

Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o *continuum* família-escola*

Sonia Maria De Vargas

Universidade Católica de Petrópolis, Mestrado em Educação

Introdução

Procuo, neste artigo, dar maior visibilidade ao processo de formação das professoras rurais leigas, tentando compreender como se organiza o ciclo de reprodução desse grupo de profissionais. Assim, busco distinguir os componentes desse processo de formação e aprendizagem existente no meio rural e vivenciado por sujeitos atores sociais que desempenham simultaneamente as atividades de estudantes e de trabalhadores rurais, tornando-se necessário, para tal, evidenciar as relações existentes entre o contexto macrosocial e a educação no campo (Furter, 1983; Serpell, 1993).

* Este artigo tem por base a tese de doutorado *Les processus de formation professionnelle des enseignantes "leigas" dans le développement de l'école primaire rurale au Brésil, et plus particulièrement dans l'Etat de Minas Gerais* (De Vargas, 1995). Foi apresentado no 5º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, realizado em Águas de Lindóia, MG, de 21 a 23 de novembro de 2002.

Nesse sentido, seria importante ressaltar o uso diferenciado que a família rural faz do espaço e dos serviços da escola, estabelecendo estreita relação entre as duas instituições, não apenas no que se refere à apropriação dos saberes escolares, mas também aos serviços e práticas (Certeau, 1990) que a escola pode oferecer à família, sobretudo à mãe-trabalhadora rural, no cuidado dos seus filhos (tempo dedicado às crianças e fornecimento de alimentação, pela merenda escolar).

Da mesma forma que a escola rural se vale dos vários espaços disponíveis na comunidade – como a própria casa da professora, a igreja, a sala comunitária – para desempenhar suas funções específicas (Brandão, 1986), a família rural estabelece com a instituição escolar – presença do Estado nas comunidades – um uso particular que atende às suas necessidades imediatas.

Segundo Dasen (1987), a educação informal¹ é mais comumente relacionada à educação familiar, sen-

¹ No seu estudo *Savoirs quotidiens et éducation informelle*, Pierre Dasen (1987) enfatiza o papel da família na educação in-

do a educação formal a que é particularmente praticada na escola – que, por sua vez, busca dominar a educação familiar. Entretanto, podemos observar que no meio rural a linha de delimitação entre essas duas instituições se apresenta de forma bem mais tênue, embora cada uma delas continue representando espaços distintos da organização social.

Sabemos que a aprendizagem escolar se baseia no ensino por algoritmos, por modelos formulados teoricamente. Por outro lado, os conhecimentos aprendidos na prática, no trabalho, passam por muitas formas de assimilação dos conteúdos transmitidos, na maioria das vezes utilizando, prioritariamente, procedimentos de observação e de repetição, normalmente caracterizados como fazendo parte de uma educação não-formal. Essa aprendizagem construída na prática carrega em si não apenas conteúdos não-escolares, mas também processos não-escolares de aprendizagem.

Identificamos por saberes não-formais aqueles conhecimentos estruturados, construídos fora dos bancos escolares, tendo por base processos não-escolares de construção do saber e na maioria das vezes formulados dentro dos espaços do trabalho produtivo.

Buscamos, portanto, analisar as circunstâncias e os processos que estão implicados nas aprendizagens realizadas nas práticas sociais do trabalho e de que maneira estas interagem com a construção do saber escolar, na tentativa de evidenciar as estratégias pelas quais as professoras rurais aprenderam a arte de ensinar.

Procuo tornar mais precisa a maneira como o movimento de formação das professoras rurais “leigas” se desenvolve recorrendo aos conceitos de *participação periférica legitimada* (LPP) (Lave & Wenger, 1993), de *transmissão de conhecimento incorporado*, (Chamoux, 1981), de *participação guia-*

da (Rogoff, 1990), assim como o conceito de *delegação de autoridade* (De Vargas, 1995, 2000).

