

A posse e o uso da terra como mediação da relação entre professores e alunos: um estudo na perspectiva das representações sociais

Maria Isabel Antunes-Rocha

Resumo

Aborda as formas de pensar e sentir dos professores com relação aos alunos no contexto dos assentamentos e acampamentos criados a partir da ocupação de terras empreendida por movimentos sociais. O problema foi discutido com base nas representações sociais de 36 entrevistados que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Os resultados indicaram que fatores relacionados à situação socioeconômica, bem como a participação dos alunos em movimentos sociais, são componentes importantes na construção das representações, mas a luta pela posse e pelo uso da terra configura-se como um fator estruturante. Nas considerações finais, foram analisados os limites e as possibilidades dos docentes que mantém ou reelaboram suas representações.

Palavras-chave: formação de professores; representações sociais; Educação do Campo; educação rural; Psicologia da Educação.

Abstract

Possession and use of the land to mediate the relationship between teachers and students: a study under the perspective of social representations

The article discusses the ways teachers think and feel about students in the context of settlements and camps brought up from the occupation of land properties held by Brazilian social movements. The problem was discussed based on the social representations of 36 teachers who work in the early grades of elementary school. The results indicated that factors related to socioeconomic status of the students and their participation in social movements are important in the construction of representations, but the rural workers' struggle for land ownership appears as a structural factor. In the conclusive considerations were analyzed the processes that hindered or facilitated the teachers' reworking of their representations.

Keywords: teacher training; social representations; countryside education; rural education; Educational Psychology.

Introdução

66

Neste texto, apresentamos uma parte dos resultados da pesquisa realizada entre 2000 e 2004 com professores que atuam em escolas frequentadas por estudantes residentes em assentamentos/acampamentos. As questões norteadoras do estudo ancoraram-se na observação de que nesse contexto havia evidências empíricas e de pesquisas que apontavam para a existência de situações tensas entre professores e alunos. Nosso interesse constituiu-se em conhecer e compreender essa situação na perspectiva das formas de pensar e sentir dos docentes sobre os alunos, isto é, identificar, na dimensão psicossocial, uma das possíveis mediações produtoras da realidade em foco.

As evidências de situações tensas configuravam-se na prática em projetos de formação para docentes em redes municipais. Nas escolas que atendiam crianças e jovens residentes em assentamentos e acampamentos, notadamente, se essa escola estivesse localizada nas áreas mencionadas, observava-se acentuada rotatividade de docentes e queixas, por parte dos pais e dos professores, nos órgãos municipais de ensino. Os professores relatavam que os assentados queriam mandar na escola, os alunos não obedeciam às regras escolares e os pais não aceitavam reclamações sobre seus filhos. Além disso, tinham medo de que a escola fosse invadida e, assim, fossem agredidos com foices e enxadas. De sua parte, alunos, pais e movimentos sociais alegavam que os professores consideravam a escola como propriedade sua e denominavam os alunos de "sem-terra", em tom pejorativo. Também não aceitavam trabalhar os materiais produzidos pelos movimentos sociais e sindicais, desconheciam

a história de luta das famílias e não discutiam a ocupação e o uso de terras como tema curricular na instituição.

Os resultados das pesquisas mostravam a existência de algum tipo de tensão. Pessoa (1999, p. 82) demonstrou que, desde o princípio, trabalhadores rurais na luta pela terra descobriram “uma inadequação da escola a sua condição e a seus projetos”. Vendramini (2000, p. 74) dizia que os professores “da cidade não conhecem bem” a luta dos movimentos sociais, daí as dificuldades no trabalho com os alunos.

Nos cadernos da coleção *Por uma educação básica do campo*, essa tensão era interpretada como a *visão de mundo* dos professores que valorizavam o urbano em detrimento do rural (Kolling *et al.*, 1999, p. 44). Arroyo (1999, p. 41) alertava os integrantes dos movimentos sociais: “Por favor, não deixem que os cursos de Pedagogia ou de Magistério estraguem sua cultura e sua identificação com o campo”. Em síntese, que alterassem suas formas de pensar, sentir e agir. Caldart (2004, p. 43), por sua vez, dizia que entre os três aspectos que desafiam a construção da escola na perspectiva política e pedagógica proposta pela Educação do Campo situa-se a preocupação com a autoestima dos educandos e dos educadores. A autora ressaltava que já existe um traço cultural de baixa autoestima, fruto de processos históricos de dominação e alienação. Nesse sentido, convocava a escola para desenvolver, além de trabalhos vinculados à memória, à cultura e aos valores do grupo, o pensar, “especialmente na postura dos educadores e também na transformação das didáticas, ou do seu jeito de conduzir as atividades escolares. Porque isso vai fazer diferença no sentimento que se forma no educando”.

Numa leitura mais atenta, compreendia-se que a construção da Educação do Campo – como um projeto capaz de contribuir para a efetiva superação da condição de vida das populações rurais brasileiras – passa, sem dúvida, pelo desvelamento do ideário depreciador/idealizador que historicamente mantém os pobres do campo e da cidade distantes dos direitos a uma vida digna. A prática e a literatura nos dizem que são os sujeitos que fazem a história. Sendo assim, centralizamos nosso olhar nos professores de escolas públicas, visto que a construção de uma escola do campo passa necessariamente pelo envolvimento e pelo compromisso dos docentes.

