
NARRATIVAS DE PROFESSORES: DISCURSO, IDENTIDADE E FORMAÇÃO

TEACHERS' NARRATIVES: DISCOURSE, IDENTITY AND EDUCATION

Nilsa Brito Ribeiro *

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar em narrativas de professores de escolas do campo representações de suas trajetórias de formação. Sob a compreensão de que toda comunidade social produz discursos, as narrativas são analisadas a partir de uma abordagem discursiva. Desta abordagem, decorre a compreensão de que as narrativas de vida não se reduzem à consciência individual de quem narra, nem tampouco são o lugar de retorno linear a fatos passados. Nas narrativas de pessoais inscrevem-se sentidos que traduzem um modo de o sujeito organizar e representar suas experiências no mundo. Os relatos de vida foram produzidos por professores do campo em formação inicial, a partir de entrevistas individuais. Nossas análises depreendem das narrativas traços identitários construídos na relação destes professores com a luta mais ampla por condições de vida no campo, cujos discursos colocam em movimento sentidos de processos de inexistência de políticas públicas que traduzam o campo como um lugar de produção da cultura, de existência e de *re-existência*.

Palavras-chave: narrativas de professores; discurso; identidade.

Abstract: This work aims to analyze rural school teachers' representations of their career training in narrative discourse. Since every social community produces discourses, teacher narratives are studied from a discursive perspective, according to which narratives of this kind are not limited to an individual level of consciousness nor constitute a linear return to past events. In such narratives, meanings translate the ways subjects organize and represent his/her experiences in the world. The texts come from interviews with 40 rural school teachers in the initial stage of their career training. Our analysis of the teacher narratives uncovers identity features resulting from the relationship of those teachers and their fight, at a broader level, for better living conditions in rural areas where discourse meanings speak of neglecting public policies, as well as of these very rural areas as sites of culture, existence and *re-existence*.

Key words: teacher narrative; discourse; identity.

Introdução

Nossas análises se detêm a narrativas produzidas por 40 professores¹ do campo, graduandos de um curso de Letras destinado especificamente a professores de áreas da

* Professora da Faculdade de Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Pará/Campus de Marabá. Doutora em Linguística. E-mail: nilsa@ufpa.br

¹ Por serem alunos de graduação que já atuam como professores, ditos 'leigos', os sujeitos da pesquisa são referidos, neste trabalho, ora como alunos, ora como professores.

Reforma Agrária². Durante a realização do curso, as narrativas de formação constituíram a base metodológica para a construção de uma proposta curricular sedimentada nas vozes dos próprios sujeitos da formação.

A opção teórico-metodológica pelas histórias de vida dos alunos atendeu a dois propósitos intercomplementares: o primeiro, orientado por um projeto de pesquisa que tinha como objetivo analisar imagens³ que os alunos construam de suas experiências de leitura e de escrita (RIBEIRO, 2009); o segundo, orientado pela perspectiva de situar o curso numa proposta de currículo em movimento, de modo que as narrativas possibilitassem a apreensão do percurso formativo dos sujeitos para além do ambiente escolar ou universitário.

Considerando estes dois focos, as narrativas foram produzidas em diferentes momentos, ao longo do curso, e a partir de diferentes instrumentos: entrevistas individuais, entrevistas coletivas, diários autobiográficos e elaboração de *novelas de formação*⁴, abrangendo o percurso escolar e também práticas sociais mais amplas de usos da leitura e da escrita.

Adotadas como metodologia de organização do próprio currículo do curso, as narrativas possibilitaram a articulação e o confronto entre teoria e prática, impulsionando o redimensionamento do próprio currículo e o deslocamento de noções curriculares tradicionalmente referenciadas em conteúdos e práticas culturais homogeneizadoras. Os discursos veiculados nas narrativas situadas no vivido e nas experiências coletivas do grupo de alunos apontaram para novas experiências de formação, novas temáticas e conteúdos curriculares. Os discursos veiculados nas narrativas significavam trajetórias de vida que não poderiam ser tratadas individualmente, uma vez que os temas percorridos em cada narrativa remetiam ao modo de vida de um grupo social marcado pela luta coletiva por vida no campo, pela luta por direitos, dentre eles o direito à educação. Assim, os sentidos em circulação nos discursos das narrativas ofereceram durante o curso elementos importantes para a construção de um currículo situado na dinâmica social dos sujeitos em formação.

² Curso de Graduação em Letras, realizado através de um Convênio estabelecido entre Universidade Federal do Pará/Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária (INCRA), através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), destinado a professores de áreas de assentamentos coordenados pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

³ Mobilizamos o conceito de *formações imaginárias* formulado por Pêcheux (1997), no quadro teórico da Análise do discurso de vertente francesa. Para o autor, todo processo discursivo implica a existência de formações imaginárias que designam os lugares que os sujeitos ocupam na estrutura de uma formação social.

⁴ Este último instrumento de composição de narrativas foi desenvolvido pela Profª. Dra. Corinta M. G. Geraldi (Unicamp), em 2007, numa experiência de formação com a turma. Parte dos dados utilizados para análise, neste trabalho, foram extraídos destas *novelas de formação*.