O conceito de *participação periférica legitimada* (LPP) (Lave & Wenger, 1993) me permitiu elucidar o processo pelo qual as leigas aprendem, e como e por que elas são aceitas no seu meio como professoras, sem terem tido acesso a uma formação escolar regular, específica para a prática do ensino.

Antes de explicitar esse conceito, considero necessário esclarecer a noção de comunidade de prática, definida pelas relações entre as pessoas que as constituem, as atividades que elas exercem e o mundo social no qual estão inseridas. Trata-se de uma relação que se desenvolve através do tempo e em interação com outras comunidades; o princípio epistemológico da aprendizagem, nesse tipo de relação, situa-se na participação em uma prática cultural, na qual existe um conhecimento.

Parece natural acrescentar que uma comunidade de prática é aquela que possui um saber-fazer técnico incorporado, o que nos remete à *transmissão de conhecimento incorporado* (Chamoux, 1981). Assim, procuramos interpretar as leigas como professoras pertencentes a uma comunidade de prática, que constrói seus saberes no tempo e no espaço social rural (Bourdieu, 1972).

A LPP explicita a transmissão de saber em comunidades de prática, dentro de uma dinâmica que parte da situação periférica para a central: um novato se encontra no local do aprendizado, num primeiro momento, sem ser reconhecido como aprendiz, e através de atividades periféricas é incluído no processo de formação, sendo gradativamente legitimado, num movimento que o tornará apto a exercer sua função profissional.

Em resumo, o conceito de LPP fornece um instrumental importante para abordar a aprendizagem construída como prática social, estabelecendo as formas de adesão e de construção de identidades. Ele engloba o lugar e a organização da prática adquirida e os ciclos de desenvolvimento, de reprodução e de transformação social na comunidade de prática.

A *transmissão de conhecimento incorporado*, (Chamoux, 1981) se efetua no desenrolar das rela-

formal. Entretanto, considero relevante assinalar que esta não é exclusiva das relações familiares, apresentando-se em outras instâncias, por exemplo, em grupos de adolescentes e jovens, assim como na mídia.

ções sociais, de uma maneira muito mais sutil do que os conhecimentos adquiridos por algoritmos. Ela é indissociável de indivíduos ou de grupos concretos, pois se constitui como resultado da sua aprendizagem pessoal, da sua experiência, da sua habilidade. Sua característica mais importante é que esse processo não pode ser analisado e decomposto até o fim, porque o trabalhador sabe fazer, mas ele não sabe completamente como ele sabe.

A *participação guiada* (Rogoff, 1990) implica uma co-participação entre crianças, aqueles que se ocupam delas e os seus companheiros, num processo de construção de pontes entre a compreensão presente das crianças e as técnicas para atingirem novas compreensões e técnicas, ordenando e estruturando sua participação em atividades, acompanhadas de mudanças dinâmicas, no desenvolvimento de suas responsabilidades. Com base na participação guiada, está implicada a compreensão e a solução dividida de problemas. Assim, a interação entre pares, numa reflexão conjunta, auxilia e estrutura a aprendizagem, quando a atividade se passa num contexto em que um sujeito tem mais experiência do que o outro. Nas escolas rurais por nós estudadas, em particular, as classes compostas por crianças de diferentes níveis de escolaridade e de idade criam um meio favorável à concretização da *participação guiada*; de um lado, graças à observação dos parceiros mais hábeis ou mais avançados; de outro lado, graças à prática destes últimos, pois eles têm um papel ascendente sobre os alunos das séries iniciais. Segundo Rogoff (1990), o processo descrito pela LPP se compatibiliza com a idéia de que a *participação guiada* pode ser considerada como a *aprendizagem do pensamento*.