Na diversidade do que podemos chamar de aspectos psicossociais, focalizamos as representações sociais, assumindo como referência teórica a abordagem desenvolvida por Serge Moscovici (1978) e Denise Jodelet (2001). Nessa perspectiva, as representações sociais são compreendidas como formas de conhecimento, construídas na prática cotidiana para atender às necessidades de lidar com objetos e temas que desafiam nossos saberes e práticas já instalados. Moscovici (1978) fala de um sujeito que, diante de uma situação nova, *não familiar*, encontra-se na condição de alterar a forma e o conteúdo do que *pensa, sente e faz*. Para lidar com o novo, *faz-se* necessário um movimento em busca de saberes e práticas que possam ajudá-lo na tarefa de apropriação e organização do *novo* ao *antigo*, o que o autor chamou de *ancoragem*. Esses conceitos articulam-se no que o autor denomina de processo de construção de uma representação social. Nesse movimento, os sujeitos, diante de um fenômeno que desafia seus saberes e práticas – isto é, na experiência com o que lhe é não familiar –, empreende ações, visando integrar o não familiar

aos saberes já constituídos (ancoragem), e nessa tarefa altera, ou não, o saber preexistente, bem como aquele adquirido em função dos novos objetos com os quais manteve contato.

Nos estudos já desenvolvidos com essa visão, compreende-se que, em face de uma situação não familiar, os sujeitos tendem a reagir de formas diferenciadas, que, para efeitos analíticos, podem ser agrupadas em três possibilidades: 1) negam o novo e insistem em manter suas formas de pensar, sentir e agir; 2) aceitam integralmente o novo e negam seus saberes e práticas anteriores; e 3) aceitam vivenciar o conflito provocado entre as duas situações.

Nas três condições, aparecem conflitos, ansiedade, medo, negação, rupturas, entre outros estados considerados desagradáveis. Somente na terceira possibilidade, pode-se observar a emergência de estados de motivação, busca pelo novo, alegria pela mudança, coragem, aumento da autoestima. Vale ressaltar que, nas duas primeiras, o sujeito, só pelo fato de ter vivenciado o desafio, não será mais o mesmo. Não há como passar incólume pela experiência de contato com um objeto que desafia o entendimento, questiona práticas e mobiliza emoções.

Sendo assim, na construção do tema de pesquisa, orientados pela abordagem teórica, levantamos como questão norteadora a possibilidade de os alunos dos assentamentos/acampamentos estarem produzindo algum tipo de desafio para os docentes, no sentido de serem portadores de alguma novidade em suas formas de comportamento na escola, ou fora dela, que estivesse desconstruindo saberes e práticas docentes já consolidados. Com essa orientação, consideramos que os alunos da luta pela terra poderiam levar para a escola uma identidade cujos elementos comportariam a não familiaridade para as formas de pensar, sentir e agir dos professores.

A base empírica da pesquisa foi constituída por entrevistas individuais e observação do cotidiano da escola e da sala de aula. Utilizamos também os registros feitos no diário de campo relativos à observação nas escolas e conversas com diretores, secretários municipais e cantineiras.

O trabalho contou com a participação de 36 docentes atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental, que trabalhavam em 16 escolas situadas em 6 municípios no Estado de Minas Gerais. Os municípios foram escolhidos partindo-se dos seguintes critérios: presença de assentamentos/acampamentos conquistados por meio de "ocupação" de terras; visibilidade e tempo de duração da luta pela terra nos cenários local, estadual e nacional; atuação de mais de um movimento social; e localização em diferentes regiões do Estado. Os nomes de municípios, movimentos sociais, escolas, professores e alunos foram modificados, uma vez que assumimos o compromisso do anonimato com os professores entrevistados.

A entrevista foi composta por um roteiro contendo dois blocos de questões: o primeiro tratava das informações pessoais, escolares e profissionais; no segundo, solicitava-se ao professor narrar sua experiência com os estudantes. Todas as entrevistas apresentaram uma dinâmica temporal, isto é, discorreram sobre fatos ocorridos no início da experiência, ao longo do processo e no tempo da entrevista. Considerando a riqueza de informações, percebemos que cada entrevistado narrou

um *caso*, um fato ocorrido em sala de aula que envolvia professor e aluno. Por julgarmos que os *casos de sala de aula* deixavam ver a experiência concreta e os aspectos relativos às formas de pensar, sentir e agir, delimitamo-los como unidades de análise.

Perfil das escolas e dos professores

Quanto à localização, oito escolas estão situadas na área geográfica dos assentamentos, três em distritos, duas em áreas de fazendas e uma na periferia urbana. Duas integram a rede estadual e 12 fazem parte das redes municipais. Desse total, nove possuem administração autônoma, isto é, existe uma direção local, e cinco são vinculadas a uma direção centralizada na sede urbana. Aquelas com administração autônoma possuem uma boa estrutura física, com luz, água, televisão/vídeo e biblioteca. As escolas vinculadas partilham um único projeto político-pedagógico, não têm autonomia financeira e geralmente são edificações com, no máximo, três salas, uma cantina e sanitários.