As histórias de vida se constituíram, durante o curso, em um campo de possibilidades de produção de conhecimentos e de reflexão sobre novas formas de ensinar e aprender, tomando a cultura dos sujeitos do campo não apenas alternativamente à cultura hegemônica, isto é, em uma relação vertical em que a cultura legitimada se sobreponha a outras *temporalidades humanas* (SANTOS, 2005). O exercício foi de estabelecer uma relação horizontal entre diferentes saberes, fundamentada na dialogia das diferenças entre conhecimentos, em direção à emancipação do grupo em formação.

Assim, ao mesmo tempo em que as narrativas veiculam princípios, valores e convicções que conformam os sujeitos a uma pertença de classe ou grupo social (trabalhadores rurais, Sem-Terra, professores/as do campo etc.), denunciam também um estado de coisas, do qual uma pedagogia da palavra não pode se esquivar. Dizer a sua história não contada, mas contida, num encontro do sujeito consigo mesmo, permite, pela reflexão, engajar-se de forma mais consciente na luta pela superação das desigualdades sociais e, sobretudo, dos seus determinantes.

Durante o curso as narrativas foram mobilizadas em diferentes momentos, propiciando a construção de sínteses pedagógicas (ainda que provisórias) que funcionaram como matrizes de um fazer educativo enraizado na formação e na cultura, enquanto dimensões necessárias ao fazer lastreado na experiência.

1. Narrativas de formação⁵: enredando identidades coletivas

A interpretação do passado só é experiência quando tomamos o passado como algo ao qual devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos (LARROSA, 2006).

As pesquisas desenvolvidas a partir de narrativas de professores têm atendido a interesses e abordagens distintas e variadas, seja recorrendo às narrativas enquanto procedimento metodológico, seja compreendendo-as como objeto de interpretação do vivido e dos sentidos que o professor constroi de si e de sua trajetória de formação.

Aderindo a esta segunda abordagem, nossa pesquisa - tal como assevera a epígrafe deste trabalho- se ocupa das narrativas docentes sob a compreensão de que a volta ao passado se traduz em experiência do sujeito consigo mesmo enquanto interpretação de si e de sua

⁵ Os termos *narrativas de formação, narrativas de experiências pessoais, narrativas de vida, narrativas de si, relatos de experiência pessoal, histórias de vida e novelas de formação* são assumidos neste trabalho como termos intercambiáveis, ainda que reconheçamos as especificidades conceituais recebidas em diferentes campos do conhecimento.

posição no mundo. Pode-se se dizer que nesta segunda abordagem, as narrativas atendem a interesses metodológicos e epistemológicos, a um só tempo, na medida em que o narrar-se se traduz em procedimento e em objeto da reflexão. Neste sentido, as narrativas enquanto produção discursiva mantêm vínculos com a historicidade, com o vivido e com os sentidos sobre ele produzidos.

Assim, concebemos o ato de narrar de uma perspectiva sócio-histórica, em que a dimensão simbólica da linguagem é apreendida na sua relação com os sujeitos do discurso, historicamente situados e ideologicamente orientados. Narrar é muito mais do que a busca factual do passado, sob a crença na transparência da linguagem, da relação inequívoca entre linguagem e mundo. Narrar, da perspectiva que adotamos, traduz o modo como o sujeito organiza e representa suas experiências, no mundo (LARROSA, 1994, p. 36). Como nos lembra Bakhtin (2000)⁶, coerente com o princípio do dialogismo e da alteridade, a narrativa de si só adquire unidade a partir dos valores do mundo dos outros, de modo que a história atua sempre como força organizadora do processo narrativo.

Por isso mesmo, as narrativas a que nos detemos neste trabalho são analisadas com foco não numa relação confortável e tranqüila dos professores com o passado, mas no encontro tenso de *temporalidades* (SANTOS, 2005), encontro movido de estranhamentos e conflitos que colocam os sujeitos numa relação perplexa com a própria experiência.

2. Narrativas de formação e construção identitária

Lembra-nos Santos (2000) que quem pergunta pela identidade o faz colocando em cena dois sentidos marcados pela diferença e pela hierarquia das distinções: um sentido que revela ou questiona as referências hegemônicas e outro, deste derivado, produzido a partir da posição de carência e, conseqüentemente, de subordinação que os sujeitos ocupam quando questionam as referências hegemônicas.

Esta postulação do autor a respeito das identidades interessa-nos pelo que ela contém de tensão social, descartando uma noção de identidade que se faz pela via da conformação harmônica do sujeito. Na perspectiva aberta por Santos, a identidade entra em questão quando posições hierárquicas e hegemônicas estão em jogo, ou seja, a identidade se constrói sempre num jogo de interação social, entre diferentes. Como nos diz o próprio autor, para quem

⁶ 1979 é a data da primeira edição de *Estética da Criação Verbal*; 2000 é a data da publicação brasileira consultada.

formula a pergunta, a identidade é sempre uma *ficção necessária*, de modo que se a pergunta é respondida, seu êxito depende da reflexão e compreensão clara de que a identidade sempre foi uma ficção necessária e que não é possível vislumbrar e lutar pela transformação da desigualdade sem a autodescoberta e o reconhecimento da posição de poder que o outro ocupa.