O conceito de *delegação de autoridade* (De Vargas, 1995, 2000) foi construído em meu próprio estudo, constituindo-se numa estratégia de trabalho das professoras leigas. Pela *delegação de autoridade* a professora escolhe um aluno e o coloca numa posição ascendente sobre os colegas, permitindo-lhe dar certas explicações a outros alunos ou realizar certas tarefas de ensino, como, por exemplo, fazer um ditado ou copiar um dever no quadro. Com essa delega-

ção, a professora reconhece em certos alunos uma competência no entendimento dos conteúdos escolares, o que lhe permite engajar/incluir esses alunos nas atividades docentes.

As categorias de análise acima descritas foram essenciais para a montagem de um quadro do movimento do saber/fazer profissional das leigas, aprendido na prática, assim como as circunstâncias que lhes permitiram essa apropriação, ao mesmo tempo nos evidenciando e elucidando o processo educacional pelo qual elas aprenderam a ensinar. Um processo que se desenvolve, do ponto de vista desses conceitos, como aqueles característicos da aprendizagem baseada na relação mestre-aprendiz.

Desenvolvi uma pesquisa de tipo qualitativo, que possibilitou uma visão mais abrangente e orgânica das ações e de sua carga interpretativa, sejam elas gestuais ou orais, dentro da correspondência dinâmica dos indivíduos com o arcabouço social, como um caminho que possibilita maior compreensão do real. Dessa forma, foram utilizadas três técnicas complementares de coleta de dados: análise documental, entrevista semidirigida e observação direta do campo.

A pesquisa de campo foi realizada no Agreste brasileiro, na região norte de Minas Gerais, particularmente nos municípios de Janaúba e Jequitaiá. Trabalhei com um grupo de dezenove professoras leigas, atuantes em quatorze escolas rurais de classes multisseriadas. Essas professoras haviam cursado no máximo a 4ª série do ensino primário,² mas apresentavam uma prática de trabalho docente que variava de três a vinte e quatro anos, além de possuírem grande experiência no domínio do trabalho agrícola. As turmas observadas eram compostas em média por 20 alunos, sendo que todos pertenciam a famílias vinculadas ao modo de produção rural.

² Na ocasião em que as leigas ingressaram numa escola, as séries iniciais do atual ensino fundamental eram denominadas ensino primário. Adotarei portanto essa terminologia, que corresponde à própria percepção das leigas sobre sua escolaridade.

Nesse trabalho revisitei as falas das professoras para refletir, com base em suas memórias de escolarização e de sua prática profissional, questões significativas para o aprofundamento da discussão sobre a educação rural na região estudada. Na próxima seção analisarei a importância das relações estabelecidas entre a família, a escola e o mundo rural para a construção do saber docente das leigas, tentando evidenciar os usos diferenciados que as famílias fazem do tempo, dos espaços, dos saberes, das práticas e dos serviços da escola rural. Em seguida, discutirei as múltiplas interpretações da repetência escolar, fenômeno vivenciado pelas professoras rurais nos seus percursos de escolarização. Na terceira parte apresentarei as estratégias de ensinar e aprender utilizadas pelas leigas e suas implicações na constituição do ciclo de reprodução da sua comunidade de prática no meio rural. Finalmente, tecerei algumas considerações sobre o processo de formação profissional das leigas, construído nas práticas sociais do trabalho.

Relações família-escola nos aprendizados da prática

A formação das leigas começa na escola primária. Para melhor compreender essa afirmação é preciso assinalar que antes das novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/1996) as crianças deviam ingressar na escola primária com a idade de 7 anos. No entanto, no que se refere ao meio rural, as estatísticas oficiais não conseguiam dar conta de um registro acurado da realidade, como podemos observar nos relatos apresentados, que demonstram que a idade de entrada na escola variava muito, pelas diferentes razões que algumas das professoras nos expõem:

Eu fui à escola com a idade de 5 anos, como ouvinte, porque eu tinha vontade de ir lá com meus irmãos. Não havia maternal. E, no entanto, eu tinha realmente vontade de ir à escola. Eu achava bom isso de ir à escola... Com 7 anos, quando completei a idade para me inscrever, já conhecia muitas coisas do programa que a professora ensinava... Quan-

do eu acabei a 2ª série primária, não existia ainda a 3ª. Esta é a razão porque eu repeti o segundo ano várias vezes, mesmo tendo boas notas. Eu não queria esquecer o que havia aprendido... Quando apareceu a 3ª série, fiz a mesma coisa, repeti para não esquecer... Não existia a 4ª série e meu pai não me deixou estudar na cidade; ele não achava correto que uma filha saísse só, sem sua família... (J.)

