação de professores, nas práticas regionais de formação docente há sempre um retomar da história, um recontar dos processos já vividos a fim de informar, proporcionar um processo de identificação, gerar um certo nível de compromisso com a história anteriormente vivida e responsabilidade com a sua seqüência.

Como já vimos afirmando a imagem-nós tem importante função social, “ela dá a cada indivíduo um passado que se estende muito além do seu passado pessoal e permite que algumas coisas das pessoas de outrora continue a viver no presente” (ELIAS, 1994, p.182).

Ligadas a essas concepções encontramos a questão da **função social da escola**: compreender as várias dimensões da realidade, manter viva a memória, construir novas formas de trabalhar, propiciar várias relações entre profissionais, manter um coletivo em funcionamento, entre outras.

Em resumo, poderíamos dizer que os representantes da Igreja local demonstram uma percepção mais analítica a respeito dos professores que os demais grupos de entrevistados. Em suas falas estão presentes preocupações com relação a questões teóricas e se afirma a relação entre a formação de professores e o trabalho de educação e conscientização realizado pela Igreja em anos anteriores. Aspectos tais como engajamento e cidadania, relacionados às questões da função da escola e da universidade são os elementos de destaque para esse grupo. Há também a clareza de que não se pode homogeneizar os professores da região pois são diversos, mas em contrapartida, é necessário manter viva a história que nos faz ser o que somos e nos une, nos faz ser um “nós”.

Tem uns e outros. Um e outras, que sobretudo são umas (EI 15).

Isso não acontece por acaso, isso não acontece por acaso, tem muita gente capaz, competente, né? que por aqui passou e que foi deixando a semente que hoje ta aparecendo aí nessameninada, é uma geração nova mas que tem uma história que é preciso sempre resgatar e não perder e nós somos atores disso (EI 12).

6.1.4. Delineando a Perspectiva de Outros Professores Locais

É... nos primeiros cursos das Parceladas os acadêmicos, né? e a população local é... participava ativamente, inclusive foi... os professores, foram várias autoridades da região que lutou pra que fosse instalado um curso, um campus da Unemat aqui na região. Aí já prova que há uma participação ativa, né? E decidia como seria e pra que que teria curso superior naquele momento aqui na região do Araguaia e não era qualquer curso, eu volto a insistir, um curso que considerava toda a história dessa região e isso servia de base para a formação daqueles acadêmicos (EOP 14).

Entrevistamos três outros professores locais que não participaram dos cursos oferecidos pela Unemat e um deles, por atuar também como agente pastoral teve suas respostas incluídas no quadro de representantes da Igreja. No que diz respeito a esse grupo de entrevistados não houve subdivisão das categorias iniciais e a organização das informações ocorreu segundo as seguintes categorias: **educação na região, formação de professores, características dos professores, o papel da universidade.**

Há uma confirmação a respeito do papel da Prelazia nas ações educacionais na região e mais que isso uma caracterização específica das ações dos professores vinculadas a posições defendidas e trabalhadas pelo pessoal da Igreja:

A história da educação na região do Araguaia começa exatamente com a chegada da Prelazia aqui nessa região (EOP 14).

Eu acho que tem muito a ver [os professores e a história da região] sim, esse respeito a cultura, essa vontade de... de ser nós mesmo. De ser esse povo, que muitos dizem ah, é um povo simples, pobre, às vezes, muitas vezes fala que é um pouco preguiçoso, que não quer o progresso, mas ao mesmo tempo é um povo que tem garra, tem vontade, e... e busca, né? valoriza uma cultura e respeita. Então eu acho que tem muito a ver, sim, com a gente que é daqui, que quer ver um progresso mas não é esse progresso de... de, de...botar prédios, mas é um progresso de cultura, de continuar essa vida vivida mesmo (EOP 19).

os professores começam a ter formação do ponto de vista acadêmico como começam a se engajar na luta, né? por melhores condições de vida, por afirmação na terra, por educação, por saúde, né? por todas as questões sociais que naquele tempo, e hoje continua, eram gritantes para as pessoas que moravam aqui naquela época (EOP 14).

Ambas as professoras entrevistadas demonstram a preocupação com uma formação mais ampla dos professores no sentido de que tenham, mais que um diploma ou um título, o compromisso com causas locais:

(...) não é uma formação simplesmente uma formação acadêmica que o professor recebe um título, né? ampliou, aumentou seus conhecimentos e recebe o certificado e está formado. Não, junto com essa formação tem toda uma preocupação com o que que significa a região do Araguaia (EOP 14).

Então eu acho que tem muita gente que é professor, se sente... , mesmo na universidade, formou, tem um certificado, mas ainda não é esse professor “nós do Araguaia”, ele é um professor acadêmico com um curso, acadêmico mas não é esse professor, ele continua sendo esse professor tradicional, assim... ele é... é um professor diplomado (EOP 19).

E atribuem à universidade essa função:

não é uma formação simplesmente uma formação acadêmica que o professor recebe um título, né? ampliou, aumentou seus conhecimentos e recebe o certificado e está formado. Não, junto com essa formação tem toda uma preocupação com o que que significa a região do Araguaia.(...) a Universidade ela tem que estar preocupada com isso, formar os professores é uma função dela, mas a formação desses professores deve estar o tempo inteiro colado com a situação de vida aqui na região (EOP 14).

É bom a gente continuar fazendo esse resgate da história.(...) Eu acho que isso é muito importante ta, assim nesses momentos, nesses encontros, continuar fazendo esses encontros [refere-se ao encontro de alunos da universidade de que estávamos participando no dia da entrevista] (...) é muito válido porque se faz um resgate, conversa, é... retoma o que

foi bom, né? como é que deve continuar e... e mostra que, que é possível, tanta coisa que já é feita, que já foi feita com tanta dificuldade (...) Mostrar que é possível, que a gente é capaz (EOP 19).

Quando solicitamos que caracterizassem os professores da região, ambas afirmaram que há diferentes tipos de professores, mas que se poderia caracterizar um grupo pela sua diferença dos demais:

Eu acho que é isso, nós [professores do Araguaia] fazemos diferença sim, quando se tem aquela garra, aquela vontade, de... descobrir, de avançar. (...) (EOP 19).

Eu acho que tem lugares, tem, tem... tem escolas, os professores, eu fico vendo assim, eles são tudo, eles são ... no momento que começa a ter problemas, que começa a surgir alguns riscos para a sobrevivência de quem mora naquela determinada comunidade, os professores enfrentam, os professores vão à luta, os professores fala... eu vejo assim bastante engajamento nas questões sociais. Em outros lugares nem tanto(...) (EOP 14).

Segundo uma das professoras locais há professores que têm militância nas lutas sociais mais amplas e poderíamos caracterizá-los pelo seu engajamento (utilizando aqui da categoria apontada na análise anterior).

De maneira geral dá pra gente definir assim são pessoas na maioria militantes, né? militantes das causas sociais e motivados, incentivados ou espelhados na luta da Prelazia, né? São pessoas quase todas de origem bastante pobre, eu diria assim, donas de casas, né? de origem e... que aos poucos vão se formando, vão crescendo, vão criando outros espaços de luta, outros espaços de trabalho (EOP 14).

eu vejo que as pessoas que mais ... participam, que mais enfrentam os problemas postos na região, são pessoas que são muito, é... tem uma relação muito próxima, são militantes dentro das lutas levantadas pela Prelazia, amparadas pela Prelazia, eu não sei se são as duas coisas Prelazia e universidade ou se isso se deve ao trabalho da prelazia que ainda continua em toda essa região do Araguaia, né? (EOP 14).

E nos chamou atenção a diferenciação feita por uma das entrevistadas a respeito do professor do campo:

[o professor do campo] tá preocupado com a situação de vida dos pais daquelas crianças, com gente que fica doente, gente que tem de sair, gente que precisa de informação pra conseguir um crédito no banco pra poder plantar... então é... um professor que na verdade ele está... não preocupado com os ensinamentos que seriam próprios da escola mas também com todas as questões que se diz respeito à vida do povo (EOP 14).

Essa afirmativa nos leva a confirmar a importância dos contextos na significação das identidades de professor, aos quais os entrevistados nem sempre fazem referência. As exigências de tal ou qual espaço social têm importância fundamental na constituição de significados.

O que pudemos perceber quanto ao dizer de outros professores locais não difere muito do que havia sido afirmado pelos alunos do Projeto Parceladas, em ambos os grupos há percepção da não homogeneidade dos professores, há referências à importância da Prelazia nos processos de formação de professores na região, há uma expectativa com relação à universidade no sentido de que ela complemente e aprofunde o compromisso dos professores com as lutas das comunidades locais.

6.2. Aproximações entre as Diferentes Perspectivas de Alunos, Professores Universitários, Representantes da Igreja e Outros Professores Locais

Sabemos de antemão que ao tentar esboçar identidades de professor, corremos o perigo de “homogeneizar o que é plural” ou “simplificar o que é múltiplo”, como diz Gatti (1996, p.89a), mas aceitamos esse risco prevendo, desde o

início, o encontro com múltiplas identidades constituídas com um fio comum que seria o “ser professor” (GENTIL, 2001, p.14).

Depois de apresentadas separadamente as análises a respeito de cada grupo de entrevistados, esta parte do trabalho tem por objetivo expor o entrelaçamento possível dos diversos dizeres das várias categorias na perspectiva de demonstrar a MSH em que vislumbramos as práticas sociais em foco. A partir da comparação entre as categorias emergentes das análises das entrevistas e aquelas advindas dos estudos precedentes fomos delineando a rede de significações em que situamos as identidades de professores, objeto de nosso trabalho de pesquisa.

Temos como pontos de destaque nesse entrelaçamento os sentimentos em relação a ser professor, a história e o contexto local, a noção de função social da escola construída anteriormente, a formação universitária, que funcionam como pedras fundacionais para a comparação que fazemos. São aspectos que estiveram presentes nas diversas perspectivas dos sujeitos localizados naquele território mas que provavelmente estarão presentes nas perspectivas de atores envolvidos nos processos de formação de professores em quaisquer outros territórios.

