



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

HISTÓRIAS ENTRELAÇADAS: VIDAS DE PROFESSORES A PARTIR DE SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Baltazar Campos Cortez (Doutorando em Educação – UFPI)
Gabryela Nayra Alves da Rocha (Aluna de Graduação-UFPI)
Hilton Batista da Costa (Especialista em Docência de Ensino Superior-UFPI)
Maria Suely Alves Feitosa (Aluna de Graduação -UFPI)

RESUMO: Este artigo é o resultado de pesquisas realizadas com professores rurais, a partir de suas histórias de vida. Tem como objetivo verificar as suas práticas pedagógicas e o seu processo de mudança ao longo da carreira, quer pela experiência, que pelas formações continuada que tem passado ao longo dos anos. O estudo está pontuado na metodologia das histórias de vida, ocorrendo a parti da coleta dos depoimentos dados pelos sujeitos participantes. Para delineamento utilizaremos as referencias teóricas de Freire (1996); Vásquez (1997); Silva (1999); Saviane (2001); Behrens (2010); Tardif (2002); Souza (2007) dentre outros. Como achados da pesquisa destacamos as histórias de vida e de formação, possibilitando, desse modo, o adentramento num conjunto de situações de conflito, de confissão, de crenças, compreendendo que as práticas se encontram sempre em movimento. Ressaltamos também que este estudo apresenta apenas um conjunto de análises e conclusões, por ainda encontrar-se em andamento.

Palavras-chave: Professores Rurais. Histórias de Vida. Práticas Pedagógicas. Formação.

INTRODUÇÃO

A proposta aqui apresentada para a discussão trata-se do uso e apropriação do conceito de práticas educativas a partir de histórias de vida de professores e os seus aspectos de formação imbricados ao longo da carreira. Para melhor sistematização e organização do estudo , apoiamo-nos em Vásquez (1997), Schön (1992), Pimenta (2002), Tardif (2002), e Souza (2007), Freire (2011), dentre outros.

Esboço organiza-se em torno das ideias acerca de uma discussão introdutória expondo o conceito da terminologia prática/práxis, para em seguida, discutimos o que é prática, e mas adiante, apresentar as concepções e descrições das práticas dos professores-sujeitos da pesquisa dentro do contexto específico, no caso, o contexto rural. No estudo aqui enfatizado utilizaremos como suporte teórico os estudos de Souza (2007), que contribuiu sobremaneira nas discussões referentes às histórias de vida, autobiografias e relatos de formação sobre a escola, a sala de aula, o fazer docente que



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

delimitam a proposta da pesquisa, a partir de textos com fragmentos de histórias de vida e relatos de professores que, ao longo do tempo, fizeram-se docentes, tornaram-se professores, compuseram suas memórias, suas experiências de formação e práticas educativas.

REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE PRÁTICAS

Se uma determinada prática de formação tende a formar um sujeito crítico, comprometido com a transformação do mundo e autônomo, esta metodologia tem que ser democrática, conscientizadora e favorecedora de uma análise crítica da realidade concreta com os seus aspectos positivos e negativos. Não se ensina a ser livre sem a prática da liberdade. Não se ensina a ser crítico sem o exercício da criticidade. E não se constrói a democracia com ações autoritárias, (FREIRE, 1996)

Antes de entrarmos na questão da prática educativa, propriamente dita, pensemos e vejamos o significado do termo “educar”. Educar (*educare*, em Latim) significa “instruir” e “criar”. Durante muito tempo a escola se limitou à função de transmitir o saber já produzido pela humanidade e controlar o comportamento dos alunos. Porém, educar é muito mais abrangente e complexo que instruir. Trata-se de um processo de comunicação cultural e socialização por meio do qual a humanidade transmite seu saber e possibilita a ressignificação do saber transmitido e a construção de novos conhecimentos pelas gerações mais novas.

Entendida da forma como foram abordadas, a educação não se restringe ao espaço escolar, mas como atividade inerente, eminentemente humana, que nos acompanha em todos os espaços. É um equívoco pensar que a educação é uma prática apenas escolar. A escola é apenas um dos espaços onde ela acontece.