Eu comecei a escola com a idade de 6 anos. Eu estava muito motivada com o fato de que minhas amigas já estudavam. Eu aprendi muito rápido. Quando eu fiz 7 anos e a professora pôde me inscrever mesmo, eu já sabia ler e escrever. Eu fiz a 1ª e a 2ª séries. Mas ainda não havia a 3ª. De forma que eu refiz a 2ª para não esquecer o que tinha aprendido... Foi somente com 13 anos que meus pais me deixaram ir a Janaúba para fazer a 3ª e a 4ª séries. (L.)

Eu acho que fui à escola com a idade de 9 anos... Nós tínhamos que ajudar nossos pais... Tive que fazer três vezes a 1ª série porque na época nós podíamos ficar o tempo que precisasse. Nós começávamos na escola matriculados na 1ª série, mas nós fazíamos atividades do maternal... Nós não passávamos para a 2ª série até que a professora achasse que nós sabíamos ler e escrever bem. (M.L.)

Eu fui à escola somente com a idade de 12 anos... Minha família viveu dez anos numa localidade rural do Estado do Paraná onde não havia escola. (M.D.)

As restrições do meio e do sistema escolar às vezes são muito significativas, como no caso de M.D. Sua família teve que se mudar porque seu pai era trabalhador rural em uma fazenda onde não havia escola. As dificuldades econômicas obrigaram o pai a ir morar com toda a sua família a mais de 1.300 km de seu lugar de origem, mas isso não significou melhoria do ponto de vista educativo para ela, nem para seus irmãos e irmãs, que tiveram que esperar o retorno a Jequitaiá para poderem estudar. Dessa forma, ela somente iniciou seus estudos escolares com a idade de 12 anos.

As situações que pudemos encontrar nos contextos rurais estudados indicam que existem várias

maneiras de enfrentar as exigências legais. Isso significa que as situações estão ligadas de maneira mais geral aos limites e possibilidades sociais e econômicas das famílias e até mesmo às restrições específicas do sistema escolar – tais como a ausência de escolas nas comunidades rurais, a falta de professores, a falta de material escolar, ou ainda um legalismo excessivo que exigia que a criança tivesse 7 anos para efetivamente ser matriculada na 1ª série do ensino primário.

Outro problema presente nas escolas rurais se refere à defasagem idade-série, geralmente compreendida como conseqüência da repetência. Entretanto, outros fatores intervêm para que encontremos também um grande distanciamento entre as idades das crianças nas classes das escolas rurais. Um desses fatores é a idade de ingresso na escola, como nos quatro casos relatados, o que explica o fato de na 1ª série podermos sinalizar a presença de crianças de 5, 6, 9 e 12 anos freqüentando a mesma sala de aula, sem que necessariamente a defasagem idade-série estivesse baseada apenas na repetência.

Nos dois primeiros casos, J. e L. puderam começar a freqüentar a escola mesmo antes da idade obrigatória, sem todavia estarem oficialmente matriculadas. Ou seja, para o sistema oficial elas não existiam. Não estando oficialmente matriculadas, o governo não tinha obrigações escolares em relação a elas. Segundo seus testemunhos, identificavam-se com o grupo de crianças composto por seus irmãos, irmãs e amigos, o que lhes permitiu avançar nos conhecimentos do programa da 1ª série, alegando motivações de ordem afetiva para as representações que fazem do início de sua escolaridade. Assim, para elas, era importante acompanhar o grupo de irmãos, irmãs e colegas durante as atividades escolares, sobretudo porque suas motivações para integrarem o grupo de crianças na escola puderam ser satisfeitas, em parte também porque suas famílias as tinham liberado das tarefas domésticas. Por outro lado, no caso de M.L., a ajuda que ela dava a sua mãe era importante para o funcionamento da casa, tendo, então, que esperar a idade de nove anos para freqüentar a escola.