As narrativas de formação, enquanto espaço de representação e construção de identidades, se configuram como um trabalho do sujeito que narra sua vida traçando os contornos inacabados de sua identidade, tendo sempre o outro como a possibilidade de reconhecimento e autoreconhecimento, mesmo no jogo tenso das relações sociais. O processo de reflexão e de autodescoberta é, portanto, muito mais do que a rememoração de fatos do passado. Como nos lembra Hobsbawn:

(...) o que é definido oficialmente como “passado” é e deve ser claramente uma seleção particular da infinidade daquilo que é lembrado ou capaz de ser lembrado. Em toda sociedade, a abrangência desse passado social formalizado depende, naturalmente, das circunstâncias. Mas sempre terá interstícios, ou seja, matérias que não participam do sistema da história consciente na qual os homens incorporam, de um modo ou de outro, o que consideram importante sobre sua sociedade (HOBSBAWN, 1998, p.23).

Ao retomar o passado, este gesto não se faz linearmente, justamente porque, conscientemente ou não, selecionamos fatos ou pessoas do mundo vivido de acordo com as circunstâncias em que nos encontramos, de modo que em outras circunstâncias, o mundo e os objetos selecionados poderiam ser outros.

Sentidos do passado nos servem para operarmos interpretações sobre a nossa experiência. Nesse movimento de presentificação do passado, há possibilidades de projeção do futuro, a partir daquilo que selecionamos ou negamos como aprendizado do passado. Assim, o ato de narrar-se é também um ato de aprendizagem, portanto, de formação.

Desta compreensão, as histórias de vida são interpretações de nossa posição no mundo. O que evidenciamos de nossa vida ao narrarmos, numa dada condição sócio-histórica, em outra poderia ser silenciado, substituído e até mesmo rejeitado.

3. Na escassez de experiências, que dizer das narrativas docentes?

Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que morimbundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1994, p. 114).

Walter Benjamin põe em questão a escassez das ações da experiência em tempos em que a técnica se impõe a toda a humanidade, apagando qualquer rastro que recorde uma trajetória histórica enraizada na experiência. O homem moderno pobre de experiência de que fala Benjamin se debate incansavelmente para se libertar de toda e qualquer experiência humana, de todo e qualquer traço do patrimônio cultural. Segundo o autor, é possível avaliarmos sobre o quanto nos apequenamos diante de um mundo em marcha acelerada e de explosão da informação, tornando-nos pessoas sem tempo para narrar.

No contraponto à lógica da sociedade moderna em que a narrativa se encurta cada vez mais e, conseqüentemente, da escola cada vez mais referenciada na contemporaneidade da informação desprovida ou empobrecida de experiência (LARROSA, 2004), as narrativas de professores oferecem possibilidades de engajamento no vivido, de aprendizagens fundadas nas experiências pessoais, de onde se podem extrair cálculos de futuro.

Bakhtin (2000), numa reflexão situada no plano artístico, remete à biografia ou à autobiografia, defendendo que a partir destes dois gêneros podemos significar nossas vidas. Para o autor, no processo de retomadas memoriais do passado, impõe-se a historicidade, ou seja, no quadro das representações que construímos de nós mesmos, o outro não é indiferente. Recusando qualquer noção psicologizante que conceba o sujeito como detentor de pleno domínio do narrar-se, Bakhtin adverte que o sujeito não se torna narrador de sua vida porque conhece a totalidade, mas porque traz os valores do mundo e estes entram na narrativa como uma forma de estruturar o mundo.

Desta perspectiva de conceber o narrar de si, prevenimo-nos contra qualquer investida teórica na individualidade do sujeito enquanto “senhor de si”, mesmo defendendo que o sujeito singulariza-se face aos determinantes das condições sócio-históricas mais amplas. Ainda assim, a singularidade do sujeito tem as ‘marcas’ da plurivocidade de acentos valorativos oriundos de diferentes esferas sociais, de diferentes interações humanas.

As narrativas dos professores que nos propomos a analisar neste trabalho, por exemplo, ganham fluxo com a permanente presença do outro em conjunturas históricas dadas, seja a família, a escola, a comunidade, a organização política etc. São elementos que

adentram a narrativa, compondo a construção identitária do professor e de sua formação. Portanto, os elementos que sobressaem das histórias de vida são tomados como processos e produtos coletivos, por considerarmos a pertença de todos a um grupo social e não a um indivíduo, apenas. Como lembra Bakhtin/Voloshinov: “o *centro* organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988, p. 121).

Concebendo a linguagem como constitutivamente heterogênea, muitos fios discursivos e ideológicos se cruzam nos discursos veiculados nas narrativas, produzindo uma discursividade sobre a vida do campo.

Nas trilhas de uma análise de discurso situada na dialogicidade proposta por Bakhtin e seu Círculo, tomamos a linguagem no seu sentido sócio- histórico, ultrapassando o puramente linguístico. Como questão de método, os textos são aqui tomados como discurso: espaço de efeito e de confronto de sentidos, de constituição de identidades, de tessituras argumentativas, conforme as condições em que são produzidos.