O debate ora manifestado trata da aplicação do termo prática. Segundo Ferreira (1997, p. 15), seria “o ato ou efeito de praticar, uso, experiência, exercício, rotina, hábito”. É um saber advindo da experiência técnica, é a aplicação da teoria. O termo deriva-se do grego “práktikós” de “pratein”, que significa agir, realizar, fazer. De acordo com Japiassu e Marcondes (1993), está relacionado à ação humana sobre os objetos quando aplicado um conhecimento numa atividade efetiva.

O termo práxis (em grego) é utilizado por Marx para designar a relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem ao transformar a natureza com seu



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

trabalho transforma a si mesmo (JAPIASSU e MARCONDES, 1993, p. 99). O autor considera a práxis como uma “atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com caráter estritamente utilitário que se infere do prático na linguagem comum” (VÁSQUEZ, 1997, p. 57). Práxis é atividade humana transformadora da realidade natural e humana.

Já a prática pedagógica manifestada como atividade humana poderá passar a ser uma atividade utilitarista ou orientada por ações conscientes. Aqui, consideramos prática pedagógica repetitiva ou reflexiva. No primeiro caso, a prática repetitiva, a unidade teoria/prática se rompe, os conhecimentos são fragmentados, não existe espaço para a criatividade e a ação. Já no segundo caso, a prática reflexiva, segundo Freire (1979, p. 9) anuncia que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Este tipo de prática está associado ao desenvolvimento da consciência crítica (conscientização) a partir das relações que as pessoas mantêm umas com as outras, analisam os problemas e o que possibilita a resolução deles.

A PRÁTICA EDUCATIVA ENQUANTO AÇÃO HUMANA

Como se percebe, a prática educativa é inerente ao ser humano. Intencional ou não, toda prática humana educa. É por isso que, enquanto ação, a prática educativa não pode se restringir ao espaço escolar. A família, a religião, a sociedade e, claro, a escola, também é responsável pela educação.

A escola educa, porém, sua prioridade é ensinar ao aluno o conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história. Aliando ao ensino, está o papel de educar o sujeito para a autonomia epistemológica, para que, sendo capaz de fazer a leitura das palavras possa fazê-la de forma crítica. Fazendo a leitura do mundo, possa reescrevê-lo através da escrita das palavras e através da história.

A essência da ação educativa, segundo Freire (2011), é o diálogo. No diálogo há um compartilhamento de visões de mundo. Este “partilhar com” o outro a nossa visão de mundo não na tentativa de impor nossas crenças a ele, mas buscando a construção de uma consciência coletiva fundada no diálogo e na reflexão crítica que é o verdadeiro sentido da educação.

A prática educativa enquanto ação humana carece de amor. Isso porque se a



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

educação é uma prática social fundada no diálogo, sua viabilização exige a presença do amor. Para Freire (2011), “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens (e mulheres) não me é possível dialogar”. (p.111. grifo nosso).

Portanto, a prática educativa enquanto ação humana é um comprometimento político e amoroso que me sensibiliza para a luta em prol da libertação do oprimido. Todavia, como o objetivo principal é a construção da autonomia e da liberdade do outro, não podemos lutar por ele, sem ele.

Todavia, existem várias tendências ou abordagens em educação que orientam e/ou orientaram as práticas educativas ao longo da história da humanidade. Concepções diferentes de ensino-aprendizagem, homem, mundo e sociedade estruturam os paradigmas que norteiam a estrutura da escola, definem o conteúdo a ser utilizado e a forma de abordagem do mesmo, além da prática educativa. Portanto, o paradigma vigente determina a educação que será ofertada pelo sistema educacional institucionalizado.

Em “Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, Silva (1999), ao refletir sobre as concepções que atuam na elaboração dos currículos escolares, identifica três teorias que servem de base à educação. São elas: Teoria Tradicional, Teoria Crítica e Teoria Pós-crítica.

Para o autor em destaque, as concepções definidoras do que se deve ensinar em sala de aula e, conseqüentemente, a metodologia a ser empregada, em determinado momento/espço histórico foi pautado por um paradigma Tradicional-Humanístico, noutro, pelo paradigma Crítico e noutro por um paradigma Pós-Crítico. Contudo, isso não significa que os três não coexistam.