Observando as classes rurais em que E. e M. trabalhavam, pudemos constatar a presença, no momento de realização da pesquisa, de crianças de 4 ou 5 anos não inscritas oficialmente nessas turmas. Perguntamos às professoras a razão da presença dessas crianças. Elas nos deram respostas parecidas: era uma maneira de liberar suas mães da obrigação de se ocuparem delas, para poderem trabalhar em casa e na agricultura, uma vez que a professora podia dedicar-lhes parte do dia.

Assim, as leigas dedicavam sempre uma parte de seu tempo de trabalho para dar tarefas de iniciação escolar a essas crianças menores, fazendo com que efetivamente se integrassem no grupo, formando mais um nível na classe já multisseriada e participando dos espaços sociais da alimentação e das brincadeiras (Benjamin, 1984).

É importante assinalar que, no meio rural estudado, a tarefa de se ocupar dos caçulas é comumente reservada aos mais velhos. Assim, se estes vão à escola, nada de mais natural, para as professoras, que levem seus irmãos e irmãs menores, o que permite que os mais velhos não fiquem prejudicados em seus estudos. Isso demonstra, por parte das leigas, um elevado grau de entendimento da dinâmica sociofamiliar rural e das condições de trabalho no campo.

Acrescente-se, ainda, a essa dimensão do cuidado por parte da professora, aquela de provedora, por parte do Estado, nos casos em que a escola servia uma merenda diária, representando economia suplementar para a família. As professoras têm consciência da importância dessa refeição para o desenvolvimento de seus alunos, utilizando estratégias de solidariedade, como a divisão da merenda, para atender a uma necessidade básica das crianças, ajudando as famílias no sustento de seus filhos, o que, em princípio, deveria ser uma obrigação do Estado democrático.

J. e L. ressaltaram que, quando eram alunas, suas professoras começaram a desenvolver o programa escolar da 1ª série propondo-lhes atividades de desenvolvimento da coordenação psicomotora geralmente adotadas na pré-escola. Situação semelhante

ainda foi possível observar em algumas classes rurais, cujas crianças de 5 a 9 anos realizavam tarefas desse mesmo tipo.

Para essas educadoras, a experiência de terem estudado em classes multisseriadas, com crianças mais jovens, não representou um problema pedagógico; pelo contrário, a experiência vivida representou mais uma oportunidade de ensinar aos mais novos e proporcionou-lhes condições de aceitação da tarefa de ensinar em classes de vários níveis. De fato, a defasagem entre a idade e a classe freqüentada é tida como situação normal nesse meio sociocultural. Efetivamente, como a grande maioria das aulas são dadas em vários níveis diferentes, é comum encontrar na mesma sala de aula crianças de várias idades.

Evidencia-se assim que os múltiplos usos que as famílias fazem da escola advêm de uma representação diversificada do papel que esta desempenha para as comunidades rurais. Na seção seguinte apresentarei as múltiplas visões que as leigas manifestam da repetência e suas relações com a formação docente, entendida como um processo de aprendizagem social.

Repetição, memória e escola: gênese da formação-aprendizagem no meio rural

É importante destacar um aspecto muito marcante no discurso das professoras leigas que foram sujeitos do presente estudo: a *repetência*. Junto com o abandono escolar, a repetência é considerada por vários autores de educação (Brandão *et al.*, 1982) como um dos dois pólos principais do fracasso escolar. Aqui, contudo, a representação da repetência toma outra conotação, muito diferente da fornecida por outros estudos que tratam desse assunto de maneira negativa.