A perspectiva é trilhar a trama discursiva dos textos na tentativa de apreender sentidos que identifiquem os sujeitos do discurso numa relação com uma historicidade constituída no campo e sobre os sujeitos do campo, na sua relação com a terra, o trabalho, a escola, na constituição de uma imagem de formação.

5. Narrativas de professores: discursos em circulação

Como já referimos acima, as histórias de vida foram produzidas por 40 alunos. Destes, 37,5% são homens e 62,5%, mulheres. Do total de alunos, 75% vêm de famílias com vínculos e experiências no campo, marcadas de luta intensa por sobrevivência, por acesso e permanência dos filhos na escola. A maioria dos alunos relata que os pais não tiveram acesso à escolarização (55%). Os demais relatam que os pais cursaram: entre 2 e 4 anos de escolaridade (30%); até a 8ª série, hoje 9º ano (10%); o ensino médio completo (5%).

Não apenas estes indicadores caracterizam a aproximação entre os sujeitos da pesquisa, mas, também os modos próprios de produção da existência no campo: valores e saberes construídos e a luta por direitos são também componentes fortes que desenham identidades em permanente construção. Por isso mesmo, estas condições de existência devem ser levadas em alta consideração quando se pensa em políticas públicas para o campo, de modo que não são as dinâmicas da vida do campo que devem se adequar aos modelos de

políticas governamentais, mas as políticas é que devem conter em seu cálculo a vida e a demanda dos grupos sociais. Na própria luta pela vida, produzem-se saberes que fora dela não poderiam existir.

Tomando este quadro que fornece aspectos da identidade individual e coletiva destes sujeitos, nossas análises destacam nestes discursos: i) significados da escola para os trabalhadores rurais que sempre tiveram negado o acesso à escolarização; ii) representações da relação que se trava entre escola e trabalho, dois mundos que às vezes parecem inconciliáveis; iii) sentidos ainda conservados ou reelaborados por estes sujeitos ao adentrarem a esfera universitária.

Nas narrativas de si, uma discursividade: luta, trabalho e educação

Sob a temática imediatamente acima anunciada, analisamos processos discursivos, na tentativa de apreender os modos de constituição e funcionamento da relação entre luta, trabalho e educação.

Na cadeia discursiva se entrelaçam sentidos que emanam da vida cotidiana dos familiares, dos espaços governamentais que constroem vozes públicas (universidade, escola, igreja, instituições agrárias etc.), do movimento social a que os alunos se filiam etc. Todas estas esferas sociais produzem discursos que se entrelaçam na construção identitária dos sujeitos em formação. Nos quatro enunciados logo abaixo, por exemplo, representações dos alunos sobre os valores da educação escolar cultivados pela família trazem sentidos não apenas de si e da escola, mas de um conjunto de determinantes históricos que colocam em marcha a mobilidade campo-cidade, em busca de escola; expectativas da família em relação à escola; processos de exclusão desta mesma escola.

1. Meu pai se separou da minha mãe quando eu tinha sete anos de idade, e alguns anos depois minha mãe se casou novamente e meu pai foi morar em outra cidade, então fui morar com minha avó materna que me criou e me deu educação, apesar dela ser analfabeta, era uma pessoa que achava que a única herança que um pai poderia deixar para um filho era o estudo (C1).
2. Morei na roça mais ou menos até meus nove anos. Aos 10 anos papai e mamãe vieram para a cidade, pois acreditavam poder dar a mim e a meus irmãos o que seus pais não puderam lhes dar: o estudo. (A1)
3. Meus pais sempre se interessaram em ver os filhos estudando. Tivemos o primeiro contato com uma escola com oito anos de idade. Estudamos por algum tempo na casa de uma vizinha e a professora era a própria dona da residência. Era escola particular, mas não era reconhecida e

nem expedida nenhum tipo de documentação que comprovasse o grau de escolaridade do aluno. Lembro-me, que todos os dias saíamos para irmos para a escola carregando cadeiras de nossa casa para ser usada no período da aula (Cj).

4. Para meu pai, é muito gratificante todos nós estarmos hoje estudando para ser alguém, e não sofrer como ele por falta de estudo. Tudo que ele passou, foi jurado de morte pelos seus próprios patrões de fazenda, mas nem por isso ele deixou de trabalhar para dar uma vida digna para todos nós (Cg).

Apesar das reflexões críticas que se faz sobre a escola enquanto reprodutora de desigualdades, gerando, inclusive, na década de 1970, as teses de reprodução das relações sociais de produção na educação (BOURDIEU & PASSERON, 1985, por exemplo), é necessário admitir que a escola ainda ocupa um lugar importante nas projeções e sonhos da classe trabalhadora. Como podemos observar nos discursos em circulação nos recortes acima, apesar de toda uma vida de exclusão do acesso à escolarização, a família ainda acredita na escola esperanças e possibilidades. É com esta expectativa em relação à escola que os pais se colocam na luta pela formação dos filhos. Veremos adiante que este sentido de credibilidade dos pais se estende ao discurso dos filhos na vida adulta. Estes, apesar de anunciarem os dissabores experimentados durante seu percurso escolar, ainda alimentam fortes expectativas em relação à escola, assim como seus pais e avós.