Retomemos, de forma breve, o processo metodológico utilizado nessa pesquisa a fim de nos encaminharmos para algumas conclusões. Partimos de estudos anteriores que deixaram em aberto questões a respeito da constituição de identidades de professores. Por meio da realização de entrevistas semi-estruturadas com professores e outros atores sociais do mesmo contexto, buscamos apreender suas percepções acerca de professores e por meio de estudos teóricos e análise das falas de cada grupo de entrevistados definimos os circunscritores da rede de significações de identidades de professores. Esse procedimento analítico proporcionou

um novo e ao mesmo tempo o mesmo movimento. É o movimento de síntese que ora descrevemos.

Na comparação entre as quatro perspectivas delineadas, pudemos observar diversos aspectos que se tangenciam, tanto aqueles trabalhados através de convergências nas categorias teóricas como aqueles que emergiram no processo de investigação empírica, conforme já dissemos. Observando os quadros em conjunto, encontramos informações que se complementam. Assim, elegemos alguns circunscritores da rede de significações que temos em mira. Primeiramente as **condições locais**, que aparecem nas falas dos alunos (EA) ao se referirem às características dos professores da região, estão presentes nos relatos sobre educação regional tanto dos representantes da Prelazia (EI) como dos outros professores locais (EOP) e ainda aparecem nos dizeres dos professores universitários (EP) quando falam do contexto local, das condições de realização do Projeto, da condição dos alunos e da operacionalização dos cursos.

Em seguida, **história e cidadania** foram também definidas por nós como um circunscritor dessa rede. Estão presentes nos aspectos históricos apresentados pelos membros da Prelazia (EI), no relato de outros professores (EOP) sobre a educação na região, na caracterização que fazem os professores universitários (EP) de seus alunos.

Tendo a constituição de identidades de professores como objeto de pesquisa, os **processos de formação** não poderiam deixar de ser tomados também como circunscritores dessa rede. Referências a eles estão nos depoimentos de todos os grupos de entrevistados. Surgem quando os professores da região são caracterizados (EA, EP, EOP e EI), quando se conta a história da educação na região, quando se dá destaque à função da universidade (EI e EOP).

Elegemos ainda como circunscritores, dois elementos que aparecem em sincronia com a rede que circunscrevemos, mas que, pudemos perceber, foram significados constituídos em redes anteriores: os **sentimentos** em relação a ser professor, especialmente manifestos pelos alunos das Parceladas e a **função social do professor**, aspecto significativo encontrado nas falas de representantes da Prelazia (EI) ao caracterizarem os professores e no dizer de outros professores locais (EOP).

Dada a definição desses circunscritores e não de outros apreendemos os processos de significação das identidades de professores da seguinte maneira: mesmo considerando a possibilidade de constituição de identidades coletivas, os aspectos sociais que funcionam como circunscritores de uma rede de significações não adquirem o mesmo sentido para cada sujeito, os processos de subjetivação são pessoais, únicos. Assim, essa coletividade de uma certa identidade é possível em determinados momentos, pode ter visibilidade em determinadas ações (ação coletiva de Melucci) e tem um valor simbólico, significativo muito grande, que funciona como circunscritores de outros processos.

A rede é dinâmica, isto é, os elementos estão em constante movimento e suas posições variam. Conforme já afirmamos, percebemos em nossa análise do grupo específico de professores do Médio Araguaia, como significados constituídos em determinado tempo adquirem a função de circunscritores de outros significados posteriores, como é o caso da significação dada à função social do professor. Na região estudada, nas décadas de 1970 e meados de 80, onde o contexto local era caracterizado por conflitos em torno da terra, a função do professor tinha características específicas, ligadas às necessidades locais produzidas por aquele contexto. Na década de 1990, período que vimos analisando, o contexto tem outras características o que imprime nova significação à função da escola e do professor. No entanto, podemos encontrar nas práticas sociais de formação de professores elementos da matriz sócio-

histórica anterior, pois o significado anterior funciona como um circunscritores dessa nova significação. O novo significado em construção, inclusive nos cursos de formação, traz em si limites e propulsores vinculados a aquele anterior.

(...) os professores começam a ter formação do ponto de vista acadêmico como começam a se engajar na luta, né? por melhores condições de vida, por afirmação na terra, por educação, por saúde, né? por todas as questões sociais que naquele tempo, **e hoje continua**, eram gritantes para as pessoas que moravam aqui naquela época (EOP 14, destaque nosso).

Além disso, um aspecto abordado com maior ênfase pelos alunos dos cursos e que se encontra fora das categorias enumeradas nos quadros organizativos das entrevistas, mas que consideramos ter um peso decisivo na constituição de significados de identidades de professores é o circunscritores que denominamos **possibilidades e escolhas profissionais**. Encontramos em diversas narrativas a descrição das situações que os levaram a ser professores, nas quais se destacam as possibilidades e não o desejo ou expectativa de ser professor. Temos afirmado que as condições locais, tanto materiais como culturais levam a determinada significação das identidades de professores. Ter uma profissão que possibilite trabalho, emprego e renda fixos, tem seu valor; a chance de formação em nível superior na profissão de professor, por si só é significativa, pois esse nível de ensino não é acessível a todos, o que agrega a ele um significado especial. Desse modo as possibilidades parecem ter tido um peso maior do que propriamente as escolhas profissionais daqueles que entrevistamos e, de todo modo, elas circunscrevem as significações.

Enfim, nossa análise aponta para o **trabalho docente** como elemento que alinhava todos esses circunscritores. Este seria o elo de ligação fundante da identidade coletiva de professores, mas que teria seu significado sempre relativizado pelos seus circunscritores, o

que por sua vez implica na necessidade de nos referirmos sempre a identidades, plurais como os são seus significados.

6.3. A Constituição de um “Nós”

A distinção de “nós” em relação a “outros” é possível com base no que nos difere desses outros, essas diferenças podem ser explicitadas por meio das histórias partilhadas por um grupo, conforme já demonstramos anteriormente. Essas histórias, essas narrativas têm uma função simbólica essencial à constituição do “nós”, pois permitem a inserção contínua de novos membros ao grupo já constituído.

As identidades coletivas são construções analíticas que nos permitem compreender algumas relações e interações entre sujeitos participantes de um grupo. O que pudemos verificar com a análise de todas as falas colhidas na tentativa de compreender a constituição das identidades de professores é que, por um lado, não há homogeneidade nas percepções acerca de professores, mas por outro, é possível confirmar que, para os sujeitos envolvidos, uma identidade coletiva constitui uma marca que lhes permite serem reconhecidos e se reconhecerem como pertencentes a uma coletividade.

(...) a Unemat, as Parceladas, nós fomos pioneiros de uma nova ideologia de educação, de formação, de idéias, então por isso nós somos, colocamos **nós professores da região nossa**, do Araguaia, porque acredito que nós somos diferenciados em relação às outras situações (EA 17, grifo nosso).

o “nós” era assim...(...) **nós profissionais** do... do... porque é diferente eu acredito assim que é diferente de outras regiões do Brasil, essa dificuldade de ser professor, essa dificuldade de formação, de discussão que é ampla, mas que...às vezes demora dentro do... do... desse conjunto de professores que somos nós da região (EA 18, grifo nosso).

(...) **esse nós, são os vários colegas da primeira turma, são os vários profissionais** que de uma certa forma tem uma ligação com a Unemat embora ainda estejam afastados, e outros ainda permanecem... Então hoje o nós são essas pessoas que de uma certa forma, estando presente ou não, eles tão contribuindo com esse processo de formação, de discussão, de, de ... vamos dizer assim, de tirar esses nós, esses entraves aí da educação. então eu acho que o nós somos essas pessoas que estamos aqui, hoje, né? (EA 18, grifo nosso).

Eu acho que é isso, **nós** [professores do Araguaia] **fazemos diferença sim, quando se tem aquela garra, aquela vontade, de... descobrir, de avançar.** (...) Então eu acho que tem muita gente que é professor, se sente... , mesmo na universidade, formou, tem um certificado, mas ainda não é esse professor “nós do Araguaia”, ele é um professor acadêmico com um curso, acadêmico mas não é esse professor, ele continua sendo esse professor tradicional, assim... ele é... é um professor diplomado (EOP 19, grifo nosso).

Eu vejo que há bastante diferença [de outras regiões] devido essa região ser um pouco esquecida, né, mas quanto à Educação **o pessoal luta bastante, né. Por melhor, melhor... como que eu poderia colocar, por melhor educação de seus alunos, por cursos** (EA6, grifo nosso).

Estes depoimentos dos alunos e outros professores, entre outros, trazem alguns fragmentos que resumem e ilustram a compreensão que circula na região sobre o “nós, professores do Araguaia”, o que nos leva a concordar com Vianna:

A identidade coletiva é, portanto, um processo no qual os atores produzem ‘quadros cognitivos’ comuns de compreensão da realidade na qual atuam e que lhes permitem calcular custos e benefícios da ação com base em negociações estabelecidas, nas ‘relações entre os atores’ e no ‘reconhecimento emocional’. São dois tipos de motivação para a ação: as relações para a finalidade do grupo e as relações interpessoais, de convívio (1999, p.58-59).

Poderíamos encerrar essa parte da análise afirmando a multiplicidade de olhares a respeito de professores, ou seja, a variedade de aspectos que podem constituir suas identidades, podemos fazer isso afirmando a impossibilidade de descrever de maneira única uma identidade de professores. Mesmo se tentássemos nos apropriar do dizer de cada categoria de entrevistados veríamos que a posição a partir da qual cada uma olha, oferece

ângulos diferentes de visão. Enquanto os alunos dos cursos universitários se reconhecem como quem valoriza as “chances” e as lutas regionais pela formação, o local em que se encontram, a capacidade de dialogar e de inovar que se atribuem, apesar da angústia que eles vivem no processo de conhecimento, seus professores os vêem pelo prisma da falta de condições do local e a contingência que os cerca, pela sua demonstração de aceitação de desafios e pela “garra” com que abraçam as chances, além da alegria de aprender. E para aqueles que os olham “de fora” (no sentido de fora da relação pedagógica professor/aluno), como no caso dos representantes da Igreja e outros professores locais, os professores são aqueles que se orgulham da profissão e demonstram auto-estima, que manifestam interesse e teimosia no sentido de melhorar a educação e a si mesmos como profissionais, com diferentes posicionamentos quando professores do campo e da cidade, com diferentes formas de engajamento. **Tudo isso destacando sempre que não são todos, “há uns e outros, sobretudo umas e outras”** (EI 15).