Saviani (2001), seguindo uma linha de raciocínio semelhante à de Silva (1999), faz uma caracterização que identifica também três abordagens que orientaram e em alguns casos ainda orientam as práticas de professores e educadores de modo geral. São elas: Teorias Não-Críticas, Teorias Crítico-Reprodutivistas e Teoria Histórico-Crítica.

Segundo o autor, dentro do quadro das abordagens e práticas Não-Críticas estão: Pedagogia Tradicional; Pedagogia Nova; Pedagogia Tecnicista. A característica comum a estas três concepções é a crença ingênua de que a educação sozinha é a saída para a erradicação de todas as contradições sociais, inclusive a marginalização. Por ser a escola



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

uma instituição social organizada segundo a lógica dominante, a educação ofertada por ela quase sempre se transforma em um instrumento de marginalização e não de superação da marginalidade.

Por outro lado, para não se pregar o fim da escola, Saviani propõe uma teoria Histórico-Crítica. De acordo com esta concepção, a educação passa a ser entendida como algo determinado historicamente, pois uma vez que foi institucionalizada através da escola, ela passa a representar o modelo vigente de sociedade. Porém, mesmo determinada e atendendo a lógica do sistema capitalista, a educação também exerce uma interferência sobre a sociedade. Portanto, numa relação dialética, a sociedade determina a educação e esta última, sendo crítica, transforma a sociedade.

Behrens (2010) discute a construção de dois eixos que lhe permite caracterizar e enquadrar as abordagens que, segundo ela, tem orientado as práticas educativas, são eles: os Paradigmas Conservadores: a reprodução do conhecimento e os Paradigmas Inovadores: a produção do conhecimento.

No quadro dos Paradigmas Conservadores, a autora coloca a abordagem Tradicional, Escolanovista e Tecnicista. A característica comum às três abordagens que compõe o Paradigma Conservador é o esvaziamento político. Soma-se a isso a ausência de reflexão crítica sobre o papel da escola e do ensino.

Por outro lado, no quadro dos Paradigmas Inovadores, ainda de acordo com Behrens (2010), destaca a abordagem Holística ou Sistêmica, a Progressista e do Ensino com Pesquisa são os destaques. Ao contrário das abordagens que constituem o Paradigma Conservador, as do Paradigma Inovador propõe um modelo de educação capaz de levar o sujeito a refletir criticamente sobre a realidade da qual faz parte e, sobretudo, sobre as relações de poder e interesses que garantem a manutenção da referida realidade.

No sentido de superar as insuficiências do modelo Conservador, o Paradigma Emergente deve evitar a separação das três abordagens que o constituem. Primeiro, porque sua visão de educação, de homem e de sociedade é holística, concebendo o mundo como um todo integrado. Segundo, porque a fragmentação compromete a compreensão global permitindo ao sujeito o conhecimento, apenas, de algum aspecto da realidade e nunca do todo. Terceiro, porque a reflexão sobre a realidade total, suas



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

características, suas lógicas e suas crenças é que permitirá a mudança consciente e crítica criadora de conhecimento. Portanto, a prática pedagógica do Paradigma Inovador deve ser uma prática de pesquisa do todo, integral e progressista.

Segundo o pensamento de Behrens (2010), e partindo da análise da ilustração acima, compreendemos que o Paradigma Emergente é, ao mesmo tempo, holístico, de ensino com pesquisa e progressista. Assim, decidimos por analisar apenas a prática educativa do educador progressista que, para nós, é um pesquisador holístico e, por isso, também progressista. Mas, afinal, o que é uma prática educativa progressista? Para Behrens (2010, p.79)

O termo progressista, utilizado inicialmente por Sniders (1974) para propor uma postura pedagógica, que, partindo de uma análise crítica das realidades social, afirmasse o compromisso e as finalidades sociopolíticas da educação, foi absorvido pelos educadores, de maneira geral, para designar um paradigma inovador na educação.