Em dez escolas, o poder público é o responsável pela gestão: os alunos, pais e moradores da região em geral não participam do processo. Em duas instituições, o movimento social tem autonomia, autorizada em documento oficial por órgão público, para gerir a parte administrativa e a pedagógica. Em outras duas, a gestão aparece como negociada. Comumente, o movimento social participa do colegiado, das decisões sobre contratação de professores e da escolha da diretoria. Esse tipo de gestão funciona como acordo político, não sendo, portanto, registrada ou oficializada por meio de documentos jurídicos. Somente em duas escolas todos os alunos são oriundos dos assentamentos e acampamentos; nas demais, vêm de contextos diferenciados: filhos de pequenos proprietários, funcionários de fazendas e empresas agropecuárias, comerciantes, dentre outros.

O grupo de professores apresenta um perfil muito próximo daquele já apontado pela literatura em termos de diversificação (Caldart, 1997). Do total, são 33 mulheres e 3 homens; a maioria tem entre 31 e 40 anos de idade; equilibram-se entre casados e solteiros; e mais da metade possui de um a quatro filhos. Quanto à opção religiosa, 28 são católicos e 8 evangélicos, e 17 participam de atividades com pastorais e grupos de oração.

Os professores envolvidos na pesquisa são, em sua maioria (28), oriundos do meio urbano. Doze nasceram no meio rural. Do grupo que nasceu no meio urbano, 18 continuam aí residindo. Dos que nasceram no meio rural, oito residem no meio urbano e quatro permanecem no campo, sendo que uma delas é assentada. Temos, portanto, 31 professores residentes no meio urbano e 5 no meio rural.

Com relação à escolaridade, 14 professores possuem o nível superior completo, 12 o superior incompleto, 6 o magistério e 4 uma especialização. Vinte e cinco professores possuem até dez anos de experiência docente. Vinte entrevistados trabalham como contratados e 16 como efetivos. Todos participaram nos últimos três anos de, pelo menos, quatro cursos oferecidos pelas prefeituras municipais, e

nenhum desses cursos teve como conteúdo programático o tema da reforma agrária e/ou educação do campo.

Percorrendo as trilhas dos casos de sala de aula

Nas leituras e escutas dos *casos*, encontramos a expressão *eles são diferentes* nas 36 entrevistas. De certo modo, essa incidência indicava que os alunos, de alguma forma, apareciam como algo *não familiar*, como portadores de características que desafiavam o entendimento dos docentes. O aluno *diferente* chamou nossa atenção desde as primeiras entrevistas. A princípio, trabalhamos com o sentido de que essa diferença tinha relação com o fato de os estudantes desejarem permanecer no meio rural, o que contradiz o propósito da escola nesse contexto.

Os estudos mostram que a percepção e a expectativa dos docentes em relação aos alunos configuram-se com a indicação da escola como espaço para ensinar o caminho da cidade (Turfi, 1985; Fonseca, 1992; Fortes, 1994; Antunes-Rocha, 2001; Feitosa, 2001; Capelo, 2001). Sendo assim, os alunos, ao assumirem o desejo de permanecer, estariam provocando rupturas com suas formas enraizadas de pensar em detrimento do papel da escola no que diz respeito às populações pobres do meio rural.

Porém, ao longo das entrevistas, percebemos que essa característica provocava rupturas, mas não o suficiente para colocar os professores numa situação de não saberem o que significava ser *diferente*. Sair, ou ficar no espaço rural, já é um tema debatido na sociedade e na escola, e a escola, com a missão de fixar o homem no campo, é assunto discutido em vários contextos.

Buscamos, no pertencimento a movimentos sociais, uma possibilidade para compreender o sentido da *diferença*. Há a associação com o banditismo e a violência. A vivência do medo, manifestada por 35 entrevistados, poderia indicar dificuldades para ver na escola um sujeito que era considerado ilegal. Somente três professores utilizaram o termo *ocupação*;¹ os demais empregaram termos como *invasão*, *tomar terra*, *chegaram e ficaram*. A referência ao ataque físico está presente em várias entrevistas. Mara relatava: "... *qualquer coisa que a gente fizesse com os filhos deles, podiam vir armados, [...] comentavam que eles tinham armas*". Beatriz tinha medo de ser atacada pelos pais: "*E se viessem para a escola com enxadas e facões?*". Sabrina imaginava que "*eles estariam na porteira esperando-a como numa tocaia*" e, por isso, só compareceu à escola quando o prefeito prontificou-se a acompanhá-la. Para Célia: "*Foi o pior dia da minha vida quando fiquei sabendo que ia para a escola do assentamento*". Diva foi alertada pela secretária de educação: "*Se tiver medo, você não fica na escola*".

Mas o medo, como uma vivência forte no início da experiência dos alunos, não era tão presente no tempo da entrevista. "*Fui vendo que não eram tão perigosos assim*" – contava Márcia. Célia os via como "*as melhores pessoas do mundo para*

¹ Ocupação e invasão são termos que denominam formas diferentes de dar sentido à luta pela terra empreendida pelos movimentos sociais nas últimas décadas.

conviver". Sabrina, após sete anos de trabalho, diz que o receio inicial dos pais foi superado com a convivência com os alunos.

A expressão *aluno diferente* parecia indicar sentidos para além da tensão rural/urbano ou de pertencimento a um movimento social. A presença de interrupções na fala e nos gestos e o uso de expressões como *eles têm uma coisa que não sei dizer, eles são diferentes, a gente não sabe o que se passa na cabeça deles e eles têm o mundo deles lá* remetiam a algo que os entrevistados não estavam conseguindo articular com seus saberes e práticas. O que continha a diferença que desequilibrava os professores? Por que os alunos eram diferentes? De quem se diferenciavam? Em quê?