O acesso à escola aparece nos discursos como o único legado que os pais podem deixar aos filhos: *a única herança que um pai poderia deixar para um filho; acreditavam poder dar a mim e a meus irmãos o que seus pais não puderam lhes dar: o estudo; pais sempre se interessaram em ver os filhos estudando.* Obviamente que ao se constituir como único sujeito responsável pelo acesso do filho à escola, este mesmo discurso desloca a responsabilidade do Estado para a família, silenciando todo um processo de exclusão a que os povos do campo foram relegados. Desta forma, silencia, por um lado, um estado de coisas e, por outro, produz sentimentos de culpa, de fracasso, de incapacidade.

Uma apreciação positiva de escola se observa nos índices avaliativos que traduzem estudos como herança de pai para filho. Além disso, imprimem-se, nos discursos, sentidos que situam a luta dos sujeitos no ‘fio da navalha’, contrariando o que parece determinante para a continuidade do *status quo*, ou seja, mesmo marcados de um processo de exclusão, os sujeitos “dão o golpe da ocasião” (CERTEAU, 1994), recriam a vida no limite do caos: *apesar dela ser analfabeta, era uma pessoa que achava que a única herança que um pai poderia deixar para um filho era o estudo; ... acreditavam dar a mim e a meus irmãos o que seus pais não*

puderam lhes dar: o estudo; Tudo que ele passou (...) mas nem por isso ele deixou de trabalhar para dar uma vida digna para todos nós. São discursos de resistência face aos determinantes impostos à classe trabalhadora. As narrativas dos alunos/professores produzem uma regularidade discursiva neste sentido, de modo que a condição de não alfabetismo dos pais é uma razão a mais para lutar pelo acesso e permanência dos filhos à escola, embora invertendo a lógica da exclusão.

Embora estejamos de acordo com a defesa de que a escola em si não é alavanca de transformação social e econômica, ela ainda constitui para a classe trabalhadora um campo de possibilidades e de acesso à cultura letrada. Lembra-nos Geraldí que sob a compreensão do quanto é redutor o sentido de escola que impera em nossa sociedade, é necessário fazer o caminho inverso à cristalização das rotinas escolares, do já dado. Assim “é possível explicitar a tese de que é possível trabalhar no seio dessas contradições com a construção de “inéditos viáveis” (expressão sempre usada por Paulo Freire), permitindo a construção do avesso da exclusão e da barbárie” (GERALDI, 2004, p. 14). Talvez sejam os “inéditos viáveis” que os sujeitos do campo precisam materializar em direção a uma outra escola, pois a escola que temos (no campo e na cidade) tem se apresentado, em muitos casos, como a reafirmação das exclusões no modelo de sociedade que temos.

Terra, trabalho e escola: mundos inconciliáveis?

5. Meu pai, A. da S. B., filho de A. da S. B. e F. da C. P., nascido mais ou menos em 1935, maranhense de Barra do Corda, não pôde estudar, **pois** seus pais, segundo ele, eram pobres e analfabetos, moravam no campo e não puderam oferecer-lhe estudo, mas o ensinaram a lavrar a terra (Al).
6. O I. e eu ficávamos aos cuidados da K. e da D., elas já estudavam nessa época, meus irmãos não gozavam do mesmo privilégio, **pois** o único tempo que tinham era à noite e já chegavam cansados, só iniciavam, mas, acabavam desistindo antes do fim do ano (Gc).
7. Meu pai estudou pouco, não teve a oportunidade, **já que** seu trabalho foi sempre na roça (Ev).

Estudar, morar e trabalhar no campo se relacionam nos discursos de Al, Gc e Ev como campos de ações inconciliáveis, excludentes: ou se trabalha no campo ou se estuda na cidade. Os vínculos históricos e culturais que estes sujeitos mantiveram com o campo, a ponto de reconhecê-lo como o lugar de produção da sua existência, não impedem que em algum momento estes mesmos sujeitos sofram *exclusões e interdições* (FOUCAULT, 1971)

que lhes impeçam o direito de continuarem produzindo a vida no campo. Concebido, a partir da lógica do capital, como o lugar do atraso, transitório e de produção econômica, em oposição à vida urbana, relacionada com o moderno e com o conhecimento legitimado, o campo e tudo que a ele se agrega estiveram, por muito tempo, excluídos de um projeto de vida. Embora, em tempos recentes, esta exclusão enfrente a tensão das lutas sociais que reivindicam direitos e projetos de educação com as especificidades do campo respeitadas e assumidas como forma de vida, as vozes dos professores em formação trazem à tona a permanência desta exclusão.

Nos enunciados 5, 6 e 7 é importante atentar para um funcionamento discursivo que, ao justificar o não acesso dos pais ou avós aos processos de escolarização, anunciam, subrepticamente, as causas mais profundas destas ausências⁷. Os discursos põem em funcionamento uma relação de causa e consequência entre morar, trabalhar na terra e não ter acesso à escolarização: *não pôde estudar, pois seus pais, segundo ele, eram pobres e analfabetos, moravam no campo e não puderam oferecer-lhe estudo; meus irmãos não gozavam do mesmo privilégio, pois o único tempo que tinham era à noite e já chegavam cansados; Meu pai estudou pouco, não teve a oportunidade, já que seu trabalho foi sempre na roça;*

As relações de implicação entre trabalhar no campo e não ter acesso à escola assim se configuram nos discursos dos professores:

a) **não** pode estudar ↔ **pois** eram pobres e analfabetos, moravam no campo;

b) meus irmãos **não** gozavam do mesmo privilégio (não estudavam) ↔ **pois** o único tempo que tinham era à noite e já chegavam cansado (trabalhadores do campo com jornadas extensas de trabalho)

c) Meu pai estudou **pouco**, **não** teve a oportunidade ↔ **já que** seu trabalho foi sempre na roça.