Como se percebe, tanto o sentido inicial do termo quanto aquele dado posteriormente pelos professores refere-se a necessidade de mudança, de transformação. Porém, a mudança só é possível mediante a tomada de consciência de sua necessidade. Esta última prescinde da análise crítica da realidade. Portanto, o ponto de partida é uma prática pedagógica progressista e a análise crítico-social da realidade para a superação da consciência ingênua.

CONSTRUÇÃO DE SABERES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Segundo Tardif, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com aos alunos em sala de aula e com os outros atores escolares. Assim é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p.11).

Sendo assim, o saber da formação profissional torna-se indispensável e indissociável à prática docente na vida dos professores.

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longos e complexos se tornaram o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. (TARDIF, 2002, p. 35).



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

Ainda, conforme Pimenta (2002), na formação de professores há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para epistemologia da práxis, posto que a última se constitui em um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, ou seja, práxis é a ação final em seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. Assim, o saber docente é constituído a partir da relação entre a prática e a teoria, que é o resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma espécie de saber e o educador é responsável pela transmissão desse saber produzido.

O fato do conhecimento não passar pelo crivo da prática, o que chega ao educador é um conhecimento produzido e legitimado por outro. E o professor é quem procura articular o saber pesquisado com sua prática, interiorizando e avaliando as teorias a partir de sua ação, na experiência cotidiana, o que torna a prática o núcleo vital da produção de um novo conhecimento dentro da práxis.

Os saberes da experiência e da cultura surgem como centro nerval do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com saberes em relação à interioridade de sua prática. Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os saberes. É na prática refletida que este conhecimento se produz, indivisível entre teoria e prática.

No desenvolvimento da pesquisa, colhemos depoimentos de professores no entorno rural do município de Oeiras-PI, lócus da investigação, onde assim pudemos observar os dois lados da história: o professor na sua prática pedagógica enquanto professor leigo e, em seguida, o professor após frequentar os cursos de qualificação a nível médio.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE

No propósito de melhor ilustrar esta coleta, prestaremos fragmentos dos depoimentos de alguns dos sujeitos pesquisados. Realizando o contato inicial entre pesquisadores e pesquisados tiveram a oportunidade de colher depoimentos para, a seguir observar “novas” práticas no espaço sala de aula onde os referidos sujeitos atuam. Esclarecemos que os nomes dos sujeitos ora anunciados são nomes fictícios, tendo em vista o acordo estabelecido com eles mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Assim, selecionamos escolas do eixo rural, observando as seguintes características: ter professor que leigo (sem formação) e, ao



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

longo dos últimos dez anos, tenha passado pelo curso de formação superior e que também esteja no exercício da docência em sala de aula.

Em um universo de 20 (vinte) professores, convidados para participar do estudo, destacamos neste trabalho apenas 04(quatro) sujeitos participantes, levando em consideração que este estudo se estenderá ao longo de um determinado período, cabendo ainda outras análises, todavia, para a proposta ora enunciada, enfatizaremos somente os aspectos referentes às práticas pedagógicas dos professores aqui explicitados.

SUJEITO 01:

Falando sobre minha prática em sala de aula antes, nós podemos ver hoje a diferença porque, mostrar assim um quadro do antes e do hoje... Antes, a gente vê que era uma questão só tradicional, era o professor com aquele medo ainda de trabalhar, com aquela vergonha, com aquela timidez, e hoje não. Hoje a gente vê aquele professor que busca que não tem mais vergonha. Aquele professor que sempre está atrás, ele sempre trabalha com métodos que estão sendo avaliados no cotidiano dos nossos alunos [...] então hoje a gente trabalha com as experiências. Trabalha com pesquisas. São trabalhos onde a gente faz relatório, faz visitas [...] a gente vê que ele está preparado mesmo. Não faz vergonha de forma alguma... (Prof.^a Ednalva)

Na fala da professora citada, percebemos o nível de evolução que ela adquire, rompendo da prática dita “tradicional” para a prática dita “inovadora”. Há uma satisfação no discurso destes docentes, quando da aplicação de novas técnicas de ensino. O saber-fazer, mediatizado pelo saber-ser demonstrando o grau de amadurecimento a partir da consecução das novas práticas pedagógicas evidenciadas em sala de aula.