Aos poucos, as sucessivas leituras do material recolhido em campo, as tentativas de categorização em torno da *diferença* e a análise das relações que os termos estabeleciam entre si evidenciaram as dificuldades para trabalhar partindo da *realidade dos alunos*, trazendo o tema da ocupação de terras para discussão na sala de aula. A palavra *terra*, quase sempre oculta ou usada mediante metáforas, indicou o ponto de partida. A *diferença* dizia respeito ao fato de que o aluno estava pensando/sentindo/fazendo como um sujeito com direito de conquistar e permanecer na terra. Essa era a diferença que assustava e desequilibrava. Possivelmente, o desequilíbrio aparecia como mais intenso porque os professores não conseguiam localizar em suas experiências anteriores referências que tomassem os alunos como um grupo social que pode ter e usar uma terra; tinham dificuldades em reconhecê-los nessa condição. Onde buscar referências para vincular um sujeito pobre, do meio rural, como capaz de possuir terras?

Se os professores apresentavam dificuldade para ver os alunos nessa condição, certamente havia algo nestes que não se enquadrava nas características desejáveis para o exercício desse direito. Ter posse e usar terras no Brasil exigem atributos que nem todos os grupos sociais podem ter. Já no Brasil Colônia, definiu-se que somente os *sujeitos de qualidades*, expressão utilizada para os nobres ou endinheirados, poderiam pleitear o direito a uma sesmaria. Aqueles que lutam pela terra mediante a ocupação não se enquadram nessas condições. Eles se vinculam pela aparência física e pela origem social, política e cultural aos grupos desqualificados para ter e usar a terra.

Com essa chave analítica, vimos que os participantes da pesquisa trilhavam, no momento da entrevista, três caminhos: professores que mantinham suas formas de pensar sobre o direito dos alunos a terem terras; professores que vivenciavam situações que estavam exigindo o "assumir posições"; e professores que já percebiam a fonte das dificuldades e assumiam posições.

Mantendo os saberes e as práticas

Este grupo é composto por sete professores, caracterizados pelo fato de manterem suas formas de pensar, sentir e agir em relação aos alunos desde o início da experiência docente até o momento da entrevista. Essa manutenção assume duas formas: idealização e depreciação.

Davi, que trabalha há cinco anos em uma escola localizada no interior do assentamento, vivencia com os alunos um movimento que pouco alterou sua forma de pensar, sentir e agir em relação a eles. É filho de agricultores, veio para a cidade estudar, ingressou em pastorais religiosas e no sindicato dos trabalhadores rurais. Reside no meio urbano, mas se considera um sujeito do meio rural. É o único entrevistado que não teve medo quando iniciou a docência na escola do assentamento, o único que tece um conjunto de significados numa perspectiva idealizadora e que também é favorável à ocupação como forma de luta pela terra.

Para ele, o aluno do assentamento é diferente, a escola é diferente e seu papel como docente é manter essa diferença. Informa: Na *"outra escola em que trabalho, eu já chego dizendo: eu sou sem-terra"*. Na organização do trabalho, faz opção por assumir duas condutas diferenciadas. Conta que na escola do assentamento trabalha *"com os materiais do movimento"*, diz *"que é preciso ocupar terras, mudar a sociedade"*. Na escola do distrito, diz *"que a terra foi deixada por Deus, que devemos cuidar dela com carinho"*. Trabalha assim por considerar que se atuasse na escola do distrito da mesma forma que atua no assentamento não seria aceito pela direção, colegas, alunos e pais.

Segundo Davi, os alunos do assentamento detêm um saber que os coloca acima dos outros:

Eles podem não ter um grau de escolaridade assim bom, mas eles têm visão, têm consciência e têm, assim, vontade de aprender. Se vou trabalhar, por exemplo, o tema da globalização, [você] fala pra eles e eles sabem o que é isso, eles sabem o que é globalização.

72

Raquel e Iara alteraram o modo de ver a luta e atualmente consideram a legitimidade da ocupação vinculando a terra à dimensão do sagrado, terra de Deus, de todo mundo. Ao identificarem o desempenho escolar e disciplinar dos alunos em sala de aula, tendem a colocá-los numa posição acima dos outros alunos. Eles são superiores porque possuem conhecimentos, organizam-se em movimentos sociais, têm futuro, sabem o que querem. Elas trabalham para eles, colocam-se no lugar das pessoas que estão aprendendo. Raquel chega a dizer que tem pouco a ensinar e muito a aprender. Na discussão e socialização da experiência de luta na sala de aula, abordam o assunto de forma mais geral. Falam em direito sagrado, na natureza e na importância de valorizar a terra conquistada. Nesse sentido, Raquel e Iara estão caminhando para posturas que idealizam a luta pela terra, e conseqüentemente, os alunos. Valorizando em demasia a experiência do grupo, anulam suas próprias experiências.