Esta pesquisa que realizamos mostrou-nos que mesmo com todas as possíveis diferenças individuais e as diferentes percepções que se possa ter sobre os professores da região, eles se identificam como um “nós” a medida em que se distinguem de outros e isso ocorre especialmente em situações em que são protagonistas enquanto grupo: a ideologia inovadora que professam, as dificuldades que enfrentam, os processos de formação de que participam, as mudanças que almejam e pelas quais trabalham juntos, enfim as ações coletivas que realizam. Pode-se perceber também a existência de uma ligação emocional entre os componentes deste coletivo, que mantém incluídos inclusive alguns que podem não estar mais presentes, mas que fizeram parte do grupo durante um tempo. Dessa forma mantêm-se ligações pessoais em torno de um “nós”, para além daquelas profissionais.

CONCLUSÕES

Conhecer é negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se constitui incessantemente, porque toda solução produz nova questão (MORIN, 2001, p.104).

Chegamos ao momento em que é preciso colocar um ponto nas discussões promovidas por esta investigação, tenha ele o caráter de finalização ou não, do estudo em foco. Para isso retomamos nossas questões e hipóteses iniciais e avaliamos o percurso que fizemos em relação a elas. Tivemos como objetivos desta pesquisa compreender como se constituem as identidades de professores, de que significados elas são portadoras e como os diversos elementos de um certo contexto ganham concretude em uma determinada matriz sócio-histórica constituindo uma rede de significações.

Podemos apresentar nossas considerações em três blocos distintos. O primeiro corresponde às hipóteses levantadas inicialmente, o que nos indicaram os estudos realizados em relação a elas e outras constatações feitas. O segundo diz respeito às novas possibilidades de estudos sinalizadas por esta pesquisa. E o terceiro bloco é relativo a questões de caráter teórico-metodológico que pudemos experimentar e observar no decorrer da realização deste trabalho.

Iniciamos o estudo tendo por base algumas hipóteses. A primeira delas era que, ao final do trabalho, teríamos um esboço das identidades de professores, idéia que foi se desfazendo ao longo desta pesquisa. Não há como resumir e descrever características que qualifiquem estas ou aquelas identidades, que possam abarcar de maneira homogênea um determinado grupo de professores, mesmo considerando-as situadas no tempo e no espaço, como no caso dos professores do Médio Araguaia. As análises das entrevistas realizadas nos mostraram a existência de uma multiplicidade de percepções e significados para ser professor, tanto nos dizeres dos alunos dos cursos universitários, como nos de seus professores ou dos representantes da Igreja e outros professores locais. Mesmo que alguns aspectos tenham sido coincidentes em depoimentos de uma ou mais categorias, na continuidade da análise não aparecem nas outras; com isso, fomos percebendo que não há uma listagem possível que caracterize todos os professores de forma única.

Em busca da configuração de uma rede de significações, entre as possibilidades encontradas, definimos os seguintes circunscritores: *condições locais, história local e cidadania, processos de formação docente, sentimentos, função social de professor e possibilidade e escolhas profissionais* e, a partir deles, esboçamos a rede de significações de identidades de professores da primeira turma do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas. Explicitando melhor, podemos dizer que, para os professores do Araguaia que foram alunos da primeira turma do Projeto Parceladas, a precariedade das condições regionais, a história de luta pela terra que marca aquela região, as ações de formação de professores já realizadas, sempre com a parceria da Prelazia de São Félix do Araguaia, o sentimento já de domínio comum naquele território sobre a importância de ser professor e sua necessária interação com a comunidade em que se insere, as possibilidades e as contingências percebidas e tomadas como desafio pelos profissionais da educação, são elementos do contexto que circunscrevem os significados atribuídos às identidades de professores naquele local.

Ainda que cada categoria de entrevistados, os alunos do Projeto Parceladas, os professores universitários, os representantes da Igreja Católica e outros professores locais, tenha percebido e compreendido as identidades de professores sob ângulos diferentes, manteve-se a importância desses circunscritores para cada uma delas.

Outra hipótese com a qual trabalhamos foi a de que, por força da história local, encontraríamos características dos movimentos sociais regionais presentes nas identidades de professores. Confirmamos a existência de estreita relação entre suas identidades e a história vivida, contudo não encontramos de forma explícita no dizer dos entrevistados uma ligação direta entre os movimentos sociais locais, característica marcante da história no espaço analisado, e a formação de professores. Os egressos da universidade, quando entrevistados, não se referem aos movimentos, não estabelecem relações entre eles e suas próprias práticas, valores, conhecimentos ou sentimentos. Pudemos perceber alguns desses enlaces por meio de análise fundamentada na história e nos dizeres de outros entrevistados a respeito dos professores.

Foram os representantes da Prelazia que mais usaram do recurso da narrativa da história local, incluindo os movimentos, para explicar a formação dos professores da região, oferecendo-nos dados importantes para compreender essa relação. Tanto para os professores universitários como para os representantes da Prelazia, a característica de “abraçar as oportunidades”, de lutar “com garra” pelo que quer, de querer inovações, de manter a alegria de aprender são traços que advêm de histórias anteriores, aprendidos nas lutas maiores já vivenciadas na região, mesmo que não possam ser referidos aos professores de um modo geral. No dizer dos alunos/professores se destaca a referência à questão do trabalho em grupo e da discussão com a comunidade como “coisas que já se fazia antes” e que os cursos vieram

reforçar, como indícios de aprendizagens anteriores à Universidade na região, possivelmente nos movimentos.

Nossa investigação nos levou a perceber também que, mesmo considerando a existência de movimentos sociais na região, um estudo sobre ações dos professores deveria encará-las sob a perspectiva de ações coletivas, pois elas não contêm em si todos os atributos que definem um movimento social: “ação cuja orientação comporta solidariedade, manifesta um conflito e implica a ruptura de limites de compatibilidade do sistema ao qual a ação se refere” (MELUCCI, 2001, p.35). Um estudo sob essa ótica, próxima àquela de Vianna (1999), poderia ser muito elucidativo para compreender os professores e seu papel nas lutas mais amplas.

Confirmamos nossa hipótese de que a história local e o curso de formação são dois fatores importantes na constituição de significados atribuídos às identidades dos professores, o que nos leva a afirmar que esses aspectos *precisam* ser considerados circunscritores do processo de significação, mas também é necessário enfatizar que *não determinam* as identidades e seus significados. Somente uma rede, configurada pelo entrecimento destes e de vários outros elementos do contexto, pode delinear os processos de constituição de significados, sem vincular a compreensão a este ou aquele fator, de forma reducionista.

Os depoimentos apresentados na parte anterior deste trabalho nos mostraram o entrelaçamento de diversos aspectos. A história é importante e deixou marcas como as já citadas acima, os cursos trouxeram contribuições tanto para as práticas docentes como para o modo de compreender a profissão, para a valorização do contexto local, para a busca constante de aprender mais e melhorar, para o querer inovar, para compreender a pesquisa como estratégia de aquisição do conhecimento, para entender a angústia como parte do processo de aprendizagem. As Parceladas, como ficaram conhecidos os cursos universitários

ali desenvolvidos, contribuíram com esses aspectos, entre outros, na constituição dos significados de professor naquela região.

Desde o início deste trabalho de pesquisa tínhamos como pressuposto que as identidades coletivas poderiam ser percebidas como processos que, no caso dos professores, lhes propiciam fontes de significação de si e da realidade em geral. O estudo que fizemos vem reforçar a idéia de que identidades coletivas são *lócus* de significação. Sentidos vão sendo negociados e constituindo significados no coletivo de professores, são significados a respeito de si mesmos e do mundo que os cerca, modificando-se com o tempo e a variedade de circunscritores. Encontramos, por exemplo, nos depoimentos dos alunos afirmações a respeito da importância da profissão apesar das condições salariais, manifestações de auto-estima justificadas pela contribuição de seu trabalho com a comunidade, afirmações a respeito da necessidade de continuar sempre estudando ou da capacidade aprendida de dialogar com alunos. Aspectos que também podem ser relacionados aos cursos universitários e seus propósitos e que nos pareceram de consenso entre os alunos egressos.

Estes significados não estão dados, não são fixos ou permanentes. É preciso levar em consideração o fluxo ininterrupto da história, a mobilidade das significações que nela se constituem e as subjetividades que vão se engendrando em seus diferentes tempos, produzindo sempre novos sentidos e significados.

Chegamos também à conclusão de que, conforme diversos estudiosos do tema e de acordo com discussões realizadas por professores nos encontros nacionais já realizados no país, o elo das identidades de professores é o trabalho docente. Além dele nada é definitivo ou dado a priori na significação dessas identidades.

Isso não nos impede de afirmar que o trabalho docente, a docência como prática social, realmente constitui-se como um lócus de significação. A princípio tal constatação nos pareceu um sinal de que nossa pesquisa teria estagnado, de que não teríamos avançado no conhecimento em relação à questão das identidades de professores, mas revendo o percurso realizado, chegamos à conclusão de que o trabalho de docência fundamenta sim, as identidades de professores, porém a compreensão dos significados a elas atribuídos não é dada, se faz possível por meio de redes de significações. Poderíamos acrescentar que essas significações estão circunscritas em um *território* (conforme conceito de Guattari), sendo possível ao pesquisador vislumbrá-las por meio da configuração de uma rede. As características que vimos citando até aqui provavelmente não seriam as mesmas se tivéssemos tomado outro grupo de professores para nossa análise. Esse território possibilitou, por exemplo, essa configuração de identidades de professores em que se relaciona trabalho docente à cidadania, o que poderia não ocorrer em outro local.

Nossa pesquisa confirmou também o que inúmeros autores contemporâneos, em seus vários estudos a respeito do tema identidade, têm concluído: já não podemos falar de identidade no singular, mas é preciso falar de identidades. As condições a que estão expostos os indivíduos no mundo atual, as exigências a que estão submetidos, a sociedade globalizada em que se encontram, tudo converge para sua inserção cada vez maior em uma pluralidade de grupos, por tempos menos definitivos, provocando assim identizações variadas. Torna-se difícil falar de identidade dado o paradoxo que vivemos: a imposição de uma identidade-eu, aparentemente autônoma a todos os indivíduos concomitante à necessidade individual de uma identidade-nós na qual encontrar e constituir significados. Continua em pauta a relação indivíduo/ sociedade. As entrevistas realizadas apontam para algumas situações em que a manifestação desse “nós” é mais forte, o que ocorre especialmente quando se quer marcar o posicionamento de um grupo em contraposição a outro, quando se quer diferenciar de outros.