Nestes discursos em que se plasma a negação do direito à educação, três condições parecem sustentar e justificar o fato de as gerações mais velhas não terem acessado processos de escolarização: i) pertencerem a famílias de trabalhadores rurais sem terra; ii) ocuparem-se da lida com a terra e iii) serem pobres.

Este discurso mantém vínculos com discursos hegemônicos construídos e em circulação em diferentes espaços sociais, ou seja, há um trabalho ideológico de conformação dos sujeitos em relação aos processos de exclusão: o trabalho na terra é encarado como causa direta do não acesso à escola, impedindo a possibilidade de o sujeito compreender que, na

⁷ Estes “golpes de ocasião” podem se constituir indícios do que Boa Ventura Sousa Santos nomeia de ‘sociologia das emergências’. Segundo o autor, “Enquanto a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis.” (SANTOS, 2008, p.120)

verdade, estas são condições que por si já denunciam os processos de exclusão que caracterizam o modo de produção econômica e de organização político- social do capitalismo (BRITTO, 2004). Nos discursos dos professores, naturaliza-se esse estado de coisas sem que se estabeleça qualquer relação entre ele (estado de coisas) e seus condicionantes.

Representações de escolas no movimento campo-cidade

Compreendendo que os discursos não têm origem no sujeito, posto que eles sempre procedem de alguém e dirigem-se a alguém, não sendo possível identificar o Adão bíblico que pronunciou a palavra primeira vez (BAKHTIN, 2000), as representações de escola que procuraremos analisar nos discursos dos professores, nos três segmentos logo abaixo derivam de uma cadeia de discursos que remetem a diferentes esferas sociais ideologicamente instituídas: esferas educacionais, políticas organizacionais, familiares. Todas estas esferas se cruzam, enquanto réplicas, nos discursos dos professores.

Neste tópico, nossas análises procuram, portanto, apreender sentidos de escola atualizados nos discursos; representações positivas ou negativas de escola; relação existente entre escola do campo e escola da cidade.

8. A sétima e oitava série foram as que estudei com mais ânimo e dedicação, foi o meu melhor período escolar, acredito que isso ficou gravado em minha memória porque naquele momento eu estava saindo do meu interior para um lugar mais urbanizado e tinha muitas preocupações sobre o que eu iria encontrar por lá, mas para minha surpresa, lá eu fui reconhecido como um dos melhores alunos da escola, então percebi que todo aquele mito que eu havia criado ou que me fizeram criar sobre a cidade e as dificuldades que ela trazia, não eram bem como tinham me dito. Eu tinha a idéia de que nós que morávamos na roça, não sabíamos praticamente de nada do que precisávamos para estudar nessa escola. (Mc)

9. (...) em 1993 foi um período de grandes mudanças, minha mãe e nós fomos morar em Castanhal, vendemos tudo que tínhamos e fomos dar continuidade da nossa trajetória, constituir casa, trabalho e novos amigos. Eu e meus irmãos fomos matriculados em uma escola perto de onde morávamos e para mim tudo era estranho, tudo era novo, que reprovei a 4ª série, um ano da minha vida escolar... isso foi em 94. Estranho e novo pelo fato, penso eu, pela dificuldade de aprendizagem, pois lembro bem das dificuldades que gostaria de frisar, de não compreender os conteúdos ensinados pela professora, e a minha impotência diante dos demais que conseguia entender. (Gm)

10. Cheguei à escola urbana a qual era denominada “escolinha da professora Marlene”, que funcionava na sua própria residência. Sentia-me

um peixe fora d'água. Lá estavam meninos e meninas cada qual para seu lado, cada um em sua série: Como bichinho assustado eu ia reconhecendo o espaço, as pessoas, a professora que me ensinava as letras do ABC uma a uma eu precisava decorar. Rápido terminei o ABC, recordei e passei para a cartilha... ((Cartilha “Ana e Mauro”, que trazia a figura de um caqui, fruta que só conheci quando fiquei adulta)). (A1)

Destes recortes, para efeito de análise, destacamos os seguintes enunciados:

“...naquele momento eu estava **saindo** do meu interior **para** um lugar **mais urbanizado...**”

“...em 1993 foi um período de grandes mudanças, minha mãe e nós **fomos morar em Castanhal**, vendemos tudo que tínhamos e fomos **dar continuidade da nossa trajetória...**”

“**Cheguei à escola urbana** a qual era denominada “escolinha da professora Marlene”

As formas verbais em negrito configuram o movimento dos professores entre o campo e o espaço urbano, durante sua formação escolar. Vale observar que a ordem de deslocamento espacial não se altera: o movimento é sempre campo-cidade e não o inverso, quando se trata do acesso do sujeito do campo à educação formal; ou seja, o movimento **sair de/do... para...** e seus correspondentes **ir morar em... chegar a...** refletem a representação hegemônica que se tem de campo apenas como espaço físico que sobra depois do perímetro urbano, destituído de pessoas, de cultura, de resistência (FERNANDES, 2004). Estes discursos produzem esse movimento aparentemente natural entre campo e cidade: deixa-se o campo e a vida produzida no campo para acessar certos direitos dos quais o campo está excluído, como, por exemplo, a escolarização.