Entre os quatro entrevistados que mantiveram suas opiniões em termos depreciativos, uma professora está em dúvida com relação à ocupação de terras e as demais são contrárias. Todas sentiram muito *medo* no encontro inicial e na atualidade elaboraram esse sentimento na descrição dos alunos como *revoltados*, com *dificuldades de aprendizagem*, *alunos-problema*, que *querem mandar na escola*. A maioria possui vínculos de parentesco e/ou de amizade com fazendeiros. Expressam o desejo de mudar para outra escola. Na opinião de Natália, *"ninguém quer vir para escola de assentamento, só quem precisa de trabalho aceita"*. Elas vinculam suas

descrições dos movimentos sociais a sentidos/imagens da violência, bandos sem ordem, sem lei e sem moral. Veem a posse da terra na perspectiva de mercado. Estão experimentando uma vivência profissional com altos níveis de ansiedade e enfrentamento com alunos e pais e manifestam vontade expressa de sair dessa situação.

Diva trabalha em uma escola situada no interior de um assentamento. No tocante à ocupação, coloca-se numa posição contrária, remetendo inclusive a uma posição que não é só sua, mas também do seu grupo familiar:

Nós somos pobres em termos financeiros, mas, graças a Deus, de espírito nós somos milionários. Meu pai me falava: "Eu não vou pra esse tipo de coisa, porque a terra lá, quem tem essa terra pagou por ela, não é justo que agora eu vá lá e queira pegar um pedaço da terra deles sem pagar". Às vezes, eu fico pensando assim: Se o meu pai pensava dessa maneira, por que eu que sou produto dele tenho que pensar diferente?

A situação de Fia é emblemática. A escola em que trabalha como efetiva – e na qual estudou – foi criada para atender os filhos dos empregados da fazenda em que o avô e o pai trabalharam. A fazenda foi ocupada e legalizada como assentamento. Para ela *"não existe mais diferença entre uma escola da roça e uma escola da cidade, agora está tudo igual"*. Ao narrar um caso vivenciado em sala, explicita os saberes acumulados em torno do pobre como inapto para o trabalho na terra, a previsão de que o futuro é o caminho da cidade e a tensão instaurada em sala de aula a partir do seu discurso:

[...] eu falo com eles: Olha, eu sei que o seu pai veio em busca de melhora, em busca de mudança, eu gostaria que vocês dessem mais valor ao aprendizado, porque vocês não vão viver aqui a vida inteira. Os recursos da terra, eles acabam, e nem sempre o seu pai planta, você às vezes não vai ter aptidão para plantar. Então você tem que construir o seu futuro. Aí uns falam assim: "Ah, dona, a senhora não sabe nada não". Aí eu falo: Então vou sentar aí e você vai me ensinar. E eles retrucam: "A senhora está aqui é para ensinar".

Os professores que conservaram suas representações numa perspectiva depreciativa mostram uma trajetória de vida com vínculos muito estreitos com a grande propriedade. São amigos e/ou parentes de grandes proprietários, em alguns casos, até do antigo dono das terras ocupadas e transformadas em assentamentos. A maioria organizou o "medo" por meio do distanciamento. Relatam que procuram não manter contato com as famílias, que preferem não se envolver. Diva trabalha em uma escola localizada no interior do assentamento e descreve sua chegada/saída da escola como uma *correria*. Não tem tempo para receber os pais e/ou participar dos eventos promovidos pelos assentados.

As posições idealizadas/depreciativas dos professores são individuais, no sentido de que são essas pessoas que as apresentam, mas são socialmente construídas em um tempo e espaço históricos. Elas se articulam com o ideário idealizador/depreciativo sobre o pobre do meio rural presente na sociedade brasileira.

A perspectiva mais idealizadora vivenciada por Davi ancora-se certamente na construção do ideário religioso e de certa forma, em grande parte, na produção literária e acadêmica sobre os sujeitos que lutam pela posse e pelo uso da terra no

País há mais de 500 anos. A visão depreciativa, mais disseminada, expõe os pobres do meio rural como violentos e atrasados. Sá (2000), analisando como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) aparece na revista semanal *Veja*, mostra como a publicação utilizou, em 1989, os sentidos da violência e do atraso para definir a ação do movimento. Os títulos das matérias, com destaque nas capas, anunciavam: “A tática da baderna”, “A onda selvagem”, “O fogo da baderna”, “Sem terra e sem lei” e o “Rastro da violência”. Para o autor, os termos tática, baderna e fogo articulam-se com situações de guerra. Esse sentido coloca o movimento como violento e perturbador da ordem. O significado de atraso mostrava-se de forma mais sutil. O mastro da bandeira do movimento era sempre destacado como uma madeira rude e mal trabalhada, e os integrantes do movimento eram mostrados como sujos e maltrapilhos.

Nessa direção, podemos dizer que esses professores não estão alterando suas representações sociais, e sim mantendo formas de pensar, sentir e agir já consolidadas. Diante do novo, do não familiar, quem idealiza ou quem deprecia mantém-se no mesmo lugar. Negando o diálogo com o outro ou absorvendo completamente o diálogo do outro, não se estabelece uma relação horizontal, mas vertical. Numa relação verticalizada, o professor distancia-se dos alunos, a relação pedagógica como espaço de co-construção torna-se impossível e o sentido da posse e do uso da terra, mediação em questão, torna-se distanciado, não materializado. Poder “ocupar” todas as terras ou não “ocupar” terra nenhuma são posições dicotômicas. Tornando-os poderosos, no sentido de que podem “ocupar” todas as terras, ou negando-lhes o direito de “ocupar” a terra, os professores não dialogam na perspectiva de suas qualificações como sujeitos para ter e usar a terra.

