

Professoras de Educação do Campo e resistência: as brechas no *habitus* docente

 Hildete Pereira dos Anjos¹,  Débora dos Reis Cordeiro²

¹ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA. Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade/Instituto de Ciências Humanas. Avenida dos Ipês, s/n. Cidade Jardim. Marabá-PA. Brasil. ² Faculdade Santa Terezinha - CEST.

Autor para correspondência/Author for correspondence: anjoshildete@unifesspa.edu.br

RESUMO. O artigo analisa ações docentes que remetem à resistência no *habitus* docente. A pesquisa teve como método um estudo de caso, envolvendo entrevistas e observação em sala de aula de professoras formadas nas turmas iniciais da Licenciatura em Educação do Campo. Parte-se do pressuposto de que a formação docente engajada nas lutas da educação do campo deve formar professoras cuja ação docente escape ao *habitus* estruturante da educação em geral, produzindo resistência também no campo pedagógico. Os resultados apontam para a produção de modos de resistir através de táticas em que improvisam na ausência de materiais necessários, de equipamentos; em que compartilham o pouco existente e fazem disso motivo de reflexão; em que problematizam situações vividas no cotidiano por docentes e discentes, fazendo disso material e atividade pedagógicos; em que redesenham de modo circular a distribuição dos alunos na classe e fazem a dinâmica das relações quebrar a linearidade. Em contraponto, o modo rígido com que a educação como um todo se organiza, forte componente do *habitus*, continua enquadrando/limitando as iniciativas, apontado para a necessidade constante de problematização do currículo, dos tempos escolares e dos lugares sociais ocupados pela escola e pelas professoras.

Palavras-chave: *habitus*, resistência, educação do campo.

Rural Education teachers and resistance: the breaches in teaching *habitus*

ABSTRACT. This work analyzes teaching practices which refer to resistance in teaching *habitus*. We carried out a case study involving teachers graduated in the first classes of the Rural Education degree course. We assume that a student graduation engaged in the rural education struggles must train teachers whose teaching practices escapes the education structuring *habitus* in general, producing resistance also in the pedagogical field. The results point to the production of ways of resistance through tactics in which they improvise in the shortage of necessary materials and equipment; in which they share the little they have and make it a reason for reflection; in which they problematize the lived situations in daily life by teachers and students and make this a material and pedagogical activity; in which they redesign the circular distribution of students in the class and make the dynamics of relations break the linearity. In contrast, the rigid way in which education is organized as a whole - which is a strong component of the *habitus* - keeps framing/limiting initiatives, pointed to the constant need to problematize the curriculum, school times and social places occupied by the school and teachers.

Keywords: *habitus*, resistance, rural education.

Profesoras de Educación Rural y resistencias: las brechas en el *habitus* docente

RESUMEN. El presente artículo analiza acciones docentes que remiten a la resistencia en el *habitus* docente. La investigación tuvo como metodología un estudio de caso que incluyó profesoras formadas en los años iniciales de la Licenciatura en Educación Rural. Se parte del presupuesto que la formación docente, comprometida con las luchas de la educación rural, debe formar profesoras que, en su acción docente, escapen al *habitus* estructurante de la educación en general, para producir resistencia también en el campo pedagógico. Los resultados muestran la producción de modos de resistencia a través de tácticas de improvisación ante la ausencia de materiales y equipos necesarios; de compartir lo poco que existe y hacer de esta carencia motivo de reflexión; de problematizar situaciones vividas en lo cotidiano por docentes y alumnos, haciendo de eso material y actividades pedagógicas; de rediseñar, de forma circular, la distribución de los alumnos en la clase y hacer que la dinámica de las relaciones quiebre la linealidad. En contraposición, el modo rígido con que la educación como un todo se organiza, fuerte componente del *habitus*, continúa encuadrando/limitando las iniciativas, apuntando para la necesidad constante de problematizar la malla curricular, los tiempos escolares y los lugares sociales ocupados por la escuela y por las profesoras.

Palabras clave: *habitus*, resistencia, educación rural.

Introdução

O curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (doravante LPEC) foi oficializado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a partir de 2009. Nasceu dentro do movimento da Educação do Campo, que chegou ao cenário político mediante as lutas dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Pastorais da Terra, entre outros, nas duas últimas décadas do século XX e na primeira deste século XXI; contou, em sua gênese, com a parceria de instituições de ensino superior e comunidades rurais.

Arroyo (1999) ao tratar sobre as políticas públicas para a educação do campo, afirma que as questões tratadas pelos movimentos transitaram para a esfera pública a partir do momento que ela passou a ser vista como direito de todos os trabalhadores e cidadãos do campo, não só uma educação exigida e praticada entre os movimentos; aponta que essa concepção pôde ser vista na demarcação ideológica e do enunciado adotado no II Conferência Nacional da Educação do Campo em Goiás, no ano de 2004, cujo tema foi “Por uma educação pública do Campo”, tendo como slogan “Educação; direito nosso, dever do Estado”. Esse salto duplo, ao se configurar em direito de todos e dever do

Estado, colocou a educação do campo no campo das políticas públicas, tornando assim possível a exigência de transportes, professores, recursos públicos e demais condições que garantissem educação digna para os povos do campo.