Este discurso produz exclusões mesmo quando se pressupõe que frequentando uma escola os sujeitos do campo tiveram acesso pleno à educação. As representações que os sujeitos têm desta escola se ancoram nas mesmas dinâmicas reprodutoras de desigualdades sociais: *Eu tinha a idéia de que **nós** que morávamos na roça, **não sabíamos praticamente de nada** do que precisávamos para estudar **nessa** escola; ... pela **dificuldade** de aprendizagem, pois lembro bem das dificuldades que gostaria de frisar, de **não compreender** os conteúdos ensinados pela professora... **peixe fora d'água**. A relação dicotômica entre campo e cidade produz distinções marcadas em um *nós* categorizado pela negação, pela impossibilidade: **não sabíamos; dificuldade de aprendizagem; não compreender**. São estes indícios*

(GINZBURG, 1989) de interdição que possibilitam nomear a outra escola referida no discurso de *nessa escola* e da atualização da metáfora *peixe fora d'água*, que se pode interpretar a escola urbana como um não-lugar, um lugar estranho.

Mais uma vez, os discursos veiculados nos três segmentos imediatamente acima evidenciam uma relação imaginária do sujeito do campo com a escola enquanto uma dimensão da luta mais ampla pela vida. Premidos pelo sonho de ver os filhos freqüentando a escola, uma vez cerceados desse direito, a única alternativa que os resta é rumar às cidades ou vilas, deixando para trás o trabalho, a cultura, a vida do campo. Este movimento traduz uma imagem de campo a partir de uma lógica produtivista que concebe o campo como um lugar despovoado, apenas lugar da produção econômica, desprovido de vidas, de culturas.

Remetendo-nos aos recortes, os primeiros contatos com a escola urbana quase sempre produzem sentidos de baixa autoestima no aluno, justamente porque esta é a compreensão que boa parte da população tem do campo e até mesmo alguns profissionais (FERNANDES, 2004). Estas representações se ancoram nos modos como são desigualmente distribuídos os processos educativos e formas de conhecimento em nossa sociedade.

Educação e militância: duas vozes que se entrelaçam

Considerando que os professores em formação participam da construção de uma escola gestada na luta dos movimentos sociais do campo - particularmente o MST a que se vinculam os professores-, interessa-nos depreender sentidos da dupla inserção destes sujeitos na escola formal e no movimento social, procurando compreender de que forma o ser professor vai se constituindo neste duplo movimento de relação com a docência e com a luta política do MST. Nesse sentido, a pergunta que podemos fazer é: onde se cruzam e onde se distanciam os sentidos das experiências mantidas pelos professores com a escola antes e depois de se integrarem ao MST? Pensando que os movimentos sociais do campo, quando lutam pelo direito à terra, incluem nesta luta outros direitos, dentre eles a educação, articulando o movimento da escola com o movimento pedagógico mais amplo da luta política, que sentidos de escola os sujeitos passam a construir quando se integram aos movimentos sociais do campo? De que escola falam? Que valores defendem? Trata-se *dessa escola* a que se referem os sujeitos no item anterior, ou seja, à escola do não-lugar pela qual são obrigados a deixarem o campo? É este imaginário de escola que procuramos apreender nos enunciados

que se seguem, posto que eles referem escolas de assentamentos, portanto, sob a orientação pedagógica do MST.

11. Ainda neste ano **comecei a contribuir** na escola auxiliando a professora D. em uma turma de 3ª série do ensino fundamental menor. Através desta experiência comecei a militar no Movimento Sem Terra agarrando de vez esta causa que mudou minha vida passando a lutar pela classe trabalhadora que vem sendo excluída da sociedade que vivemos. (Nl)

12. Meu envolvimento com o (MST) Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra começou no ano de 2002, quando fui trabalhar no assentamento Chico Mendes I que faz parte do MST, fui trabalhar como professora do ensino fundamental e através do meu desempenho fui conhecendo melhor o movimento. Comecei a participar das reuniões, encontros, oficinas entre outros e foi através do meu esforço que fui convidada para participar do curso de graduação em Letras, um curso que para mim está sendo de grande utilidade. (Cl)

13. De início foi tudo estranho para nós, viver debaixo de lona preta, de comer em coletivo, de participar de trabalho em coletivo, acampar em praças, chegar a compreensão de que estávamos ocupando e não invadindo, a participar de um mundo que antes não conhecíamos e que estávamos aprendendo. Contudo, já participando da organização do Movimento, comecei a desenvolver trabalhos no acampamento especificamente no setor de educação como educador, nesse tempo assumi uma turma de primeira e segunda série. Para mim foi também momento de muita reflexão, pois não tinha nenhuma formação pedagógica para lecionar, foi com o tempo que fui me aperfeiçoando com a ajuda do Movimento, pois fui convidado na época a participar de um curso de Formação de Educadores do Campo, e foi através desse curso, onde comecei a ter horizonte da proposta de educação do Movimento voltada para as dimensões culturais, dos valores humanistas. (Gm)