Professores em transição

Neste grupo, encontram-se 23 professores que, durante a entrevista, fizeram reflexões sobre a experiência e estão buscando com amigos, em cursos, na igreja, na televisão, nas revistas e nos jornais informações que possam orientar a produção de novos referenciais. Alguns relataram a vivência de conflitos ocorridos há poucas semanas da realização das entrevistas, em alguns casos com agressão física e intervenção policial em sala de aula. Esses momentos possibilitaram a emergência de reflexões. Os docentes foram de certa forma pressionados a tomar consciência da presença dos alunos e alterar padrões de condutas, sendo frequente a expressão *eu mudei*. Para exemplificar o que chamamos de *professores em transição*, escolhemos alguns relatos.

Rose trabalha em uma escola situada no interior do assentamento, gestada pelo poder público, e é efetiva com formação em nível médio. Algumas semanas antes da entrevista, foi denunciada pelos pais de uma aluna ao Conselho Tutelar do Menor com a queixa de agressão física. Fala do constrangimento com o processo judicial, que não foi adiante porque as autoridades locais negociaram com os pais. Rose é, certamente, a professora que mais expressou a situação de “pressão para

mudar". Ela não consegue transferência para outra escola, porque é de um grupo político contrário ao que apoiou o prefeito. Quando indagada sobre como estava lidando com a aluna após a denúncia, informou que mudou a posição física da aluna na sala: "*Ela sentava na minha frente, agora senta do meu lado*". Ao longo da entrevista, ela se pergunta várias vezes:

Eu não sei como vou fazer com esta menina. Vou deixando-a sentada do meu lado para ver se dou mais atenção. Ela pergunta demais, quer saber de tudo, quer resposta [...].

A narrativa de Inês mostra a vivência de uma agressão que ela não consegue identificar:

Todas as raivas, ela queria descontar na escola e nos colegas. Era uma agressão... tipo assim: discordar das coisas... ela me questionava... um pouco desestruturada. Eu acho que é justamente o problema que eles vivem muito juntos, aquela coisa toda, eu acho que eles vão perder a referência, porque é um acampamento, é tudo comunitário. Não tem aquela separação, tudo separadinho, bonitinho... Eles não têm uma referência de família, porque é todo mundo integrado... A minha conclusão é que eles são um pouco diferentes dos que a gente está acostumada... Eu tenho certeza que eles são meninos normais, têm um potencial, mas eles são diferentes no querer [...].

Vanessa, ao narrar sua experiência, evidencia sua dificuldade em ver a aluna Priscila como um sujeito com características para ter e usar a terra:

O caderno dela era só terra vermelha, sabe aquela coisa assim, ela transpira muito, parece que ela transpirava terra vermelha, é uma coisa de louco. Então ela ia fazendo a atividade e ia suando, e aquilo ficava daquela cor. Quando eu fui conhecer o acampamento, não consegui chegar na casa, porque ela mora no meio do mato. Ela falou assim: "Está vendo lá aquela mata, eu moro lá no meio". É uma mata virgem, assim tudo fechado, e ela falou que mora lá no meio. A casa dela não tem chuveiro, então eles tomam banho na lagoa. Ela vem descabelada, com as roupas sujas. Um dia um menino falou com ela assim: "Você é dos sem-terra". Aí ela falou assim: "Não, nós temos mais terra do que você, porque lá é uma imensidão de terra". Eu pensei: De onde essa menina escutou isso? Porque, realmente, ela tem muito mais terra do que a gente, do que eu, que tenho uma casa, do que o outro, que é empregado na fazenda. Entendeu? Tem muito mais mesmo.

Os professores desse grupo interrogaram a si mesmos sobre o sentido do que ocorria. Estão buscando estratégias para superar as distâncias. Quase todos experimentaram inicialmente organizar saberes/práticas na matriz da depreciação. Colocá-los em posição inferior não trouxe resultados, uma vez que os alunos resistiram, reagiram e insistiram diante da atitude deles. Estão descobrindo que estar *lado a lado* pode ser uma alternativa e criam estratégias para que isso aconteça. Discutem a luta pela terra na sala, procuram conhecer o acampamento/assentamento, colocam o aluno fisicamente sentado ao lado, participam de cursos e reuniões promovidos pelos movimentos sociais, buscam informações com amigos, nos jornais, nas revistas, e alguns em materiais produzidos pelos movimentos sociais.

Inês e Paulo descobriram essa possibilidade na entrevista. Paulo, quando relatava suas dificuldades, percebeu que não conhecia os alunos. Decidiu, naquele momento, que buscaria conhecer mais suas histórias, conversar mais com eles, deixar que falassem sobre as suas experiências de vida, dentre outras decisões. Inês

contou que, naquele instante, estava compreendendo que, talvez, suas opiniões sobre os estudantes estivessem relacionadas com o que as pessoas diziam sobre os alunos sem-terra e propôs a si mesma o desafio de conhecê-los melhor.

Nina agora é favorável à ocupação, mas somente em caso de pobreza, como forma de buscar um meio de vida. Vê a luta na perspectiva de que após a legalização das terras já estará tudo certo, mais calmo, tudo poderá voltar à normalidade.