A Educação do Campo, enfim, foi debatida nesses encontros de modo a serem propostas ideias de educação em contraposição ao ideário capitalista; uma educação pensada pelos grupos historicamente excluídos para os grupos historicamente excluídos; exigiam-se, nas oportunidades do debate, não uma educação para formar mão de obra, mas uma educação que oportunizasse a cidadania e a inserção política desse público na agenda do Estado; a Educação do Campo assume assim caráter de oposição paradigmática da educação praticada até então. Urgia a luta por uma formação humana que combatesse a exclusão e a opressão social sofrida por esse público. Caldart (2000) propõe, destarte, que a educação do campo seja uma demarcação ideológica oposta à educação rural, a qual é ditada pela lógica dos saberes hegemônicos instituídos, e que seja essa a base para as novas políticas a serem pensadas e executadas.

Esse jogo de palavras rural/campo não está desarticulado de uma concepção ideológica. A palavra “rural” só pode

desconstruída epistemologicamente e combatida em debates acadêmicos, leis, textos científicos na proporção que ela se torna signo (Bahktin, 1988) de uma política educacional excludente. A palavra “campo”, do mesmo modo, se torna palavra que evoca emancipação, se contrastada com a primeira e contextualizada na ideologia advinda dos movimentos sociais e da educação popular. Bahktin (1988, p. 36), explica que “a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a excepcional nitidez de sua estrutura semiótica já deveriam nos fornecer razões suficientes para colocarmos a palavra em primeiro plano do estudo das ideologias”.

A expressão “Educação do Campo” nasce significando, então, não uma proposta de educação fechada (Caldart, 2000), mas como arcabouço epistêmico reflexivo, que parte das construções materiais e das necessidades dos trabalhadores, com vistas à transformação da realidade. É uma concepção de educação que “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo” (Caldart, 2008, p. 4).

A LPEC, visando à formação docente de educadores do campo, ao ser institucionalizada no formato de curso de

graduação pelos Institutos e Universidades Federais, demarcou uma nova configuração na política pública educacional. Tal demarcação se dá pela presença de um novo agente que, dentro do campo acadêmico, se opõe às estruturas de poder na seleção do conhecimento, propõe novas bases pedagógicas e, conseqüentemente, mudanças culturais no campo da educação que afetam e são afetadas pela política e a economia. Pode-se afirmar que inaugura também uma nova participação da Universidade na relação com as lutas populares, sendo ela mesma o espaço configurado como terreno de conquista popular, tendo ali não mais um auxílio externo, mas se configurando como mais um instrumento de emancipação.

Essa realidade foi o cenário definidor do objeto da pesquisa de mestradoⁱ da primeira autora (Cordeiro, 2017). Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, situada como estudo de caso que se permeou com o objetivo de analisar o *habitus* professoral de três professoras egressas da Licenciatura em Educação do Campo, mediante análise de documentos oficiais, leis, projeto pedagógico do curso, observação em sala de aula e entrevista semiestruturada. Para este artigo, enfoca-se, contudo, as táticas de resistência à rígida estrutura escolar na prática de duas professoras, aqui denominadas Carmem e

Júlia, das quais se apresenta um breve perfil nos parágrafos a seguir.

Agentes da educação do campo: as bases de formação do *habitus*, táticas e estratégias de quem ensina

Júlia estudou regularmente até a sexta série; aos quatorze anos, quando se casou, parou de estudar. Teve três filhos. Aos 28 anos voltou para a sexta série (hoje sétimo ano) e cursou, no formato supletivo, as duas séries finais do ensino fundamental na época (sétima e oitava séries, hoje oitavo e nono ano). Toda a sua trajetória escolar feita em escola da rede pública. Aos 38 tentou fazer cursinho comunitário. Tentou vestibular em Letras, Pedagogia e Biologia. Em 2009 entrou para a turma do LPEC da Unifesspa, com ênfase em Humanas e Sociais, formando-se em 2015. Seu primeiro emprego foi aos 45 anos como professora em uma escola municipal de Educação Infantil, na qual a encontramos para a pesquisa. Sua inclusão tardia no mercado de trabalho deu-se, sobretudo, pelo casamento precoce; o seu trabalho, até então, fora o de dona de casa. Com filhos já em suas formações e empregos, Júlia resolveu perseguir o antigo sonho de se formar e trabalhar na área da educação.