É perceptível quando se fala como universitários (nós, das Parceladas), quando se fala da região (nós, da região do Araguaia), dos cursos específicos (nós, da Matemática). Desse modo, a identidade coletiva tende a ser mais visível em momentos nos quais as manifestações são feitas em grupo, portanto em ações coletivas. Em entrevista com um dos alunos egressos encontramos essa referência de forma explícita quando, ao tentar definir quem era esse “nós”, afirmou: “Eu acho que um pouco o ... o Festival Ecológico das Águas, encontro das águas, ele mostra um pouco esse... esse nós” (EA 18) [refere-se a um evento promovido pela Universidade para discutir problemas ambientais locais e regionais do qual participávamos no dia da entrevista]. Situação semelhante ocorreu em entrevista realizada com um representante da Prelazia quando ao se referir às experiências distintivas de educação na região exemplificou: “E de repente vão descobrindo que coisas no miúdo que se faz nas escolas... ontem eu estava vendo lá toda a exposição das escolas, uma maravilha de, de...coisa, o povo fazendo” (EI 12). [Ele se refere à exposição de trabalhos na V Mostra de Educação do Araguaia].

Tratando especificamente de nosso objetivo, as significações de identidades de professores, pudemos constatar que a formação também contribui para a pluralidade de identidades. Os cursos de formação apresentam seus projetos, expondo *um* perfil dos professores que pretendem formar, no entanto experiências como a que analisamos, demonstram que essa formação não ocorre de forma linear e nem pode ser considerada por si só como produtora dos significados de identidades profissionais. Os cursos são um *locus* privilegiado de experiências compartilhadas que, por sua vez são basilares na constituição de significações de identidades, no entanto outros aspectos fundamentais à constituição desses significados estão nos contextos dos próprios professores e só o entendimento das relações entre estes fatores leva à compreensão da significação dessas identidades.

Entre os alunos egressos entrevistados percebemos a importância das histórias individuais, mesmo tendo encontrado em suas falas aspectos que parecem consenso. Todos valorizam a formação no ensino superior, uns destacando o domínio dos conteúdos aprendidos e a segurança que isso trouxe; outros, a discussão levada a cabo pelos cursos da relação entre a aprendizagem na universidade e o ensino nas escolas; outros ainda criticando a pouca definição de posturas políticas em relação à educação durante o Projeto, aspecto falho segundo suas expectativas. Há consenso no que diz respeito à concepção de que professores devem permanecer em busca constante do conhecimento, mas há os que requisitam novas ações da universidade para que isso se efetive e há aqueles que se contentam em saber disso.

Mesmo tendo em vista as identidades coletivas e não individuais, é preciso reafirmar que os diversos circunscritores da rede não adquirem o mesmo sentido para cada sujeito, os processos de subjetivação são pessoais, únicos. Assim essa coletividade de uma certa identidade é perceptível em determinados momentos, pode ganhar mais visibilidade em determinadas ações (especialmente nas ações coletivas, conforme conceito usado por Melucci, o que poderia ser foco específico de uma outra investigação) e tem um valor simbólico muito grande, inclusive se torna fato digno de ser contado, se torna história coletiva, fator a partir do qual se constituem novos significados.

Conforme vimos, a distinção de um “nós” em relação a “outros” se pauta nas diferenças entre ambos e essas, por sua vez, podem estar fundamentadas nas histórias vividas por um grupo. Em todas as categorias de entrevistados encontramos claramente a caracterização dos professores da região na comparação com professores de outros lugares; aspectos tais como evidenciar a auto-estima, aceitar desafios, enfrentar dificuldades, aproveitar chances, inovar... que distinguiam uns e outros foram ressaltados por meio de narrativas que exemplificavam tais características.

Com relação à identificação dos professores como grupo, os processos de formação são referência para os sujeitos professores e para outros sujeitos. Pela característica de um certo tempo contínuo de acontecência, **um curso de formação proporciona convivência e partilha necessárias à construção coletiva de significados.** Um grupo de pessoas vivenciando experiências semelhantes, tendo objetivos semelhantes, estudando junto, refletindo sobre suas práticas, trocando idéias durante um certo período de tempo, participa coletivamente da construção de significações, passa a ter histórias em comum e tende a partilhar modos de ver e de conceber o mundo. Os alunos egressos da universidade expressam isso quando se referem à aprendizagem durante os cursos; e não se referem apenas aos conteúdos disciplinares, fazem menção a modos de ser e ver o mundo, tal como compreender o professor como alguém que “nunca sabe tudo”, que “nunca está pronto”, se sentir preparado para “aceitar as novidades e as mudanças”.

E como é perceptível por meio da rede de significações, o movimento constante da produção e transformação de significados faz com que aqueles significados constituídos em um certo tempo funcionem como circunscritores em outros tempos, entrelaçando sentidos novos aos já existentes, mantendo relações com histórias anteriores. Desse modo os sentidos vão se atualizando sem perder o vínculo com a história. Um exemplo disso seria a relação do professor com a comunidade, a percepção de sua função social como algo mais do que alguém que dá aulas, forjada em momento histórico anterior, quando a escola era o centro social de algumas localidades, permanece nos dizeres atuais de professores e sobre professores. Mudanças em relação ao tipo de vida, de relações nas comunidades têm sido freqüentes na região, mas no discurso acerca das características dos professores locais permanece a relação com pais de alunos, o cuidado com as famílias, a comunidade e seus problemas.

Entre os aspectos presentes na rede de significações de identidades de professores estudada há que se destacar a questão dos **sentimentos em torno de ser professor** pelo seu caráter aparentemente tão subjetivo, mas analiticamente percebido como histórico, cultural e socialmente construídos e **da função social da escola e da profissão de professor**, determinada também por momentos históricos. No que diz respeito a identidades coletivas e aos significados de que são portadoras, cabe ainda mencionar outro aspecto: ao senso, comum a profissão professor aparece como escolha individual e entre os sujeitos pesquisados se mostrou como possibilidade contextual, retirando assim o peso da “decisão pessoal” e levando-nos, mais uma vez, a considerar a circunscrição de outro fator: as condições sociais. **Os sujeitos chegam à profissão de professor menos por escolha do que pelas possibilidades e condições de vida e trabalho em que se vêem inseridos.**

Muitos professores não escolheram essa profissão; possibilidades, tempo e trabalho somaram-se para forjar seus sentimentos em relação a ser professor. Além disso percebemos que os sentimentos variam para os diversos sujeitos e ao longo do tempo. Professores vão “se apaixonando” pela profissão, tendem a se auto-valorizar a medida em que ganham mais segurança com relação ao seu fazer profissional e, por outro lado, sentem o peso da desvalorização social, quando ampliam sua visão sobre as políticas educacionais e as relações sociais.

Precisamos ainda considerar que identidades se compõem de fatores subjetivos e objetivos, que são constituídas na confluência entre os indivíduos e sociedades, no enlace entre a subjetividade e as relações sociais, o que as torna, além de estreitamente vinculadas ao espaço e tempo em que se constituem, intrinsecamente dependentes dos sujeitos que as vivenciam e suas relações. Assim torna-se impensável a constituição de significações de identidades de professores sem levar em conta fatores como a **história pessoal** dos

professores e suas **interações** e os **sentimentos** dela advindos. Por outro lado há inúmeros aspectos objetivos constitutivos dessa significação, componentes dos processos identitários vividos pelos professores em cada tempo, conforme nos mostraram os estudos acerca dos circunscritores. Entre estes ainda há a **história** e as **condições locais**, as diversas **instituições** e sua atuação, a proposta específica de **formação** universitária.

Em resumo, nossas considerações então são a respeito de aspectos importantes na constituição de significações de identidades de professor tais como as condições, as histórias, os processos formativos profissionais, a relação com o conhecimento, a relação com os “afluentes” (circunscritores que possuem uma dimensão mais ampla), o território enfim onde se compreendem e são compreendidos como professores, não sendo possível apresentar uma caracterização desses profissionais como um conjunto homogêneo.

No que diz respeito ao que denominamos **afluentes** durante nosso trabalho, é interessante perceber que eles são os **possíveis aspectos de generalização desse estudo, pois podem estar presentes em quaisquer processos formativos e demonstraram ter um papel importante na constituição de significados**: as relações com instituições e/ou organizações significativas nos processos em questão e sua participação, ou seja, relações sociais engendradas no contexto específico; as concepções teóricas em que se fundamentam práticas e propostas educativas em desenvolvimento naquele local e a real efetivação de políticas em territórios específicos.

Neste estudo especificamente, aspecto de destaque foi **a importância das relações dos sujeitos em processos de formação com organizações ou instituições além da instituição formadora** (a universidade). No caso em foco, a relação de maior peso e significação foi com a Igreja Católica local. As idéias e valores defendidos por ela em termos educacionais, tais como a preocupação com a formação do cidadão de direitos, a importância

do grupo nas ações e o professor como alguém participante da comunidade, estão presentes em manifestações de quase todos os entrevistados. Em outros territórios é preciso atentar para outras relações estabelecidas; a título de exemplo poderíamos pensar na formação de professores em assentamentos do MST e sua relação com este movimento organizado, ou a formação de professores índios e suas relações com suas entidades representativas tais como Funai, Cimi ou outra.

No que diz respeito à instituição formadora, um dos aspectos da importância dos cursos para a constituição de significações de identidades se encontra no fato de que cada campo profissional possui uma especificidade nas concepções em que fundamenta suas **relações com o conhecimento**. Tal aspecto não se apresentou com destaque em nossos estudos, mas apresentou sinais, levando-nos a pensar que o significado dado à identidade coletiva, no caso de identidades ligadas à profissão de professor, não depende só das histórias partilhadas, como insistíamos no começo deste trabalho, mas também da área de formação e sua relação com o conhecimento, o que conseqüentemente traz implicações para sua percepção de mundo e atuação. Conforme o conceito de *práxis* já mencionado, a reflexão sobre o agir e o pensar, as modificações que ela implica no próprio agir, ou seja, no trabalho em desenvolvimento, estão também pautadas nas relações com o conhecimento e dessa forma podem ser considerados elementos importantes na constituição de significados. Mais de um dos entrevistados se referiu ao fato de ter compreendido que estudar é uma ação que nunca está terminada, o que traz em si um aspecto interessante das identidades de professores: a consciência de sua incompletude, característica coerente com o perfil profissional delineado pelo Projeto Parceladas em sua proposta de formar um professor pesquisador.