Tardif (2002) alerta que os saberes oriundos da experiência no trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Para ele, ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho, apenas um espaço de aplicação de saberes do professor, sendo ele mesmo saber do trabalho sobre saberes, em suma, refletividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

Assim, define de modo geral o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerentes, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. O fato da formação dos



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

professores leigos no eixo rural ter ocorrido num processo aligeirado, constatamos na pesquisa realizada que, de fato, mudanças significativas foram percebidas nas suas novas práticas educativas.

SUJEITO 02:

[...] Era um trabalho tradicional, que a gente levava mais questão professor autoritário dentro da sala de aula [...] Hoje eu trabalho consciente. Vou para dentro da sala de aula por que sei que vou dar conta do recado. Faço planejamento todos os meses. Antes, estudo cada momento em que eu vou para dentro da sala de aula. Eu vou sabendo o que é que eu vou fazer dentro da sala de aula. Caso não dê pra mim atingir o meu objetivo, da forma como eu repassei para meus alunos, no dia seguinte, eu vou procurar outra forma para que eles entendam. A minha maneira de avaliar é através de cada conteúdo repassado ou então cada atividade a cada dia [...] (Prof^a Celina Maria).

Observamos, neste depoimento que a inovação na prática escolar se dá a partir do planejamento das aulas como elemento possibilitador para se traçar um mapa ou mesmo um roteiro do que se vai fazer em sala de aula. Percebemos a preocupação da professora no que diz respeito à sua atenção focada na aprendizagem dos alunos.

Desse modo, a prática pode tornar-se repetitiva e o ‘conhecimento na ação’, mecânico, originando-se a reprodução automática de sua aparente competência prática. Para Schön (1992), se o professor reflete na ação e sobre a ação, ‘converte-se num investigador na sala de aula. “Afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende de técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior da escola pela administração” (SCHÖN, 1992, p.105-106).

Objetivando enriquecer a discussão, destacaremos duas histórias de vida de professores, sujeitos da pesquisa. A análise da trajetória de vida educativa dos professores revela aspectos humanos existentes que interferem no lado profissional, importantes para a compreensão do assunto principal aqui abordado, um exemplo disso é a história de vida do Professor Pedro, que revela o quanto os aspectos das relações sociais e de vida determinam as práticas educativas em sala de aula, como podemos conferir a seguir:

SUJEITO 03:

Comecei a vida escolar um pouco atrasado, com 12 anos de idade. Minha família não conhecia a importância da escola. Sendo elas analfabetas. Não



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

davam importância ao conhecimento formal. Assim, comecei a frequentar a escola por minha própria vontade. Não havia o interesse dos maiores para me incentivar a um futuro melhor [...] Meus professores de ensino fundamental eram ótimos como pessoas, mas como profissionais, usavam muito o tradicionalismo [...] Dessa forma, causou-me a deficiência de não ter muita coragem de me expressar. [...] A escola não tinha estrutura. Cadeiras não existiam. Os alunos sentavam-se em pedaços de madeiras [...] Tudo era feito aleatoriamente [...] eu morava a 3 km da escola [...] As professoras pouco ensinavam conteúdos, era mais brincadeiras, comemorar as datas cívicas, tudo era razão de feriado ou dia santo [...] (Prof. Pedro).

Percebemos na fala do professor Pedro como aconteciam as atividades curriculares, confundindo-se com costumes e festividades locais, sendo esta uma prática evidente de muitos professores leigos, que, sem a devida formação, incorporam as tradições da cultura local em suas práticas educativas cotidianas. Tais práticas educativas refletem a força do currículo oculto na atividade de sala de aula ou mesmo como atividade para preencher o tempo em virtude do despreparo profissional do professor, ou até mesmo pela força das tradições de identidade cultural local que prevalece sobre o currículo oficial.