Nascida na cidade de Tocantinópolis (estado do Tocantins), em 1972, Carmen é filha de lavradora atualmente aposentada;

sua mãe tinha como escolaridade a quarta série do ensino fundamental (quinto ano hoje). Quando Carmen tinha 2 anos de idade, a família migrou para a cidade de Araguaína/TO; quando tinha 12 anos, migrou novamente, desta vez para São Domingos do Araguaia/TO, já com três irmãos. Nessa última cidade, onde permanece até os dias atuais, passou a morar com uma tia e primos. Nunca trabalhou no campo após a fase adulta, apenas na idade escolar, quando auxiliava sua mãe nos plantios. Segundo a entrevistada, era difícil manter uma rotina escolar, pois, em determinados meses, eles permaneciam em casa para ajudar a mãe, que era sozinha (conheceu o pai tardiamente, com 35 anos de idade, o que, em suas palavras, “não fez diferença”, pois a ausência significativa na infância não poderia ser mais suprida). Essa condição precária provocou, segundo ela, algumas intempéries na caminhada escolar. Reprovou na sétima série do ensino fundamental, terminou o ensino médio aos 19 anos (fez o curso de magistério). No ano de 1992 começou a trabalhar num escritório de contabilidade. No ano de 1998 começou a trabalhar como professora do ensino fundamental em escolas privadas e, posteriormente, em escolas públicas, por contrato. No ano de 2011 começou um curso de Letras por uma

faculdade privada, levada pelo seu gosto por leituras, apesar de, em suas palavras, “não ter acesso a livros nem em casa e nem na escola” e apesar de não ter frequentado biblioteca em sua infância, outrossim, lia panfletos em rua, livros que conseguia emprestado dos primos que a visitavam nas férias; em 2013 começou Pedagogia também pela iniciativa privada, mas interrompeu para iniciar em 2015 o curso da LPEC, na Unifesspa. Atua como professora em São Domingos do Araguaia há quinze anos, e em Apinagés (zona rural de São Domingos do Araguaia), há cinco anos, sendo esse último o local das observações.

Para compreender as táticas de rompimento das práticas de reprodução no fazer docente das egressas da LPEC, foram observados aspectos pertinentes à rotina em sala de aula e às falas docentes, mobilizando na análise os conceitos de *habitus* (Bourdieu, 2012) e de tática e estratégia (Certeau, 2011) na produção da resistência. No trabalho de análise do *habitus* docente foi percebido que as professoras se organizam nas contradições entre a formação para uma educação crítica emancipatória e uma escola predominantemente tradicional. A conquista, por agentes historicamente excluídos do espaço da universidade, as colocou na condição de jogadoras

(Bourdieu, 2012), reconfigurando os espaços da educação do campo: não podendo deixar de levar em conta as regras institucionais, se empenharam em desconstruir esquemas de operação ditados pela estrutura da escola.

A observação direta das ações docentes favoreceu perceber a produção de novos esquemas, formando brechas de resistência, para além da reprodução do *habitus*: atentou-se para os modos de agir que intentam escapar dos ditames da ordem hegemônica.

Habitus é um conceito-chave dessa pesquisa, pois é visto dentro da teoria de Bourdieu como a noção que compreende a prática cultural para além da intencionalidade. Consegue explicar diferentes práticas culturais entre as manifestações humanas, geralmente atrelando os agentes que “optam” ou “escolhem” a partir de esquemas subjetivos que são criados e deflagrados pelas determinações das relações sociais, ou seja, são disposições internas que geram e orientam as ações/gostos de acordo com o capital simbólico adquirido/investido no campo (Bourdieu, 1996).

Habitus são sistemas de posições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de

representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares', sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro (Bourdieu, 2001, p. 94).

Partindo dessas considerações, entendemos que práticas relacionadas com o *habitus* são passíveis de serem estudadas, mesmo que essas disposições que orientam as práticas se deem na condição simbólica, haja vista que as ações dos agentes manifestam estratégias que estão em concordância com as representações que fazem sentido em seu meio cultural. Isso nos leva às elaborações de Certeau (1998) acerca das possibilidades de, dentro de uma cultura de massas, os sujeitos comuns serem capazes de agir não só contra essa ordem, mas inclusive de maneira alheia à ordem, por estarem obedecendo às próprias determinações culturais. Tais maneiras de fazer só são possíveis no momento que são forjadas numa arte de utilizar, o que sugere que também existe nelas uma formalidade material, encontrada e criada na relação do homem com o Outro, em ocasiões reais.

Entender quais as condições que essas práticas insurgem e que desafiam a maioria como limite de ação desses

grupos, é o que faz com que o trabalho de Certeau (2011) ganhe relevância e notoriedade no cenário científico, uma vez que estavam instaurados nos estudos da sociedade apenas análises que tornavam visíveis os meios de dominação. Quando se faz uma ciência engajada com a transformação social, é necessário perceber brechas nos processos de dominação, elaborações singulares que produzem um fazer desobediente, ancorado na quebra do puro repetir. O autor pretende acompanhar o indivíduo ordinário em ação, às vezes reproduzindo a estrutura, às vezes quebrando ou limitando as possibilidades de reprodução. Para tanto, conta com a distinção de dois conceitos: estratégia e tática.