Para essas professoras leigas, repetir significava não perder o contato com a cultura letrada, que no meio rural é veiculada pela escola. Deixar a escola é esquecer, não relacionar-se mais com o texto escrito, com os exercícios de leitura, com a matemática. Dessa forma, a única maneira de manter vivos na memória os conhecimentos escolares é repetir as séries, posto

que elas não tinham condições de seguir seus estudos, por falta de estrutura escolar completa. Essa repetência “voluntária” é assinalada como uma prática comum, utilizada pelas leigas nos seus percursos através da escolarização.

Nas localidades isoladas, privadas de eletricidade e de meios de transporte rápidos, a língua escrita é realmente privilégio da escola. A repetência se tornou, portanto, estratégia de aprendizado e de formação, e não é vivida como um fracasso, nem pela família, nem pela criança.

Repetir várias vezes o mesmo ano escolar permitiu às professoras leigas um aprendizado de conhecimentos incorporados por impregnação dos saberes escolares (Chamoux, 1981). Esse fato se dá não somente pelo aprendizado dos programas das disciplinas específicas, mas também com base no contato repetido com a professora, muitas vezes leiga também, possibilitando a familiarização com os métodos didáticos empregados, bem como com todas as outras tarefas compreendidas nos modos de gestão da classe e mesmo da escola rural.

Além da repetição “voluntária”, presente nas representações de J. e L., encontramos também a repetição adotada como um método de trabalho da professora, como testemunha M.L., que teve que refazer três vezes a 1ª série. Na sua opinião, isso tem a ver com o fato de, na época em que estudava, não haver limite de tempo para freqüentar uma classe: o aluno começava sua escolarização fazendo exercícios do pré-escolar, mesmo estando matriculado na 1ª série, e não passava para a 2ª série antes que a professora o julgasse pronto. Na verdade, a prática da professora de M.L. correspondia a um modo de gestão da classe que dividia os alunos em *subníveis*.

Como já apontamos, os dados estatísticos oficiais assinalam a existência de classes com vários níveis no meio rural, porém, não se encontram dados oficiais sobre a existência de *subníveis* em cada classe (Klein & Costa Ribeiro, 1991). Todavia, isso já existia quando as leigas freqüentavam a escola primária, sendo ainda uma estratégia bastante praticada por elas em suas turmas.

Segundo o nível de aprendizado, a professora classificava seus alunos em *fracos, medianos e fortes*. Isso significava que quando um aluno passava do primeiro *subnível* para o segundo, na verdade ele era promovido, e sentia-se promovido. No entanto, para as estatísticas, ele fracassara. É muito difícil retirar dados estatísticos dessa situação, que indica a complexidade do sistema educativo, sobretudo no meio rural, onde se buscam estratégias particulares a fim de enfrentar as exigências da burocracia escolar e, ao mesmo tempo, dar conta daquilo que a escola considera relevante no aprendizado dos alunos.

O fato de não considerar as especificidades regionais e locais deve ter durante muito tempo induzido ao erro os administradores da educação nacional. Eles tentavam transferir para diferentes contextos um sistema escolar homogêneo, organizado nos centros de controle político do país. É preciso sublinhar que a tendência etnocêntrica das elites, situadas sobretudo no Centro-Sul do Brasil, atenuou-se um pouco, desde a década de 1980, nos projetos nacionais que faziam referência à necessidade de elaboração de uma política educativa para atingir as periferias urbanas e o meio rural. Todavia, esses esforços não foram suficientes para dar conta da situação complexa de diferenças culturais nas quais se inscrevem as populações rurais.