No **segundo bloco** de considerações apresentamos algumas outras possibilidades de estudos percebidas durante este processo de pesquisa, podendo citar **a questão das**

narrativas como a que mais nos chamou a atenção. Um dos aspectos que pudemos verificar é que, seja nas narrativas dos próprios professores, ou seja nas narrativas a respeito de professores, há elementos que possibilitam ao pesquisador vislumbrar a concretude da matriz sócio-histórica em que ocorre a constituição das significações em foco. Elas compõem um discurso situado histórica e ideologicamente e explicitam as relações em que se inserem as práticas a que se referem.

Além disso, as narrativas compõem um discurso capaz de agregar e de fundamentar ações coletivas de professores em determinadas situações, servindo-lhes de referência para suas concepções e ações. Encontramos aspectos coincidentes nas narrativas de vários entrevistados e que justificam tal ou qual ação ou comportamento do grupo de professores. Esse discurso pode funcionar também como circunscritor de outros processos de formação, tem o papel de uma baliza para ações que, por sua vez, podem ser avaliadas como mais ou menos próximas daquela já enunciada. Dizendo de outro modo: narrativas acerca de professores de determinado período histórico compõem a história de professores de períodos posteriores podendo servir-lhes como parâmetro, valor ou mesmo, meta.

Os estudos que realizamos nos levaram a perceber a pluralidade de sujeitos que são responsáveis por esse processo de constituição de significações; ora se unindo, ora se fragmentando, o coletivo e o individual, presentes às vezes de forma marcante e, às vezes, subsumidos uns aos outros. Analisar separadamente grupos diferentes de pessoas se manifestando sobre um mesmo tema - professores - nos levou a perceber a polifonia presente em alguns discursos circulantes, de domínio comum. Todo discurso é polifônico, mas há relações de poder que conferem a um ou outro sentido desse discurso um lugar de destaque, uma ascendência sobre outras vozes. Algumas vozes são apagadas ou menos escutadas que

outras, mas de qualquer forma há uma significação que acaba sendo de domínio comum, que acaba tendo maior circulação social.

Nesse sentido nossa pesquisa sinalizou para uma situação que nos parece importante. O tempo, as condições, o contexto, as relações mudaram muito nestas últimas décadas, mas parece haver uma insistência na manutenção dos professores de décadas anteriores como um imaginário do que seriam *os professores do Araguaia*. Ao mesmo tempo a imagem de um professor que já existiu e a imagem do professor que se almeja. A possibilidade dessa união pode estar servindo como ligação entre os sujeitos do presente e a história, possibilitando a constituição de um “nós”, promovendo identificação à medida que, de alguma maneira, torna-se possível a identificação com esse professor, quer pela aproximação de processos vividos, quer pelas perspectivas de vir a ser.

No caso específico em estudo, chegamos à idéia de que há um discurso de domínio comum a respeito de professores do Araguaia e esse discurso institui uma imagem ou uma representação do que seja o professor local, baliza a significação de identidades dos professores do Araguaia. Um professor politizado, sempre em busca de melhorar sua atuação e a qualidade da escola, participante das questões da comunidade, mesmo que não sejam especificamente educacionais, que valoriza o coletivo. Ou seja, há significados de ser professor presentes no discurso social local. Pudemos inferir que esse discurso tem seus fundamentos na vivência dos professores da década de 1970, professores em um contexto específico e com a percepção de uma função social da escola correspondente a aquele período, naquela região, naquele contexto, ou seja, um significado que pode ser compreendido em determinada rede de significações. Professores envolvidos em situações em que as ações coletivas estavam ligadas aos movimentos sociais.

Esse significado parece estar sendo mantido ou evocado por aqueles que narram a história local. E nesse sentido se destaca a Prelazia, que foi porta-voz das comunidades naquele período e, como igreja que é, mesmo não tendo mais o mesmo papel que teve nas ações educativas, mantém seu lugar de formadora de comunidades, seu lugar de guardiã de uma história, seu papel educativo; é um dos agentes que detém a função de narradora. A Igreja atua em diversos setores da vida social, entre eles a educação, quer participando ativamente da educação não-formal, quer assessorando ações educativas formais ou sendo parceira em sua realização.

Conforme já afirmamos, os significados não são estanques e definitivos, eles se modificam e mudam de posição nas redes de significações, ora são significados produzidos em tal e qual circunstância e contexto, ora são circunscritores para a constituição de novas significações. Parece-nos que estes aspectos sugerem um estudo que tenha por base a Análise do Discurso, o que não foi o nosso caso.

Dessa forma, perceber a importância constitutiva dos discursos nas significações nos levou a vislumbrar uma nova possibilidade de pesquisa: como se constroem? Quem participa da constituição dos significados de que são portadores esses discursos que, por sua vez, constituem, circunscrevem novos significados? Como se dão os processos de sua manutenção e transformação? Temas já abordados de forma inicial nesta pesquisa e que podem ser aprofundados em estudos posteriores.

Em suma, nossos estudos ressaltaram **a importância das narrativas** na constituição de identidades; elas se apresentam, ao nosso ver, **como responsáveis pela inserção constante de novos sujeitos nos processos da história em andamento e inclusive pelas modificações desses processos, a apropriação do novo e seu enlace na história já vivida, a continuidade sem a necessidade de rupturas e com possibilidades de transformação.** No

contexto analisado denominamos *pedagogia da bíblia* a prática discursiva de constante referência a histórias vividas anteriormente que inserem os sujeitos nessa história **por meio de seu conhecimento e possibilita o sentimento de pertença ao grupo pela história partilhada, oferecendo-lhes significados e comprometendo-os com sua continuidade.**

Neste mesmo bloco de considerações, vemos como importante destacar **o papel da instituição** Igreja no caso em estudo. A formação de professores em nosso país não tem ficado a cargo exclusivamente de órgãos estatais, tem havido um processo de mobilização social e chamamento à participação, um processo de parceria com diversas outras entidades, organizações e/ou instituições. Nessa direção há que ampliar o foco de análise para além da instituição universitária quando se observam processos de formação de professores, outras instituições participantes desses processos têm atuação significativa na constituição de significados a respeito de professores, sua função e as da instituição escolar.

É preciso ressaltar que a constituição de significações não se dá apenas no âmbito de práticas discursivas, ocorre também na relação com outros aspectos do contexto.

(...) as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e as configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças (KUENZER, 1999, p.166).

Ou seja, as relações dos professores com o mundo, em especial o do trabalho, quer sejam por meio das instituições empregadoras, quer por meio de organização sindical ou das próprias instituições formadoras, precisam ser levadas em consideração na compreensão dos seus processos formativos. Um estudo mais específico dessas relações poderia trazer à tona,

inclusive outros circunscritores da significação que estudamos, que talvez não estejam incluídos neste trabalho que ora apresentamos.

A questão das narrativas nos deixou em aberto a possibilidade de novos estudos acerca do poder de quem se outorga ou a quem é outorgado o direito de contar as histórias vividas, o que nos leva a pensar também sobre as relações de poder que envolvem o conhecimento e o papel da universidade e suas pesquisas diante disso. À universidade, por meio de seus pesquisadores e suas investigações, tem sido outorgado muitas vezes esse direito de voz, cujo peso em diversas situações pode ser ainda maior posto que somado ao título de científico que caracteriza seus trabalhos. Alguns dos entrevistados chamaram nossa atenção para a importância da ligação entre universidade e as comunidades em que ela se insere, suas responsabilidades para com a vida local. Podemos entender essa responsabilidade também no que se refere aos temas problematizados, à publicização e socialização dos trabalhos produzidos e que trazem à tona essa voz, pois esse tipo de atuação contribui, sem dúvida, com a constituição de significados, e vai além disso.

Fazem parte da função da universidade a construção, a comunicação, a disponibilização de conhecimentos, tarefas importantes e que esta pesquisa nos leva a pensar. Por um lado está posta a questão sobre a maneira como a Universidade tem levado em conta o conhecimento, a história local e dos sujeitos envolvidos em seus processos de formação. É necessário diagnosticar a realidade econômica, cultural, social e humana do entorno da universidade e comprometer-se com ela. De acordo com os dizeres dos entrevistados essa proposta estava presente nos primeiros cursos do Projeto Parceladas.

Por outro lado, é necessário pensar também sobre o tipo de compromisso que a atuação universitária tem ou não gerado para si e para seus participantes por meio de seus trabalhos nas diversas regiões do estado. Isto é, o envolvimento durante a formação (seja de

professores ou outra qualquer) com a realidade local e posteriormente a participação mais efetiva em ações de intervenção mais específica nessa realidade. É preciso repensar a contribuição universitária em termos de produção de conhecimento e potencialização da autoria dos participantes. A formação pela pesquisa, proposta pelo Projeto Parceladas pode ser um meio importante para esse compromisso.

É importante destacar, com base na pesquisa realizada, que há uma **valorização** por parte dos entrevistados **no que diz respeito aos cursos oferecidos pela universidade**, tanto no que se refere à sua formação pessoal, no caso dos alunos, como pela importância que atribuem à universidade na região (também presente entre os outros entrevistados), o que os autorizou a fazer críticas e sugestões sobre as ações da instituição.

O **terceiro bloco** de considerações nos leva a pensar especificamente na perspectiva teórico metodológica utilizada; podemos afirmar que **a Rede de Significações mostrou-se bastante fecunda para a compreensão dos processos de formação, em nosso caso, o de professores**. Por seu intermédio percebemos a variedade de fatores que se fazem presentes na constituição de significações e que, tanto precisam ser levados em conta nas propostas de formação, como relativizam a função da Universidade e seus cursos; não no sentido de desobrigá-la de algumas responsabilidades mas, ao contrário, no de não outorgar a ela o papel de autoridade única nos processos formativos e exigir-lhe compromisso social.