Chamo de estratégia o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é "isolável" em um ambiente. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta . . . denomino, ao contrário, tática, um cálculo que não pode contar como um próprio, nem portanto que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro . . . ela não dispõe de base para capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. (Certeau, 2011, p. 46).

Em outras palavras, as noções de estratégia e tática se referem, respectivamente, às práticas que estão enraizadas numa estrutura reprodutiva e, de outro modo, práticas que fluem sem bases pré-definidas, e cabe nessas últimas a resistência, uma vez que contam com a criatividade humana nas tomadas de decisão. Essas decisões, assim, podem burlar a ordem dominante. Na tática existe um espaço real que ultrapassa o acúmulo do tempo, é o agora operando, e o agora tem em si uma carga de inventividade que auxilia as pessoas a serem mais que reprodutoras: sobreviventes dentro das condições que estão imputadas. Daí o sentido de dizer que a tática se utiliza dos objetos disponibilizados para outros meios de fazer, o que só é possível mediante as diversas interpretações, que variam de grupo para grupo, como no exemplo da concepção de um santo, que transitou da pregação de harmonia e paz e milagres individuais para um santo vingativo, santo que atendia a um grupo minoritário, e que atendia orações para oprimir os opressores. “Os crentes rurais desfazem assim uma fatalidade da ordem estabelecida” (Certeau, 1998, p. 78).

Mesmo que na ordem do imaginário, desfaz-se com essa crença militante a sensação de que a cultura popular está morta, ou em estado latente; mesmo que

utópica a mudança, a prática cultural é real, viva e operante, e que, se não for cerceada, poderá evoluir para uma organização menos silenciosa e menos dispersa. A ciência que se ocupa das práticas sociais, destarte, não pode deixar de ouvir os burburinhos; seria tão empobrecida a sua análise como seria a de um geógrafo que, ao estudar um rio, ignora a existência de seus afluentes, que se ramificam fragmentariamente e que, em seus desvios, enfraquecem a fluidez e o volume do rio principal.

Como analisar então a ação das professoras em sala de aula segundo esses dois movimentos: tática e estratégia? Como perceber as irrupções ou desvios desses agentes? Ora, Certeau (1998) contou muito com as bases epistemológicas da linguagem para compreender essas nuances. Passou a perceber como a fala, a postura, e algumas práticas como cozinhar, conversar, traziam dentro de si o nascimento do novo. Seguindo essas possibilidades de acompanhar as práticas humanas, este estudo mobiliza, a par da noção de *habitus* em Bourdieu (2012), as noções de estratégia e tática em Certeau (2011) como ferramentas teóricas para analisar práticas culturais de docentes egressas da educação do campo no limiar das reproduções e das

criações/rompimentos: seu exercício de resistência no campo pedagógico.

Reunir e colocar em debate as ações docentes que remetem à resistência é uma tarefa de ação militante, já que é na medida em que avaliamos as ações de resistência que podemos compreender os modos pelos quais podemos caminhar. Prestar atenção ao *habitus* como reprodução, outrossim, nos faz refletir sobre o que devemos evitar, transformar, desconstruir, descolonizar. Acompanhar os movimentos (ainda que frágeis) de resistência atravessando as macro e microestruturas de poder é necessário tanto para mantermos uma esperança frente aos severos mecanismos de opressão como na qualidade de exercício do cientista social, que se dispõe a perceber a realidade em sua materialidade, superando o senso comum (Bachelard, 1996).

As professoras relatam, desde a infância, táticas de resistência, contudo não capitalizadas de modo a se transformarem em modos de ação estruturadas, conforme situa Certeau (1998), e só são deflagradas no imediato, sem gerar uma economia capaz de fazer trocas significativas nas chamadas relações de poder. No espaço da LPEC, essas três professoras repensam suas trajetórias ao

confrontá-las com um novo ideal de educação.

As práticas culturais dessas professoras (ainda não estão estruturadas em um *habitus*, mas já em processo de incorporação, uma vez que, lançadas “golpe a golpe”, tendem a se aglutinar em esquemas estruturados) não são estratégias plenas, mas ações táticas. As táticas são, assim, modos de ser/existir na realidade da luta de classes. São forjadas pelos agentes a partir de uma política implantada, gerando em seu processo as possibilidades ou interdições e, nessas demandas de poder de criação ou de recusa, é inventado um cotidiano (Certeau, 1998). Essas táticas, elaboradas desde a vivência na infância ou experienciadas na LPEC, são as que passaremos a pontuar a seguir, em vários movimentos: de disputa e organização do espaço, de criação de um tempo para os conteúdos não previstos e das interações necessárias para tanto.