As escolas rurais nas quais as professoras leigas seguiram seus primeiros anos de escola primária compreendiam vários níveis e eram dirigidas por professores³ que também tinham freqüentado escolas similares. Os professores tinham, no máximo, a 4ª série primária, nível que lhes permitia ensinar até a 3ª série. Quando o professor não tinha mais do que a 3ª série, ele só podia dar aulas até a 2ª. E uma boa parte das leigas entrevistadas viveram a experiência de atingir, antes mesmo de sair da infância (até a idade de 11 anos), o nível máximo de escolaridade que o meio social podia lhes oferecer.

³ Algumas da leigas entrevistadas foram alunas de professores do sexo masculino, contratados pelas fazendas, embora a maioria tenha estudado com professoras.

A impossibilidade de terminar ao menos a 4ª série nas proximidades de suas casas condicionou a mudança para a cidade daqueles que desejavam concluir seus estudos. Esse percurso não era assim tão simples. Era preciso, ao menos, que os pais conhecessem na cidade uma família de confiança em cuja casa a criança poderia se alojar. A criança deveria aceitar trabalhar em troca do alojamento. Era preciso contar com a permissão dos pais, sobretudo do pai, para que a criança, em geral uma menina, pudesse se afastar de sua própria família.

Assim como o início escolar, que por diversas razões podia ocorrer em diferentes idades (nas falas das entrevistadas, como foi visto, variou entre 5 e 12 anos), também a idade de saída da escola, isto é, de concluir a 4ª série da escola primária, apresentava variações. Por exemplo: J. não tinha mais do que a 3ª série quando começou a trabalhar e só pôde completar sua formação primária com a idade de 30 anos, graças à implantação de cursos para adultos em sua localidade, em 1986, onde a educadora responsável pela classe de adultos trabalhadores era L., sua colega, leiga também. Outros relatos confirmam essa variação:

Eu obtive meu “diploma” com a idade de 37 anos, nos cursos noturnos, em Janaúba. (D.B.)

Meus pais me enviaram para a cidade para acabar meus estudos... Eu ganhei meu certificado com 14 anos. (D.)

Eu tive que parar meus estudos depois da 3ª série, com a idade de 10 anos, quando minha mãe morreu. Eu devia ajudar meu pai a cuidar de meus irmãos. Com a idade de 13 anos eu decidi retomar meus estudos e eu fui para Jequitaiá... Obtive o certificado com 14 anos. (G.)

Para as famílias, é difícil enviar uma criança para estudar na cidade quando não há escola em sua localidade, uma vez que não podem prescindir de seu trabalho na casa ou nas plantações, como assinalam P. e G.:

Eu comecei a escola com a idade de 9 anos, porque antes não existia escola perto da minha casa... Para fazer a

4ª série eu fui para Jequitaiá, onde eu vivi um ano. Com 14 anos eu recebi meu certificado do curso primário e me inscrevi na 5ª série. Mas meu pai precisava de mim na plantação e eu tive que voltar. (P.)

Eu não pude continuar meus estudos depois da 4ª série porque meu pai tinha necessidade de mim em casa. Eu tive que cuidar de meus irmãos e irmãs e da casa. (G.)

As variações no processo de escolarização são significativas do esforço que as famílias faziam para enviar uma criança à escola, não havendo um processo único para terminar os primeiros estudos. Como vimos, tanto o início dos estudos quanto a sua continuidade esbarravam na possibilidade ou não da família liberar a criança das atividades de trabalho na casa ou no campo. O problema se tornava quase inconciliável quando era necessária a mudança da criança para a cidade, com o objetivo de completar os estudos, e as famílias ainda precisarem contar com a sua colaboração. Em contrapartida, com o processo de modernização da agricultura (Martins, 1974; Demartini, 1979; Antuniassi, 1983; Moreira e Costa, 2002), a educação escolar passou a ser demandada em níveis cada vez mais elevados e os conhecimentos escolares tornaram-se gradualmente mais valorizados em função das mudanças produzidas nas condições de trabalho.

O conjunto de fatores englobando a idade de início dos estudos, a idade de término, o abandono, as várias retomadas e a repetência, assim como as representações que as leigas apresentam para explicar esses fatores, são indicadores fundamentais para a compreensão do processo de formação realizado nas práticas sociais do trabalho.