Vivenciando a mudança

O grupo que está se movimentando em torno de uma posição que denominei de *assumir o desafio de mudar* é composto por seis professores. Um elo entre eles refere-se ao *medo* que sentiram quando iniciaram o trabalho com os alunos. A maioria era contrária à luta, mas mudaram de opinião no percurso. Atualmente, problematizam a relação com os alunos e conseguem expressar, como Kazu, que, se não aprenderem a ficar lado a lado com eles, não vão conseguir nada. Sentiam medo e ansiedade com a presença dos alunos, mas o esforço de cada um para vencê-los deixa ver sujeitos enfrentando desafios com ousadia e flexibilidade.

Kazu está terminando o curso de graduação em Geografia e trabalha como contratado. No início, teve dificuldade, porque os alunos eram “muito críticos”. Aos poucos foi vendo que eles

76

não tinham receio de falar. Nunca tiveram vergonha, questionaram, contavam a história de vida deles. Têm coragem de falar mais diretamente, pra encostar na parede. A luta despertou isso neles, essa garra, porque acompanhavam os pais em tudo que era atividade, ficaram mais corajosos, mais espontâneos.

Presenciou um conflito entre uma professora e um aluno, no qual percebeu que “a professora agrediu porque o aluno estava questionando o conteúdo que ela estava trabalhando”.

Mara está aprendendo com os alunos. Professora efetiva de uma escola situada fora do assentamento, viu-se na condição de aprender a conviver com os estudantes, levando em conta que, com a chegada dos filhos dos assentados, a escola, em vias de extinção, continuou a funcionar. Ao narrar o que percebe de Rafael, mostra os caminhos pelos quais está mudando sua forma de representá-lo:

Eu levei o maior susto o dia que ele chegou. Ele chegou aqui manchado de vermelho, aquelas pintas de vermelho. Eu falei assim: Ai, minha Nossa Senhora, ele não vai dar conta de nada. Já chegou atrasado, os meninos já estão bem à frente de tudo. Ele não só conseguiu apanhar os meninos no nível em que os meninos estavam, como passou os meninos. Quando chegou o final do ano, fiquei surpresa. Nós tivemos um projeto de poesia na escola. Rafael fez uma poesia de autoria dele, e a poesia que eu dei pra ele decorar, ele decorou... Eu fiquei babando, de boca aberta. Os outros meninos respeitam, porque sabem que ele está além, ele é esperto, porque ele não deixa ninguém passar a perna nele. No início, quando ele chegou, os meninos riam, debochavam, pelo jeito que ele vinha, que ele vinha descalço. Eu até comento isso com minhas colegas: A pobreza não significa que os meninos não aprendem. Eu descobri isso agora. Eu sempre olhava os meninos e falava assim: Um menino pobre tem dificuldade, está cheio de vermes, mas o Rafael isso não atrapalha. Aquele monte de vermes que a gente vê que ele tem, a gente vê que ele está todo manchado de verme, que ele está pequeno. Ele aprende que é uma beleza e surpreende todo mundo.

Para continuar a conversa

No início da investigação, tínhamos como principal referência para compreender o conteúdo e o processo de produção das representações sociais dos professores as questões relativas ao rural/urbano e o pertencimento aos movimentos sociais como características que poderiam produzir desafios para a prática docente. As entrevistas deixaram ver que os professores, no encontro com os alunos, foram desafiados nesses aspectos, mas em estreita articulação com relação aos sentidos relacionados ao acesso, à posse e ao uso da terra.

Lidar com essa questão exige dos professores uma retomada dos seus saberes, que são historicamente tecidos em torno da valorização do espaço físico, simbólico, cultural e subjetivo da grande propriedade. Para reelaborar o aluno pobre como capaz de ter e usar a terra, faz-se necessário um grande trabalho em torno de temas que pertencem à matriz estruturante da identidade grupal e individual dos sujeitos habitantes deste País. Os professores que estão em “transição” evidenciam em suas entrevistas as dificuldades para lidar com alunos que exigem “direitos”. As mudanças que estão empreendendo foram motivadas pelos conflitos acirrados no cotidiano da sala de aula.

Os resultados desta pesquisa mostram que os professores das escolas públicas, que trabalham com os alunos no contexto da luta pela terra têm um grande desafio: trazer para a superfície de suas reflexões o sentido da posse e do uso da terra, vencer as barreiras de um saber enraizado em estruturas sociais extremamente rígidas. Um saber que envolve o lugar da escola no espaço físico, simbólico, cultural, social e político do campo e da sociedade como um todo.

No campo, a escola sempre esteve no espaço físico de alguém. Para ir à escola, os alunos precisam, antes, passar pela porteira de uma propriedade. Na nossa história, essa porteira quase sempre marcou a entrada da grande propriedade. Aceitar e valorizar a experiência dos alunos da luta pela terra significa tirar a escola em termos físicos e simbólicos desse espaço, não para levá-la em direção à cidade, mas rumo a uma terra que pode ser partilhada de forma sustentável e solidária.