Organização do espaço de formação e disputa dos conteúdos escolares

Inicialmente, pontua-se a relação conflituosa relacionada às condições de formação e de exercício da docência na prática cultural das professoras do campo. Sobre as condições de formação, na qualidade de alunas, elas apontam marcas das relações de poder na concretude da

rotina de estudante: vão percebendo que o fato do curso ter sido institucionalizado não lhes garante espaço de trabalho semelhante ao dos demais cursos superiores. Elas percebem que existem formas de diferenciação para além do acessar ou não a universidade, mediante a hierarquização social dos cursos. Carmem narra, acerca das lembranças de quando começou o curso:

...a gente assim, não tinha sala de aula nossa, nossa mesmo, tinha que ficar pedindo, né? A gente se sentia menor, porque todos tinham um local, mas a gente era assim, meio nômade. O que era bom só porque a gente aprendeu que pra ter uma aula não precisa de muito, podemos criar com o que temos, e isso é verdade, porque é o homem que produz as coisas, não as coisas que fazem a gente. (Entrevista com Carmem, 2015).

Na narrativa acima, percebe-se que, mesmo o curso fazendo parte das estruturas institucionais, os primeiros estudantes precisam pleitear um lugar para fixar-se; que a disputa pelo espaço acadêmico ocorre até em relação ao nível infraestrutural. O espaço acadêmico é também um espaço determinado pelas relações de força entre grupos sociais (Bourdieu, 2012). A mesma condição social que preconiza a distinção e exclusão do grupo de educadores do campo é, dialeticamente, a mesma oportunidade que

lança para os discentes a tática de ação, que se configura em resistência.

Evocando essa memória da produção das condições de formação, enquanto docente, Carmem produz também um movimento de resistência na criação de atividades curriculares, forjadas a partir da própria experiência e vivência na academia. Noutra fala de Carmem, referindo-se à transmissão de conteúdos exigida pela escola, ela diz da necessidade de “correr com o livro” para esgotá-lo. No entanto, Carmem não está falando apenas de cumprimento de metas: ela tem pressa de concluir as determinações oficiais para recorrer à criatividade e autonomia, inaugurando um processo de criação a ser desenvolvido também pelos alunos. Trata-se da produção de jornal, com atividades extraclases, com entrevistas e temas pertinentes à região de moradia, produzindo uma relação pedagógica inventiva (Certeau, 2011).

Diversas discussões produtivas foram elaboradas nessa brecha curricular desenhada pela docente citada. Desde dúvidas de ortografia até discussões acerca da realidade local, as questões geradas pela produção do jornal foram sendo construídas em sala de aula. Os discentes que produziam o texto permaneciam juntos, em círculo, em pé ou sentados. A conversa a seguir, extraída das gravações

em sala de aula, mostra a problematização do cotidiano em classe:

- _ Mas o prefeito fez a ponte, né? Isso é um ponto positivo, não é mesmo, meninos? – indaga a professora
- _ Fez mais ninguém passa, porque tá caindo aos pedaços, né professora? – diz um aluno
- _ Ah, é? Não sabia desse detalhe – Carmem pondera.
- _ Sim, e tem mais de ano que era pra ele ter entregado, enrolou, enrolou e ainda entregou assim.
- _ Tacaram fogo nela, professora, a população ficou com raiva – diz uma aluna.
- _ Foi? Não, sabia disso... Pois coloquem no jornal.

Tal diálogo supera toda e qualquer tentativa livresca de traduzir o mundo. Os fatos recortados são trazidos pelos discentes, experienciados por eles. Eles se tornam agentes (Bourdieu, 2012) com autonomia de produção; a relação pedagógica passa, assim, pela participação ativa dos adolescentes aprendizes. Ao trazer dados para a escola, reelaboram. Reelaboram mediante conversa horizontalizada, onde a professora desloca-se do lugar do saber legitimado pela instituição e passa a coordenar a atividade técnica de produzir o jornal, cujos conteúdos são elaborados mediante conversação com os alunos.

Certeau (2011, p. 142), ao elaborar a concepção de que “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é

preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”, possibilita compreender que prática cultural é exatamente a oportunidade de exercer ações que estejam coerentes com os modos de vida das pessoas, mas não os praticados forçosamente, como o preenchimento de atividades arbitrárias em livros didáticos, desenvolvidos como esquema de ação reprodutora de uma economia educacional tradicional.

A resistência em movimento: a forma do círculo e as conversas de porta e corredor

Júlia relata que entrou na universidade para cursar a LPEC, tendo sido inscrita para o Processo de Seleção Especial por sua sobrinha, por não ter ela mesma vontade ou interesse de estudar nessa área. Uma vez cursando, no entanto, compreendeu que estava diante de uma educação não-convencional, como narrou: “mudou alguma coisa aqui dentro”. Ou seja, passou a fazer sentido para ela. Nas práticas em sala de aula, por diversas vezes recorreu aos modelos tradicionais de educação; destacam-se, no entanto, rompimentos nas condições de aula e no desenvolvimento da prática dessa agente, principalmente na organização dos alunos e disposição em sala de aula.