Tendo em vista **a RedSig** ser uma perspectiva em construção e aberta a experimentações, acreditamos ter contribuído no sentido de **ampliar-lhe a área de abrangência**, tratando de um tema que não se encontra no campo da Psicologia, como a maior parte de suas pesquisas até agora, demonstrando assim seu potencial. Além disso, a utilização de outras técnicas de pesquisa, aliada às propostas pela RedSig, em nosso caso aquelas provenientes da **Análise de Conteúdo**, foi de grande valia em nossa investigação e

demonstrou que **pode ser considerada mais uma estratégia possível para a configuração das redes**. Parte considerável do trabalho de definição de circunscritores se deu pelo uso dessa técnica em relação às entrevistas. Ao nosso ver, essa experiência contribuiu também com a percepção de que não há porque se restringir a esta ou aquela estratégia de pesquisa quando elas podem ser complementares sem comprometimento dos objetivos e fundamentos.

Podemos concluir que há múltiplos significados para identidades de professores – são plurais como o são as identidades; e podem ser compreendidos por meio de análise que leve em consideração a variedade de elementos do contexto que circunscrevem essa rede de significações e seu caráter histórico.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola **Dicionário de filosofia**.. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. Uma proposta de integração entre ensino e pesquisa. **Revista Adusp**. São Paulo, 10, p.15-23, jun.1997.
- ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de; GATTI, Dagmar A.; JARDIM, Sueli Barros. **Cartilha Estou lendo...**1993
- ALMEIDA e PINTO **A investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Editora Presença, 1995.
- ALVES (1998) Alves, Nilda. **Trajetórias e Redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- _____. **Formação de professores. Pensar e fazer**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Questões de nossa época;1)
- ALVES, N.; VILLARDI, R. **Múltiplas leituras da Nova LDB Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9394/96)**. Rio de Janeiro: Quality Mark/Dunya, 1997.
- AMARAL, Ana Lúcia. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: VEIGA, Ilma Passos; AMARAL, Ana Lúcia. (orgs.). **Formação de professores, políticas e debates**. 2 ed. Campinas/SP: Papirus, 2002. p.97-130.
- AMORIM, Kátia. S. **Concretizações de discursos e práticas histórico-sociais, em situações de frequência de bebês a creche**. Ribeirão Preto, Tese Doutorado - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2002.
- _____. **A noção de dialogismo e a investigação sobre processos desenvolvimentais humanos**. (manuscrito) IX encontro Científico do CINDEDI. São Paulo, fev, 2004.
- _____. **Algumas questões metodológicas**.(manuscrito). X Encontro Científico do CINDEDI. São Paulo, 2005.
- AMORIM, Kátia. S.; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. A matriz sócio-histórica. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; CARVALHO, Ana Maria (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. p.93-112.
- ANDREOLA, Balduíno A. O processo de conhecimento em Paulo Freire. **Educação e realidade**. Porto Alegre, RS, n18 v1, jan-jun, 1993. p.32-42.
- ARENHALDT, Rafael. Material iconográfico com base em OLIVEIRA, Paulo de Salles **Caminhos de construção da pesquisa em Ciências Humanas**. Editora UNESP, Editora

Hucitec, São Paulo, 1998. Disponível em: e-proinfo.proinfo.mec.gov.br, em julho de 2003, como parte da disciplina Seminário de Metodologia com ênfase na Pesquisa Qualitativa em Educação do PPGEdu/UFGRS. ARENT, 1998.

ARENTE, Marion. Análise de conteúdo. **Revista de estudos**. Novo Hamburgo, v.21 n.1, jan/jun, 1998. Novo Hamburgo, RS. p.27-40.

ARFUCH, LEONOR. Problemáticas de la identidad. In: ARFUCH, Leonor (org.). **Identidades, sujetos y subjetividades**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2002.

_____. El espacio biográfico en las ciencias sociales. In: **El espacio biográfico – dilemas de la subjetividad contemporánea**. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2002, p.177-202.

_____. Travesías de la identidad. Una lectura de relatos de vida. In: **El espacio biográfico – dilemas de la subjetividad contemporánea**. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2002.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre - Imagens e Auto-Imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Janete M. de L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BALBIN, Renato Nunes. Região, território, espaço: funcionalizações e interfaces. p.160-169. In: SANTOS, Milton. **Ensaio de geografia**.

BARBOSA, Edson Pereira e GENTIL, Heloisa Salles. **Professores, trabalho e formação profissional – o estágio no Projeto Parceladas/Unemat**. Endipe/12º, Curitiba, PR: 2004. 1CD- ROM.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARRANCOS, Dora Beatriz. Elites liberais e ensino fundamental no Brasil e na Argentina 1860 - 1900. **Educação e Sociedade**, ano IV, n.º 12, set/1982. Campinas: Cedes/Cortez.

BARROS, Diana L.P.de, FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Un regard sur la recherche en histoire de la formation enseignante au Bresil**. Présentation au groupe de chercheurs du Service d'Histoire de l'Education/INRP, en mai 2005.

BEDIN, Sílvio. **Vontade política e educação**. Dissertação de Mestrado Faced/UFGRS, 1999.

BERGER, Brigitte; BERGER, Peter L. O que é uma instituição social? In: FORACCHI, Marialice M.; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e sociedade (leituras de introdução à sociologia)**. 18 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1997.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1976.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs.). **Formação do Educador: Dever do Estado, Tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996.

BOBBIO, N. **Estado, governo e sociedade. Para uma teoria geral da política**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

BOBBIO, N. e MATEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília: UnB, 1986.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre et al. **A miséria do mundo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.9-13 e 481-737.

BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana L. P de; FIORIN, José L. (orgs.). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1994.

_____. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas/SP: Ed Unicamp, 2001. p.91-101.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular**. São Paulo : Brasiliense, 1980.

BRASIL, **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. In: Câmara dos deputados. Breviário da legislação federal da educação e cultura. Brasília: 1978. P.180-187.

_____. **Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa as normas e organização do funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. In: *Ensino Superior: coletânea de legislação básica*. Brasília: MEC/INEP, s.d., p.73-92.

_____. **Lei n.º 5692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Grau e dá outras providências. In: MANÃES, Luis Carlos L. *Legislação escolar básica – para estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus*. s/ed. 1985.

_____. **Lei n.º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Educação – legislação atual. Cuiabá: (editora), 1997.

BREZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 3 ed. Campinas/SP: Papirus, 1996.

_____. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? In: **Educação e Sociedade, Formação de profissionais da educação: políticas e tendências**. Campinas: CEDES, 68, edição especial, p.80-108, dez. 1999.

CALDART, Roseli Salete. Os movimentos sociais e a formulação de uma nova pedagogia. **Contexto e educação**. Unijuí, ano 2, out/dez, 1987, p. 19-33.

CAMARGO, Dulce Maria Pompeo. **Mundos entrecruzados: formação de professores leigos**. Campinas: Alínea. 1997.

CANDAU, Vera Maria. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARLOS, Maria Fani Alessandri (org.). **Ensaio de geografia contemporânea. Milton Santos: obra revisitada**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e estado. Base e superestrutura: relações e mediações**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986. (Polêmicas de nosso tempo).

CARVALHO, Marie Jane. Método Qualitativo e Abordagem em Triangulação. Disponível em: e-proinfo.proinfo.mec.gov.br, Acesso em: 10 jul 2003. Seminário de metodologia com ênfase na pesquisa qualitativa em educação, PPGEdu/Faced/UFGRS, 2003.

_____. Observação - do método ao contexto. **Disponível em: e-proinfo.proinfo.mec.gov.br, Acesso em: 07 jul 2003. Seminário de metodologia com ênfase na pesquisa qualitativa em educação. PPGEdu/Faced/UFGRS.**

CASALDÁLIGA, Pedro. Creio na justiça e na esperança. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

_____. Porque nós em lugar do eu. In: MARTINS, Edílson. **Nós, do Araguaia. Pedro Casaldáliga o bispo da teimosia e liberdade**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p.206.

_____. (1971) Uma Igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social. Disponível em: <http://www.prelaziadesaofelixdoaraguaia.com.br>. Acesso em: 20 jul 2004.

CASTELLS, Manuel . **A Era da Informação - Economia, Sociedade e Cultura**, vol. 2: O Poder da Identidade. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes. **Novas perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

CATANI, Denice et al. (orgs.). *Universidade, Escola e Formação de Professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAT no ambiente e-proinfo.proinfo.mec.gov.br, coordenado pela Profa. Dra. Marie Jane CARVALHO, Marie Jane. Parte da Disciplina Seminário de metodologia com ênfase na pesquisa qualitativa, 2003, PPGEduc/Faced/UFRGS. Acesso em 22/05/2003.

COELHO, Ildeu Moreira. *Formação do educador, dever do estado, tarefa da universidade*. 1996. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani E SIVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Formação do educador - dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Ed.Unesp, 1996.

COELHO, Maria Zara Pinto. **Análise de Conteúdo versus Análise Crítica do Discurso: algumas semelhanças e diferenças**. V Congresso Português de Sociologia. Acesso em: 07 abr 2005.

COLLA, Ana Maria Lopes A constituição da subjetividade docente.. In: **Trabalho pedagógico, realidades e perspectivas**. Porto Alegre: Sulinas, 1999. p. 118-147.

COMEL, Nelsina E.D. (org.) **A Lei 5540 e o projeto de lei**. Ponta Grossa/PR: Imprensa Universitária, 1991.

COMPARATO, Fábio Konder. **Educação, estado e poder**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COSTA, Marisa V. Currículo e política cultural. In : COSTA, Marisa V. (org) **Currículo nos limiares do Contemporâneo**. Rio de Janeiro:DP&A, 1999. p.37-68.

CRITELLI, Dulce. Dia de Reis... Dia dos Homens. **Folha de São Paulo**, 06.01.2005. Folha Equilíbrio, p.2.

CUNHA Maria Isabel. Modernidade, conhecimento e formação de professores. **Cadernos de Educação** ano 3, n. especial, junho, UFPel, 1994, Pelotas/RS

_____. **Professor do Ensino Superior - Identidade, Docência e Formação**. DF: INEP/MEC, 04/2000.

DAMKE, Ilda Righi. **O conhecimento na pedagogia da libertação – rumo à escola pública popular e democrática**. Porto Alegre:Faced/UFRGS, 1993.

DAYRELL, Juarez. *Apresentação* In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva. Pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, RJ: vozes 2005. p.7-17.

