

## PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E RESISTÊNCIA: AS BRECHAS NO HABITUS DOCENTE

**Débora dos Reis Cordeiro**

dborareis@hotmail.com

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil

**Hildete Pereira dos Anjos**

anjoshildete@unifesspa.edu.br

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil

### Resumo

O artigo analisa ações docentes que remetem à resistência no *habitus* docente. A pesquisa teve como metodologia um estudo de caso envolvendo 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 fazer 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:** educação do campo; *habitus*; resistência

### Abstract

This work analyzes teaching practices which refer to resistance in teaching habitus. The research method was a case study involving teachers graduated in the first classes of the Rural Education degree course. We assume that a teacher 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 equipments; 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 as a whole is organized - 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.

**Key-words:** habitus; resistance; rural education.

### 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. Esse curso 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, com parceria de instituições de ensino superior e comunidades rurais.

O curso, que visa a formação docente de educadores do campo, ao ser institucionalizado pelos Institutos e Universidades Federais, demarcou uma nova configuração na política pública educacional, 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.

Essa realidade foi o cenário definidor do objeto da pesquisa de mestrado<sup>1</sup> da primeira autora (Cordeiro, 2017). Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, situada como estudo de caso que se propôs (mediante análise de documentos oficiais, leis, projeto pedagógico do curso, observação em sala de aula e entrevista semiestruturada) a analisar o *habitus* professoral de três professoras egressas da Licenciatura em Educação do Campo. Para este artigo, enfoca-se as marcas de resistência na prática de duas professoras, aqui denominadas Carmem e Júlia.

Para compreender as formas 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* e agente (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, os colocou na condição de jogadores (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 educação superior.

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.

### **Resistência e poder: caminhos traçados por professoras do campo**

Reunir e colocar em debate as ações docentes que remetem à resistência é uma tarefa de ação militante, já que é na medida 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

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada através de Bolsa pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente (CAPES) do Ministério da Educação (/MEC), Brasil.

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 de conflito relacionadas 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, 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 extraclasse, 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) entende que prática cultural é exatamente a oportunidade de exercer ações que estejam coerente com os modos de vida dos povos, mas não os praticados forçosamente (como o preenchimento de atividades arbitrárias em livros didáticos conforme preconiza, “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”. (p. 142).

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

Júlia relata que entrou na universidade (LPEC) inscrita sua sobrinha, meio contra a vontade. Contudo, uma vez cursando, 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.

Desde a entrada em sala de aula, e em nenhuma atividade no decorrer dos dias, 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 (Bahktin, 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 pára 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, entusiasma 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 entendido como uma subversão do espaço escolar tradicional, o qual não introduz 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 de modo inconsciente 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.

Também é na porta 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% de apuração, 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.

## **Conclusões**

Compreende-se que o docente do campo se envolve 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 o agente se situa.

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 o 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, mas, sobretudo importantes na construção de uma nova ordem educacional, dentro de uma política do campo e para o campo. Nesse sentido, conclui-se que é necessário 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**

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

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

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

**Certeau, M.** (1998). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.

**Certeau, M.** (2011). *A cultura no plural*. Campinas, Brasil: Papyrus.

**Cordeiro, D. R.** (2017). *Prática cultural docente: o habitus professoral dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Unifesspa*. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, Brasil.

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