Em nenhuma atividade no decorrer dos dias, desde a entrada em sala de aula,

os alunos se dispuseram em ordem de enfileiramento. Todas as atividades foram desenvolvidas em círculo. A turma era “redemoinho”, se bem pensado, pois era um círculo dinâmico, assumia sua forma geométrica e rodava, girava, movia-se em diferentes gravitações, ora em torno da figura docente, ora em frente à TV, por vezes para ler um livro ou para brincar à mesa. No currículo de uma educação tradicional, entretanto, a disposição em ordenamento de fileiras impossibilitaria esses modos de se relacionar docente-discente, discente-discente. Os círculos, como meio de disposição em sala de aula traduzem a horizontalidade entre os parceiros escolares (Freire, 1997).

O segundo aspecto de ruptura/resistência observado nas práticas da professora Júlia, e que se destaca também nas demais agentes: os discursos de resistência que flutuam nos espaços oficiais. Os discursos que tratam de uma nova concepção de educação e que surge não de uma ordem hegemônica, mas é instaurada pela ideologia do cotidiano (Bakhtin, 1988), afetada pela formação da licenciada em educação do campo. A educação do campo se apresenta no discurso docente e se está no discurso, é, de modo efetivo, uma concretude, mesmo que ainda não seja uma estratégia de ação. É nas conversas espontâneas nos

momentos de intervalo de sala de aula que se apresentam essas temáticas. O corpo de Júlia torna-se menos tenso, ela ouve a sirene e ri, e avisa: “vamos, turminha, se organizar para a saída”. Estaria nesse relaxamento a velha memória da dicotomia vida x escola? Entretanto, Júlia permanece na sala, esperando que os pais ou responsáveis busquem os alunos. Desencadeiam-se, a partir de então, os “papos de porta”, onde os seguintes temas foram abordados e alguns, estendidos por mais de cinco minutos: paralisação dos professores, os festejos da comunidade para o fim do ano e conversas acerca da última tomada de ações da diretoria.

Nenhum desses temas sugere um conteúdo próprio da educação rural. É na porta da sala que se encontram escola e vida, escola e manifestação e cultura popular. Encontram-se escola e luta de classes, escola e embates pelo poder tanto nos aparelhos de Estado, quanto nas relações imediatas. Os muros simbólicos da escola, ao que parece, cercearam a professora até o ponto da sirene. A sirene de encerramento permite uma entrada de conteúdos impensados no rol escolar tradicional.

Em uma das conversas, o pai de aluno questiona acerca da possibilidade de paralisação docente. Júlia dá informações de data e em seguida completa: “e se não

formos atendidas, virá greve!”. Outra responsável conversa com Júlia acerca da paralisação. A mãe, ao ouvir a afirmação da Júlia, completa: “sim, eu entendo, vocês precisam mesmo, não é justo, esse prefeito é um desgosto”. O pai do aluno para um pouco e avalia o calendário escolar. “E as férias?”. Júlia completa: “sim, mas, as férias, é daqui a quinze dias, vai depender do resultado lá né, da reunião”.

Em outro dia, a conversa com uma avó que vem buscar o neto, assume outro tema, dessa vez, festas populares na escola escolares:

Avó: _ E a festinha lá?

Júlia: _ Sim, vai sair, né?

Avó: _ É. Ah, os meninos tão empolgados, tão ensaiando a dança todo dia.

Júlia: _ Vai ser ciranda infantil, as músicas. Vai ficar bonito.

Avó: _ Parece que é carimbó, pra mais velha.

Júlia: _ Ih, dancei muito quando era nova (risos).

Avó: _ Eu já disse lá na turma, pra gente apresentar ano que vem, tu ensaia nós.

Júlia: _ Eu dou apoio, mas chama a Lucinha pra ensaiar, ela é boa nisso, tu não viu ano passado?

Avó: _ Ah é? Olha, então é ela mesma (risos).

A festa da paróquia, que aconteceria para a população, entusiasmo tanto a avó quanto a professora. Reparamos que a escola foi rapidamente convidada pela avó (aluna da Educação de Jovens e Adultos,

onde a professora já havia lecionado à noite), para participar do evento, em vezes futuras. Questionada se a escola tratou no ano letivo algo referente às manifestações culturais, como as danças, a culinária, a história local, a professora responde que “às vezes a gente quer, mas não temos recursos, e a direção não valoriza”.