DEMO, Pedro. **Pesquisa, princípio científico e educativo**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DOCUMENTO Final do IV Encontro Nacional de Professores, julho de 1989.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno do Cedes**. n 44, ano XIX, Campinas, SP, abr, 1998. p.85-106.

DUROZOI, Gerard; ROUSSEL, André. **Dicionário de filosofia**. 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

EDUCAÇÃO e SOCIEDADE. **Dossiê Os saberes dos docentes e sua formação**. Campinas/SP: CEDES, n. 74, 2001.

EDUCAÇÃO e SOCIEDADE. **Formação de Profissionais da Educação Políticas e Tendências**, Campinas, SP: CEDES, n. 68, número especial, 1999.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador. Vol 2: a formação do estado e a civilização**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1993.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **O processo civilizador. Vol 1: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1994.

ESTUDO de **Demandas por Formação Universitária entre professores do estado de Mato Grosso, 2001**. UNEMAT, 2002.

EZPELETA, Justa; ROCWELL, Elsie. La escuela relata un proceso de construcción inconcluso. In: MADEIRA, Felícia; MELLO, Guiomar N.(coord.). **Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

FAZENDA, Ivani (org.). **A educação no Brasil anos 60. O pacto do silêncio**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. **Metodologia da pesquisa educacional**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FELDFEBER, Myrian; THISTED, Sofia. A definição das políticas de formação docente num contexto de crise. In: **Cadernos de pesquisa**, nº 103, Fundação Carlos Chagas, SP: Cortez, 1998.

FERNANDES, Florestan. **Marx e Engels**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1984.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio escolar de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 1 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 14ª impressão.

FERREIRA, Eudson de Castro. A educação que interessa à classe trabalhadora rural. **Mato Grosso em movimentos. Ensaios de educação popular**. Cuiabá: Ed. UFMT, 1994.

FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti; AMORIM, Kátia S.; SILVA, Ana Paula S.. **O ser humano em construção através de uma rede de significações. (Rede de significações)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania, uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOLLARI, Roberto. Para quem investigamos e escrevemos?: para além de populistas e elitistas.. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SOARES, Magda; FOLLARI, Roberto; GARCIA, Regina Leite. **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos – o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 37-64

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

FONTANELLA, Francisco Cock. Ensaio de pedagogia comparada: Jean Jacques Rousseau (1712-1778) e Immanuel Kant (1724-1804). **Comunicações**, n.7, jul/2000, Piracicaba, FAE/PPG/ Unimep. p. 108-116.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura - as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Estela dal Pai. **Pistas e questões na elaboração do projeto de tese: categorias**. (mimeo) PPGEduc/Faced/UFRGS, 2000.

_____. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, Marília (org.). **Professor do Ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. O papel educativo das Igrejas na América Latina. In: **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 105-127.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Roberto de Barros. Uma leitura de Kant como educador. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, UFMT, v.5, n. 8, jul/dez. 1996.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 5 ed. São Paulo: Moraes, 1984.

FREITAS, Maria Helena Costa de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica. As políticas educacionais e os movimentos dos educadores. **Educação e sociedade**, n° 68/especial, 1999. Campinas: CEDES, 1999. p.17- 44.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vigotski, um encontro possível. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas/SP: Ed Unicamp, 2001.p.311-330.

FRENTE DEMOCRÁTICA POPULAR. **Plano de Metas 1995-2006**. Cuiabá, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador, novos desafios. In: SILVA, Tomaz T.; GENTILLI, Pablo (orgs.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996.

FUNDAÇÃO Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC). **1º Seminário de expansão do ensino público superior estadual**. Cáceres, 1990.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação. um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1988.

_____. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 7ed. São Paulo: Ática, 2000.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção Questões da Nossa Época, vol. 42).

GATTI, Bernadete Angelina. Os Professores e Suas Identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, nº 98, Fundação Carlos Chagas, SP: Cortez, 1996.

_____. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

GEERTZ **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GENTIL, Hélio Salles. **Para uma poética da modernidade: uma aproximação à arte do romance em Temps et Récit de Paul Ricouer**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GENTIL, Heloisa Salles. **Re-significando identidades de professores no encontro com o Projeto Parceladas**. Projeto de Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGEduc/Faced/UFRGS, 2000.

_____. **Formação docente: no balanço da rede entre políticas públicas e movimentos sociais**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGEduc/FACED/UFRGS, 2002.

GENTILLI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T. e GENTILLI, Pablo (orgs.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. 2 ed.. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. A filosofia contemporânea e a formação do professor: o “aufklärer moderno” e o liberal ironista. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/NUP, n. 25, p.95-110.

_____. Subjetividade, infância e filosofia da educação.. In GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Infância, escola e modernidade**. Curitiba: UFPR, São Paulo: Cortez, 1997.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Teoria dos Movimentos sociais- paradigmas clássicos e contemporâneos**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar – como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Cadernos do Cárcere. Maquiavel. Notas sobre o estado e a política**. vol 3. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRINSPUN, Miriam P. S.Z. Formação de profissionais: uma questão em debate. In: ALVES, N.; VILLARDI, R. **Múltiplas leituras da Nova LDB Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9394/96)**. Rio de Janeiro: Quality Mark/Dunya, 1997.

GUATTARI, Félix. **Cartografia do desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GUDSDORF, Georges. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.103-133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HÖLFING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos do Cedes**. Vol. 21, n.º 55, Campinas, nov/2001. <http://www.fae.unicamp.br>. p.2. Acesso em 15 dez 2001.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1 ed. São Paulo: Objetiva, 2001.

INÁCIO, Rodolfo A. Cascão. **Democratização do poder local. Uma experiência no Araguaia**. Rio de Janeiro: Fase, 1992.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e como profissional **Professor do Ensino Superior - Identidade, Docência e Formação**. DF: INEP/MEC, 04/2000.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim. **Normas da ABNT: comentadas para trabalhos científicos**. 2 ed.(ano 2003) 3º tiragem. Curitiba, Juruá, 2005.

KÄRNER, Hartmut. Movimentos sociais: revolução no cotidiano.. In: **Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos sociais na América do Sul**. SCHERER-WARREN, Ilse; KRISCHKE, Paulo J. (orgs.). São Paulo: Brasiliense, 1987.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político – mapeando o pós- moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KULLOCK, Maisa Gomes.Brandão. Um novo paradigma na formação de professores para o próximo milênio. 1998.

KUENZER, Acácia Z. As políticas de formação: a construção da identidade do *professor sobrando*. **Educação e Sociedade**. Campinas, Cedes, n.68, Edição especial, dez.1999. p.163-183.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LARROSA, 1996, p.467. Narrativa, Identidad y desidentificación. In: **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996. p.461-482.

LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na idade média**. São Paulo: Brasiliense: 1993.

LEITE, José Carlos. Movimento social camponês no sudoeste de mato Grosso: aspectos educativos da luta pela terra. **Mato Grosso em movimentos: ensaios de educação popular**. Cuiabá: Ed. UFMT, 1994. p.201-224

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. "**E a escola perdeu aquela rota...**" recuperando o processo de construção social da escola municipal de Cascalheira-MT. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1993.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública. A pedagogia social dos conteúdos**. 9 ed. São Paulo: Loyola, 1990.

LIEDKE FILHO, Enno. Teoria social contemporânea e educação superior. p.41-54. In: MOROSINI, Marília; LEITE, Denise B. (orgs.). **Universidade e Integração no Mercosul**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1992.

LINHARES, Célia; FAZENDA, Ivani; TRINDADE, Vítor (orgs.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2 ed. Campo Grande, MS: UFMS, 2001.

LOWY, Michel. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2000.

LUC, Vicent. **Educação e liberdade: Kant e Fichte**. São Paulo: Unesp, 1994.

LÜDKE, Menga; Marli André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antonio Flávio B.; CUNHA, Maria Izabel. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação e Sociedade**. Campinas, Cedes, n.68, Edição especial, dez.1999.

LUNA, Sérgio V. de. **Metodologia da pesquisa educacional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 19 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação da antiguidade aos nossos dias**. 2 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M, **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARRE, Jacques. A construção do objeto científico na investigação empírica. **Seminário de Pesquisa do Oeste do Paraná**. Cascavel, PR, 16 a 18/10/1991. Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

_____. Apresentação. In: INÁCIO, Rodolfo A. Cascão. **Democratização do poder local. Uma experiência no Araguaia**. Rio de Janeiro: Fase, 1992. p. 11-14.

_____. **O poder do atraso – ensaios de sociologia da história lenta**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MARTINS, Maria Anita V.. Formação de professores segundo significados atribuídos por eles mesmos. **Formação do educador**, vol. 2. São Paulo: Unesp, 1996. p. 153-170.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Política educacional para o estado de Mato Grosso. Uma proposta**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 1995.

_____. **Programa Interinstitucional de qualificação Docente**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 1996.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Batáru: 30 anos**. Cuiabá: Entrelinhas, 1996.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Programa interinstitucional de qualificação docente**. Cuiabá: Central de Texto, 1998.

MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais? **Lua Nova**, n. 17, jun/1989. São Paulo. p. 49-66.

_____. Movimentos sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento. Entrevista concedida a Leonardo Avritzer e Timo Lyra. In: **Novos estudos**, CEBRAP, nov/1994, n. 40.

_____. A experiência individual na sociedade planetária. **Lua Nova**, n. 38, 1996. Rio de Janeiro. p. 199-221.

_____. Movimentos sociais e sociedade complexa. Conferência em 19/03/1996, PUC/SP. **Movimentos Sociais na contemporaneidade**. n..2, abr/1997. PUC/SP. Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Movimentos Sociais.

_____. Sociedade complexa - identidade e ação coletiva. Entrevista a Dalila M. Pedrini e Adrian O. Scribano. **Movimentos Sociais na contemporaneidade**. PUC/SP. Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Movimentos Sociais. p. 33-63.

_____. **A invenção do presente. Movimentos sociais nas sociedades complexas**. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. O conflito como teatro: de personagens a signos. In: Ângelo Bolaffi e Massimo Ilaide (orgs.). **Fine della política? La política tra decisione e movimenti**. Roma: Reuniti, 1986. p. 97-102. (publicação das falas do seminário. Tradução Sérgio Baierle.)

_____. **O jogo do eu**. Porto Alegre: Unisinos, 2004.

MENEZES, Edmilson. Kant e a pedagogia. **Educação e sociedade**, Campinas, SP: Papyrus, n. 43, dez, 1992. p. 463-477.