A história seguinte, da professora Maria do Perpétuo Socorro, revela-nos como uma história de vida se funde com uma história de práticas de formação e vice-versa. Reconhecemos que em muitas situações, o professor rural não só percebe sua exclusão profissional, bem como sua exclusão social. Porém, o exercício do magistério, mesmo em condições de professor leigo, ajuda a recuperar sua autoestima em relação às experiências vividas. A história de vida da Professora Maria do Perpétuo Socorro nos esclarece isso:

SUJEITO 04:

Em 1961 eu vim para a cidade, estudar numa casa onde minha mãe era amiga dessa senhora [...] Os meus pais não tinham condições de me colocar em casa própria [...] Era uma vida sofrida [...] era um trabalho, como se fosse um trabalho que você tivesse responsabilidade de tomar de conta daquela casa [...] As duas donas da casa saíam para a escola: uma era professora e a outra era secretária [...] Eu tinha 11 anos na época: carregava água, porque não tinha água encanada [...] estudava à tarde. Quando elas chegavam eu já estava com o almoço pronto, e tudo arrumado e já esperando para a gente almoçar [...] (Profª Maria do Perpétuo Socorro).

A história da professora Maria do Perpétuo Socorro, ressalta a luta de grande parcela da população por acesso aos benefícios sociais, a luta contra a exclusão, pela democracia, no sentido da igualdade dos direitos e, por conseguinte, a luta pela



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

conquista da cidadania. A mesma professora prossegue no seu relato:

Do imprevisto ao improvisado, o professor leigo rural vai desenvolvendo sua prática não só pedagógica como social. Ambas caracterizadas pela experiência assistemática, pela imitação, incorporada na trajetória das relações cotidianas. As práticas pedagógicas do professor leigo rural desenvolvem-se no ensaio-erro, tendo como referência a sua história estudantil e como modelo, seus antigos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos que a proposta aqui apresentada foi no sentido de mostrar como as histórias de vida se confundem com as nossas histórias de formação, com as nossas práticas educativas.

Concluimos que as histórias de vida permitem-nos adentrar num emaranhado de situações, de conflitos, de confissões, de crenças e de oportunidade ao estabelecermos um campo que sempre está em movimento.

As práticas educativas estão em constante movimento. Os depoimentos expostos, as histórias contadas pelos professores-sujeitos da pesquisa muito nos disseram e muito ainda irão nos dizer quando estabelecemos o vínculo pesquisadores-pesquisados.

Diante do exposto, percebemos o modo de produção das práticas pedagógicas dos professores. A transição de professor leigo para professor habilitado, em nível de licenciatura, revela o processo evolutivo que ocorreu. Mesmo diante das adversidades e dos desafios que a escola no meio rural apresenta, há uma nítida possibilidade de mudanças. Os professores cooperaram ora com a concepção crítico-reprodutivista, ora uma concepção histórico-crítica. É compreensível que ainda não é uma ação pedagógica efetivada através de posturas autônomas, mas percebe-se o desejo de mudanças, a vontade de fazer diferente, de buscar a concretização de uma escola que forma.

É necessário, porém, que os governantes dêem crédito a essas mudanças investindo mais nas formações continuadas, equipando e aparelhando as escolas rurais com instrumentos facilitadores do ensino-aprendizagem, que faça da escola rural um modelo exclusivo de escola, com características, proposta e objetivos de modificar o meio rural, sem perder seu foco da verdadeira identidade e história do homem do campo.



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda e outros. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FERREIRA, Márcia Ondina V. et al (Orgs.). **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Paulo. Oikos, Brasília: Líber Livro, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 13 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1982.
- JAPIASSU, Hilton, MARCONDES. **Dicionário básico de filosofia**. 3. Ed. Ver. e amp. – Rio de Janeiro: Jorge Zahur, 1996.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo. Cortez, 2004.
- PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 34. Ed. Rev. Campinas, Autores Associados, 2001.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 7. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000.
- SCHON, Donald. Professores como profissionais reflexivos, in: Nóvoa, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TARDIF, Maurice, GAUTHIER, Clermont. **O saber profissional dos professores**. Fundamentos e epistemologia. Seminário de Pesquisa sobre Saberes Docentes. UFC/FACED. Fortaleza-CE: 1996.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: 1997.



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014