A entrada de forma improvisada de temas e assuntos diversos, do campo político e cultural, pode ser entendida como uma subversão do espaço escolar tradicional, o qual não introduz (ou reduz as possibilidades de introduzir) em seu currículo tais conteúdos. Tal entrada surge a partir do afrouxamento das regras, e inaugura a possibilidade de emergir um cotidiano que mais se assemelhe à prática cultural desenvolvido por Certeau (2011). O sistema escolar se mantém o mesmo, as regras também, as estruturas são iguais, porém é percebido pela agente uma brecha de ação onde não está sendo exigido um arquétipo professoral; logo, quebra-se o *habitus*: surgem à porta outras vivências e outros conteúdos descortinados por meio das relações sociais que a docente e a comunidade experimentam.

Nas conversas com Júlia, nota-se certa falta da veia coletiva em sua atuação: não planeja em coletivo com as demais professoras, nem recebe formação continuada, Conta que é desacreditada pela

própria diretora, a qual postula não ser uma escola possível de desenvolver os preceitos da educação do campo, com a justificativa de ser uma escola para o público infantil e que exigiria, na visão da diretora narrada por Júlia, um perfil maternal (aquele oriundo do imaginário burguês), e não um perfil de engajamento político-social.

Entretanto, Júlia resiste. Ao concluir os protocolos do que lhe é exigido no ato de “dar aula”, pode deixar ecoar em si as vozes coletivas nela, organizadas mentalmente a partir dos meios de produção social dos saberes em que ela se circunscreve: a academia, a sala de professores, as reuniões da classe, os sindicatos, inclusive outra docência, apontada pela avó de um aluno, ao remeter-se à Júlia como professora do EJA, o que de fato exerce à noite. Na porta da sala de aula ela ainda exerce sua docência, mas com menos mecanismos de controle, tanto os externos, quanto aqueles introjetados.

A conversa sobre a paralisação, por exemplo, era quase sussurrada. Inevitavelmente era posto entre as duas agentes da conversa, a consciência do inaudito escolar. Não é pertinente à cultura da escola apoiar seus professores em greves e manifestações de classe? Não é cultura escolar debater a gestão de seus

governantes? Mesmo em face à eleição democrática do gestor escolar, o que sugere no referido diálogo é a impossibilidade da causa política ser um enunciado legítimo. A escola recebe, em sua zona de afrouxamento, uma crítica. A sirene oportuniza os momentos de “sussurro” dos conteúdos interditados e é no corredor que fluem as conversas não legitimadas pelos rituais escolares.

Encontra-se nessa prática docente, nesses discursos os ecos de sua formação, uma vez que o currículo da LPEC preconiza politicamente “estratégias formativas que sejam capazes de oportunizar ao docente em formação, a superação dessa visão restrita dos limites e potenciais de sua ação” (Molina & Antunes-Rocha, 2014, p. 25). Essa formação se encontra com as exigências da ação desenvolvida na escola, haja vista que o professor se forja também no exercício do seu trabalho.

Também é na porta de sala de aula que a ação coletiva se desencadeia, de outro modo que o previsto na estrutura escolar. Uma das outras quatro professoras da escola, chegando à porta, solicita que Júlia se aproxime. Impossível escutar a conversa ao pé do ouvido. Em seguida Júlia resolve falar com maior nitidez: _ “a gente faz assim mesmo, né? Eu não vejo problema!”, a outra professora responde:

—“mas como será isso? Aqui na sala?”. Júlia a interrompe para chamar um aluno que subia na mesa, em seguida conclui: — “pode ser, mas vamos chamar as outras pra decidir”. Questionada se a conversa se referia a alguma programação escolar, Júlia explica:

É não, quer dizer, era pra ser... (risos). É uma confraternização que queremos fazer antes do fim da aula. Como esse ano trabalhamos um projeto da Chapeuzinho Vermelho, a gente ia fazer assim, sabe, uma festinha com as meninas com uma capa vermelha e os meninos com máscara de lobo. Pedimos pra diretora alguma colaboração pros lanches, mas ela negou, porque só tem dinheiro pra comprar o computador dela, a impressora dela, o resto a gente tira do nosso bolso, mesmo, né? Aí a gente tá se juntando, alguns pais querem dar assim uma ajuda de comida, mas nem todos podem. A diretora não quer não, mas a gente vai fazer sim, porque é pelos meninos, né? A escola não funciona não é pra eles? (Entrevista com Júlia, 2015).

A programação não pode ser escolar por causa do posicionamento pela diretora (eleita com 97% dos votos da comunidade, segundo ela mesma). Não há um debate da gestão dos recursos entre os agentes escolares, segundo a professora; existe assim democracia na escolha da direção da escola, mas uma ruptura dessa estrutura democrática nos procedimentos e meios de decisão cotidiana. Daí o embate de forças entre as docentes e a gestora.

Essa ruptura democrática, esse poder verticalizado vindo da gestão escolar, não permite ações estratégicas capazes de instaurar uma nova ordem, mas orienta as professoras à tática, cuja natureza de emergência Certeau (1998) compreende só ser possível mediante o agir do outro hegemônico. Assim, o outro, sendo a figura da diretora, possibilita um fazer de resistência que é engendrado paralelamente ao poder vertical.