MENEZES, Luis Carlos (org.) **Professores: Formação e Profissão**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

MONLEVADE, João. Pequena geografia, história e economia da profissão docente no Brasil. In: MENEZES, Luis Carlos (org.) **Professores: Formação e Profissão**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. **Educação Pública no Brasil: contos e descontos**. Ceilândia-DF: Idéia, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2 ed, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio; SOARES, Magda; FOLLARI, Roberto A. e GARCIA, Regina Leite (org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos – o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

_____. **O método 5: A humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. **O método 4: As idéias**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre, RS: Sulina, 2001.

_____. **Meus demônios**. Tradução de Leneide Duarte e Clarice Meireles. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002.

NÓVOA, Antonio (coord.). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria e educação** n° 4, 1991. Dossiê Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre: Pannonica Editora. p. 109-139.

_____. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2 ed, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.11-36.

NÓVOA, Antonio (coord.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Ed., 1995.

_____. **Os Professores e a sua Formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. In: **Os Professores e a sua Formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Caminhos de construção da pesquisa em Ciências Humanas**. Disponível em: e-proinfo.proinfo.mec.gov.Br. Seminário de Metodologia com ênfase na Pesquisa Qualitativa em Educação. PPGEd/Faced/UFRGS. Acesso em 10 jul 2003.

RIBEIRO, Maria Luisa S.. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

OLIVEN, Arabela Campos. **A paroquialização do ensino superior. Classe média e sistema educacional no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

ORLANDI, Eni. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Unicamp, 1988.

PEDROSA, Maria Isabel. Rede de significações, um debate conceitual e empírico. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; CARVALHO, Ana Maria (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. p.211-215.

PEIXOTO FILHO, José Pereira. **A travessia do popular na contradança da educação**. Goiânia: UCG, 2004.

PENIN, Sonia Terezinha de Sousa. **Estudos avançados**. Edição especial. São Paulo, USP, vol. 15 n. 42, mai/ago,2001.

PEREIRA, Suely Menezes. **Implicações da modernidade na formação do professor primário**. Tese de Doutorado. UFSM: Santa Maria, RS, 1999.

PEREIRA, Marcos Villela. **Nos supostos para pensar formação e auto-formação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação**. Endipe/12º, Curitiba, PR, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior**. v.1 São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERINO, Antonio Joaquim. Apresentação. PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior**. v.1 São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Alessandra. O método de análise documental: seu uso numa pesquisa bibliográfica. **Revista de estudos**. Novo Hamburgo, v.21 n.1, jan/jun, 1998. Novo Hamburgo, RS. p. 179-196.

PINO, Ivani. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. p.19-42. In: BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2003.

PLANO de Desenvolvimento da Região Centro Oeste – SUDECO de 1986.

PLANO de Desenvolvimento para a região Centro Oeste – 1988.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional - uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PORLÁN ARIZA, Rafael. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde la didácticas específicas. **Professor do ensino superior : identidade, docência e formação**. 2. ed. ampl. Brasília: Plano Ed., 2001.

PRETTI, O.; ALONSO, K. M. Educação em Mato Grosso. **Desvelando estatísticas**. Cuiabá: Editora da UFMT, 1997.

ROCWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. La escuela: relato de um proceso de construcción inconcluso. In: MADEIRA, Felícia R.; MELLO Guiomar N. de (coord). **Educación na América Latina – os modelos teóricos e a realidade social**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. manuscrito, 2000.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; CARVALHO, Ana Maria (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; CARVALHO, Ana Maria (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Escolarização e Cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Herón da et al. (orgs.) **Novos mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Prefeitura Municipal de Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. Educação pública: um modelo ameaçado. In: SILVA, T.T.; GENTILLI, P. (orgs.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996. p.150 –166.

SANTOS, Antonio Raimundo. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 6 ed. revisada. Rio de Janeiro : DP&A, 2004.

SANTOS, Boaventura Sousa. A construção multicultural da igualdade e da diferença. Palestra proferida no **VII Congresso Brasileiro de Sociologia**, realizado no Instituto De Filosofia e Ciências Sociais/UFRJ, set/1995.

_____. **Reinventar a democracia**. Lisboa/Portugal: Gradiva, 1998.

SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sánchez. (orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade - qualidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

_____. **A nova lei da educação. LDB, trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCHEIBE, Leda. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SETÚBAL, Maria Alice. Os Programas de Correção de Fluxo no Contexto das Políticas Educacionais Contemporâneas. **Em Aberto**. v.17 n.71. Brasília, INEP, jan. 2000. p. 9-19.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed revisada. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim; MARTINS, José de Souza; ZALUAR, Alba et al. **Sociedade civil e educação**. Campinas: Papyrus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992. (Coletâneas CBE).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de 1º grau: identidade em jogo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença - A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILLI, Pablo (orgs.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996.

SILVA, Waldemir Roberto. Movimentos sociais e cidadania: algumas considerações. **Formação**. Revista do Curso de Pós-graduação em Geografia, Unesp, n. 2, Presidente Prudente, SP, 1995. p.19-26.

SIMÕES, Regina Helena Silva; CARVALHO, Janete Magalhães. Construção da identidade do professor no Brasil. In: **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2 ed. LINHARES, Célia; FAZENDA, Ivani; TRINDADE, Vítor. (orgs.). Campo Grande: UFMS, 2001. p.439-449

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e sociedade**, ano XXI, n, 71, jul/2000. Campinas, SP. p. 45-77.

_____. Palestra: Políticas atuais para educação. Encontro de Preparação de Etapa do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas. Cáceres, 2000.

_____. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: **Linguagem, cultura e cognição- reflexões para o ensino e a sala de aula**. MORTIMER, Eduardo Fleury; SMOLKA, Ana Luiza B. (orgs.). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

_____. **O conceito de cultura**. (manuscrito, material de aula da pós-graduação em Educação da Unicamp, 2002.)

_____. **A questão semiótica – mediações no mundo biológico (uma introdução à semiótica humana)**. (manuscrito, material de aula da Pós-graduação em Educação da Unicamp, 2002.)

SMOLKA, Ana Luiza. Sobre significação e sentido – um ensaio. Uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; CARVALHO, Ana Maria (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOARES, Luiz Antonio Barbosa. **Trilhas e caminhos: Povoamento não- indígena no Vale do Araguaia–MT, na primeira metade do séc. XX**. Dissertação de Mestrado. Cuiabá, UFMT, 2004.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: **Pela Mão de Alice**. 4 ed . São Paulo: Cortez, 1997.

SPELLER, Paulo. El rol de la universidad en la formación continuada de docentes de la educación básica en Brasil. **Seminario-Taller: Implementación y gestión de sistemas de formación permanente de docentes de la educación básica**. Cooperación Franco-regional Cruz del Sur. Montevideo, Uruguay, 13-15 sept. 1995.

STERN, Jéssica. Entrevista. **ISTO É**, São Paulo, n.1849, 23/03/2005, p.10

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita. Neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILLI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SUCHOLDOSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas – pedagogia da essência e pedagogia da existência**. 3 ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

TARDIFF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez, Campinas, 2000.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional, elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILLI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão. crítica ao neoliberalismo em educação**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Os movimentos sociais. In: FORACCHI, Marialice M.; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e sociedade (leituras de introdução à sociologia)**. 18 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1997.

TRIVIÑOS Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE do Estado de Mato Gross. **1º seminário de expansão da Unemat** (mimeo). Cáceres, 1990.

_____. **Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas**. Cáceres, 1992.

_____. **Relatório da Primeira Etapa Intensiva da Etapa Fundamental do Campus de Luciara**. Luciara, 1992.

_____. **Proposta de universidade para discussão no I Congresso da Unemat** (mimeo) Cáceres, 1996.

_____. **Breve histórico sobre a licenciatura parcelada da Unemat** (mimeo). Cáceres, s/d.

_____. **Projeto de Formação em serviço e continuada para professores no exercício do magistério: Licenciaturas Plenas Parceladas**. s/a (mimeo). Cáceres, 1996.

_____. **Parceladas – I Encontro de Jovens Pesquisadores: retomando o fio condutor**. Cáceres, 1997.

_____. **Projeto de formação em rede, em serviço e continuada: uma proposta de integração entre ensino e pesquisa**. Cuiabá, 1999.

_____. **Projeto Parceladas: uma proposta de integração entre ensino e pesquisa (PIQD)**. Cáceres, s/d.

_____. **Linha do tempo**. (mimeo) Cáceres, s/d.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 4 ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VEIGA NETO. Alfredo. Currículos e cultura. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos; AMARAL, Ana Lúcia. (orgs.). **Formação de professores, políticas e debates**. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VIANNA, Cláudia. **Os nós dos “nós”**. São Paulo: Xamã, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins /fontes, 1995.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

_____. **Economia y sociedad: esbozo de sociologia comprensiva**. 2 ed. México: Fondo de Cultura Econômica, 1992.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.7-72.

Anexo A - Entrevistados por categorias

- **Alunos egressos do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas** – designados pelas letras **EA**, seguidas por números.
- **Professores da Universidade do Estado de Mato Grosso** que atuaram no Projeto Parceladas, como docentes e/ou coordenadores - designados pelas letras **EP**, seguidas por números.
- **Representantes da Igreja Católica local**, atuantes na Prelazia de São Félix do Araguaia - designados pelas letras **EI**, seguidas por números.
- **Outros professores locais**, não participantes do Projeto Parceladas – designados pelas letras **EOP**, seguidas por números.

Anexo B - Roteiro das entrevistas semi-estruturadas⁷³

Dados de identificação

Relação com o Projeto Parceladas

Como chegou na região

Como se tornou professor

Sentimentos, valores, práticas relativas a ser professor

As condições de trabalho nas escolas

As práticas educativas

Os professores da região

História e processos educativos na região

A universidade na região

Aspectos do Projeto:

- entrada no Projeto
- condições para realizar o curso
- práticas propostas
- divisão dos cursos em etapas e a relação entre elas
- pesquisas na graduação
- o Encontro de Jovens Pesquisadores
- estágio
- contribuições

Quem faz parte do “nós”, professores da região do Araguaia?

⁷³ Algumas questões foram específicas para cada grupo de entrevistados.