Numa tentativa de compreender os modos por meio dos quais os professores estavam construindo suas representações, percebeu-se que diversos fatores conformaram esse processo: as características das escolas, o perfil pessoal, escolar e profissional dos professores, os movimentos sociais e os alunos. Nenhum desses fatores se mostrou como mais determinante. Os professores que se aproximaram dos movimentos sociais têm acesso a materiais didáticos, livros e jornais com discussões sobre a dimensão pedagógica na luta pela terra, e os demais buscam apoio com os amigos e com a religião. É evidente o que denominamos de *solidão institucional* dos professores. Não houve relatos de cursos, palestras, textos ou qualquer tipo de orientação por parte dos órgãos públicos vinculados à educação.

De uma maneira geral, a experiência com os alunos na sala de aula, em alguns casos contando com o apoio dos pais, aparece como o referencial significativo do professor para reelaborar seus saberes e suas práticas. Todos os entrevistados narram a vivência com os discentes como momento de conflito e também de aprendizagem.

Não há um só relato de agressão física, indisciplina ou similar por parte dos alunos. Alguns professores agrediram, mas em todos os casos há um precedente relacionado à quase total incompreensão das reivindicações dos alunos. Alguns professores se sentem agredidos, como Inês, que nos diz que sua aluna "*tem uma agressão tipo discordar das coisas*".

Conclusão

Os dados aqui trabalhados não permitem generalizações, mas possibilitam caminhos analíticos para compreender os desafios que a escola vivencia para cumprir sua missão como agência responsável pela produção e pela socialização do conhecimento sistematizado.

Um primeiro desafio diz respeito ao perfil dos professores a serem indicados para ocupar essa função. Esse é um dos principais temas em discussão na atualidade, no que se refere à construção de uma proposta para a Educação do Campo como um todo. No perfil, podemos apontar as dificuldades apresentadas pela ausência de formação e informação sobre os sujeitos e os contextos em que exercem a docência. Os entrevistados, alguns com quase dez anos de experiência, sentem falta de espaços e fontes que lhes possibilitem discutir, problematizar e ressignificar suas dificuldades.

O segundo é trazer para a superfície de suas reflexões o sentido da posse e do uso da terra, vencer as barreiras de saberes e práticas enraizadas em estruturas sociais extremamente rígidas. Alterar esse saber terá, certamente, repercussões em outras dimensões do seu pensar/sentir/agir. Historicamente, a escola tratou a terra na perspectiva do uso. Mais recentemente, incorporou o cuidado, mediante discussões sobre os recursos naturais, como o solo e as águas. Ainda mais atual é a presença nos livros didáticos de algumas referências sobre a existência de latifúndios e minifúndios, mas a discussão sobre a posse e o uso da terra precisa assumir a dimensão política e ética, ultrapassar a dicotomia e alcançar níveis mais complexos de crítica e proposição. As tensões campo/cidade, latifúndio/minifúndio, moderno/atraso, ignorância/virtude que sempre dominaram a produção do conhecimento podem e devem ser revisitadas.

O terceiro refere-se à posse e ao uso da escola. No espaço rural, a escola sempre se localizou na propriedade de alguém, que tem nome e sobrenome, está presente no cotidiano. Sua posse sempre foi visível. As escolas visitadas estão em fazendas, povoados, periferia urbana, acampamentos e assentamentos. Todas essas terras têm dono. Em que terra plantar a escola?

A multiplicidade de questões abre possibilidades a novos estudos. As alterações nos perfis escolares e profissionais dos professores do meio rural nas duas últimas décadas e os efeitos dessa realidade no desempenho escolar dos alunos do meio rural constituem fenômenos pouco estudados. As relações dos professores com os diferentes tipos de movimentos sociais não foram tratadas neste trabalho e podem ser indicadas como um caminho fecundo de investigações.

Um dos resultados mais significativos desta pesquisa talvez tenha sido a possibilidade de ver as representações em movimento. Com esse recurso, foi possível

flexibilizar os limites das dicotomias idealizar/depreciar, rural/urbano, emoção/cognição, teoria/prática e conteúdo/processo, tão presentes no início do trabalho. Os participantes, cada um dentro de suas possibilidades e limites, mantiveram, reelaboraram e criaram elementos com os quais organizaram suas representações sociais sobre os alunos.

Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. *Representações sociais de professoras sobre a escola no meio rural*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001. (Relatório de pesquisa).

ARROYO, Miguel C. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. (Org.). *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 13-52. (Coleção por uma educação básica do campo, 2).

CALDART, Roseli Salete. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997. 180 p.

_____. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna.; JESUS, Sonia Meire S. A. *Por uma Educação do Campo*. Brasília: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 2004. p. 13-52. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 5).

CAPELO, Maria Regina C. Professoras de escolas rurais: memórias e representações. In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 2., 2001, Florianópolis. *Caderno de Resumos da II Jornada...: questões metodológicas*. Florianópolis, 2001.

FEITOSA, Belijane Marques. As representações sociais da professora da zona rural sobre seu aluno: veredicto: culpado. In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 2., 2001, Florianópolis. *Caderno de Resumos da II Jornada...: questões metodológicas*. Florianópolis, 2001. p. 64.

FONSECA, Maria Teresa Lousa da. *A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Loyola, 1992.

FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. Escola rural mineira: observações produzidas a partir de depoimentos de antigas professoras. *Educação em Revista*, n. 18/19, p. 80-92, jun. 1994.

JODELET, Denise. *As representações sociais*. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, F. S. C.; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação básica do campo*. São Paulo: Perez, 1999.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