A interdição a uma ação que merecia ser realizada com os aparatos oficiais escolares acaba por reunir as professoras nos corredores, após a sirene, para reelaborarem a proposta do encerramento do ano letivo. Não se trata, pois, de uma ação explícita, nem audível, é, sobretudo, um sussurro. Sobre esses “sussurros”, Certeau (1998) observa que é um modo de resistir do oprimido e necessita ser observado pelo cientista como uma prática, notando a sua arte, não a sublimando, mas destacando seus mecanismos, sua forma de se apresentar, de estar e de modelar os corpos dos que lutam por outra ordem.

Considerações finais

Compreende-se que as docentes do campo cuja prática foi analisada neste trabalho se envolvem em campos conflituosos: existem mecanismos diários

de opressão e controle que estrangulam as iniciativas de reflexão e renovação da sua prática. Seria inocência a compreensão de que as professoras formadas pelo viés ideológico da educação do campo, uma vez lançadas em campo de atuação docente (dentro muitos lugares, a sala de aula), não deveriam se utilizar mais de táticas e somente de estratégias autônomas, como se, das agentes, pudessem surgir uma prática que não levasse em conta as condições materiais em que elas se situam. Desse modo, o objetivo de analisar a produção da resistência nas práticas docentes foi alcançado, uma vez que a pesquisa apontou os modos de resistir construídos no encontro entre formação e atividade docente.

Apesar da formação docente estar dentro da estrutura oficial, a docência do campo ainda está pleiteando seus espaços em sala de aula, sendo justificada a resistência silenciosa como a mais recorrente nas ações dessas agentes. Daí os caminhos alternativos-combativos, os sussurros, que, modificando programação planejada de aula, que reformulando os espaços escolares, trata de permitir um fazer concorrente e, mais que isso, um fazer “indisciplinado” da ação docente.

A disciplina que já se encontra introjetada simbolicamente por todo

professor, ainda que limitando suas ações e funcionando para disciplinar os corpos dos demais agentes, não é a único modo de ser/constituir-se professor, porque ocorrem rompimentos, escorregadelas, burburinhos. Certeau (1998) argumenta que esses burburinhos são os sinais de uma vida para além de uma ordem sistêmica.

Há, assim, nos modos de agir das professoras analisadas, uma resistência tática que permite pequenas sobrevivências, sobremodo importantes na construção de uma nova ordem educacional, dentro de uma política do campo e para o campo. A análise de tal resistência, no cotidiano escolar, continua extremamente necessária para uma ampliação dos conhecimentos sobre o fazer docente nessa experiência específica, para lutar contra o *habitus* estruturado da docência em geral, de tendência burocratizante. Nesse sentido, conclui-se que é necessária a instrumentalização não só científica-acadêmica, para que um fazer emancipatório seja alargado nas escolas do campo, mas política, a fim de produzir um lugar na disputa do currículo, da gestão, do planejamento, a avaliação, entre outras dimensões educativas decididas e forjadas por grupos não-hegemônicos.

Referências

Arroyo, M., & Fernandes, B. M (1999). *A educação básica e o movimento social do*

campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2.

Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Contraponto.

Bourdieu, P. (2012). Introdução a uma sociologia reflexiva. In Bourdieu, P. *O poder simbólico*. 5.ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.

Bourdieu, P. (2001). *Meditações Pascalianas*. Tradução de Sérgio Miceli. RJ, Bertand Brasil.

Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus.

Bakhtin, M. (1988). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, SP: Hucitec.

Caldart, R. (2008). Sobre Educação do Campo. In Santos, C. (Org.). *Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação* (s./p.). Brasília, DF: INCRA/MDA.

Caldart, R. (2000). *Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Editora Vozes.

Certeau, M. (1998). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Certeau, M. (2011). *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papirus.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra.

Molina, M., & Antunes-Rocha, M. (2014). Educação do Campo: história, práticas e

desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. *Revista Reflexão e Ação*, 22(2), 220-253. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 04/11/2021.

ⁱ Pesquisa financiada através de Bolsa pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente (CAPES) do Ministério da Educação (MEC), Brasil.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 26/08/2021
Aprovado em: 12/10/2021
Publicado em: 13/11/2021

Received on August 26th, 2021
Accepted on October 12th, 2021
Published on November, 13th, 2021

Contribuições no Artigo: As autoras foram as responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

A pesquisa fora financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em seu Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP).

Funding

The research was financed by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), in its Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP).

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Anjos, H. P., & Cordeiro, D. R. (2021). Professoras de Educação do Campo e resistência: as brechas no habitus docente. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e12921. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12921>

ABNT

ANJOS, H. P.; CORDEIRO, D. R. Professoras de Educação do Campo e resistência: as brechas no habitus docente. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 6, e12921, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12921>