Se atentarmos para a materialidade discursiva dos três enunciados, é possível apontarmos como pontos de entrada no funcionamento discursivo ações verbais cujos sentidos reclamam processos de constituição dos sujeitos em formação, sejam eles num movimento que vai da docência à militância, sejam da militância à docência, de modo que se mesclam em um determinado momento da vida do professor militância e atividade escolar. Esta relação coincide com princípios educativos calcados nos discursos do MST: educação e luta não são dois mundos independentes, o que nos remete ao discurso de defesa de uma *pedagogia em movimento, nela contidas* diferentes pedagogias movidas pelas especificidades dos encontros.

Nos três recortes acima, gostaríamos de identificar os processos de constituição do

sujeito professor Sem-Terra, processos que deixam na linguagem rastros deste percurso de constituição, como rituais de passagem, tal como menciona Bourdieu (1998):

- a) **comecei** a contribuir na escola → **comecei** a militar → **agarrando** a causa → **começando** a lutar;
- b) **fui trabalhar** como professora → **fui conhecendo** melhor o movimento → **comecei a participar**;
- c) **De início** foi tudo **estranho** para nós → participar de um mundo que antes **não conhecíamos** → **participando** da organização → **assumi** uma turma.

Em se tratando do processo de constituição de identidades do professor sem-terra, podemos destacar nestas formulações um procedimento discursivo que evidencia um percurso que dá espessura ao sujeito e à língua, ao mesmo tempo que lhes expõem às condições sócio-históricas: Ser professor sem-terra é colocar-se no campo contínuo da formação que não prescinde de um saber anterior, mas de um saber da experiência tal qual referimos no início deste trabalho. Este saber experienciado na luta traz conseqüências para a compreensão de possibilidades de formação quando se toma as experiências de si como espaço de aprendizagem e de formação.

6. Considerações conclusivas

As histórias de vida foram analisadas com o objetivo de apreender sentidos de constituição identitária de professores do campo, tomando como referência, a vida, a família, a escola, o movimento social a que se vinculam como militantes e professores.

Tomando a linguagem na sua constitutividade histórica e dialógica, procuramos apreender discursos em circulação nas narrativas dos alunos/professores. Nelas, identificamos entradas significativas para as análises, as quais marcam uma regularidade discursiva e identitária: um discurso que evidencia vínculos familiares com o trabalho rural e a luta por acesso à terra; sentidos incomensuráveis entre escolarização e fixação do trabalhador na terra, ou seja, os discursos denunciam a histórica realidade do campo brasileiro em que os sujeitos tiveram negados muitos direitos e as representações do grupo sobre a escola na trajetória de luta pela permanência na terra. Por fim, outra regularidade discursiva presente nas narrativas foi a relação entre o ser professor do campo e a militância política dos professores. Há um entrelaçamento destas duas vozes que dialogam na constituição deste professor/militante. Ser professor foi a via de entrada para a militância e vice-versa. Além disso, os sentidos de escola

aqui se mostram mais próximos à luta por outros direitos, além de terra e educação. Uma análise destas narrativas revela percursos de constituição de identidades, contradições, desafios e possibilidades de aprendizagens com as experiências de si.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. Ed. São Paulo Huicitec, 1988.

_____. *Estética da criação verbal*. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENJAMIM, W. Experiência e pobreza. In:_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história e cultura*. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 114-119.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In:_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história e cultura*. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-121.

BOURDIEU, P.; PASSERION, J.C. *A reprodução*. Rio: Francisco Alves, 1985.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da USP, 1998.

BRITTO, L. P. L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004, p. 47-64.

CERTEAUM, M. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M.C. (orgs.) *Por uma educação do campo*. São Paulo: Editora Vozes, 2004, p. 133-146.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1971.

GERALDI, C. M.G. Escola viva: política educacional por uma escola contra a barbárie. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R; GARCIA, M de F. (orgs.). *Escola Viva: elementos para a construção de uma escola de qualidade*. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.

GUINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo. Companhia das Letras, 1989.

HOBSBAWUN, E. J. *Sobre história*. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

RIBEIRO, Nilsa Brito. *Narrativas de professores: discursos, identidade e formação*.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5 ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. de F. (orgs.). *Escola Viva: elementos para a construção de uma escola de qualidade*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2004, p.113-132.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F e HAK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3 Ed. Campinas, S.P: Editora da UNICAMP, 1997.

RIBEIRO, N. B. Identidade, memória e letramento em contexto e formação: educadoras e educadores do campo. In: SALES, Germana Maria Araújo; FURTADO, Marli Tereza (Orgs.). *Linguagem e identidade cultural*. João Pessoa: Idéia, 2009, p. 193-212.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7 ed. São Paulo, 2000.

_____. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *A gramática do tempo: por uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.

Artigo recebido em julho de 2012.

Aceito em setembro de 2012.