As leigas estiveram em contato com a instituição escolar durante vários e longos períodos de suas vidas, e de tanto persistirem em freqüentar esse sistema escolar começaram a efetuar tarefas supervisionadas por suas professoras, primeira etapa de sua formação de educadoras rurais, que se insere no caso da *participação periférica legitimada* (LPP).

Estratégias de ensinar e aprender ou a relação mestre-aprendiz na escola

Na comunidade de prática das leigas pudemos apreender estratégias não-explícitas de formação, situadas em seu passado escolar e consistindo em orientações especiais transmitidas dentro das relações pedagógicas não-formais entre as leigas e seus professores na escola primária. Tais estratégias eram fundadas na capacidade de observação, de compreensão e de repetição das crianças.

Conceituaremos este conjunto com base na “delegação de autoridade”, pois, além da transferência de responsabilidade de uma tarefa específica, ela implica, da parte do professor, reconhecimento da competência específica de alguns dos alunos para darem certas explicações aos outros alunos, o que confere ao aluno escolhido o duplo papel de aluno e de professor – e, portanto, uma posição de ascendência sobre seus colegas.

Essa delegação pode tomar duas formas diferentes, que chamamos de *delegação de autoridade não explícita* e de *delegação de autoridade explícita*. A *delegação não-implícita* se apresenta na forma de autorização não-verbal e tem um caráter mais geral. A *delegação de autoridade explícita* se manifesta na forma de um pedido verbal, bem preciso, e se subdivide em *delegação de autoridade explícita parcial* e *delegação de autoridade explícita total*.

É importante notar que as professoras entrevistadas receberam uma delegação na forma de autorização e/ou de demanda de ensinar os conteúdos escolares a seus colegas de classe. Essas são estratégias de ensino-aprendizagem fundadas na colaboração e na solidariedade em classe, o que nos remete à *participação guiada*, segundo propõe Rogoff (1990), e, mais particularmente, ao conceito de raciocínio dividido, realizado na interação entre pares (Vygotsky, 1984).

No caso da autorização, um aluno tomava a iniciativa de ensinar a outro aluno, sem que essa atitude fosse considerada pela professora como uma atitude indisciplinada ou perturbadora da ordem na classe.

Ela [a professora] fazia assim, por exemplo: às vezes eu era mais inteligente do que os outros em matemática e a professora me pedia para me sentar ao lado de um aluno mais fraco. Ela misturava os meninos e as meninas e tinha meninos que não gostavam muito... E assim eu fazia os exercícios e o outro aluno também, e quando ele tinha uma dúvida, me consultava... e eu ensinava a meus coleguinhas. Os outros também faziam a mesma coisa... A professora era muito boa. (L.)

Há uma espécie de cumplicidade entre aluna e professora. Para a professora, essa cumplicidade permitia dividir a responsabilidade de enfrentar as diferenças individuais apresentadas pelo grupo de alunos; assim, um aluno mais avançado podia explicar um conteúdo específico a um colega que ainda não o compreendera. Para o aluno que ensinava, essa cumplicidade permitia reconstruir os conteúdos aprendidos, para poder dar explicações claras a seu colega. E para o aluno que aprendia, era a possibilidade de se identificar com seu camarada, para facilitar a aprendizagem e esclarecer suas dúvidas rapidamente, sem precisar esperar a ajuda da professora.

Como assinala Rogoff (1990), frequentemente os parceiros mais avançados também adquirem um entendimento mais profundo do processo que tentam tornar mais acessível a seus colegas, não somente em relação aos conteúdos, mas também em relação ao processo de comunicação implicado, e ainda em relação às necessidades dos colegas com os quais interagem.

No caso da delegação explícita de autoridade, feita na forma de demanda verbal da professora a um aluno, para que ele ensine a seu colega um certo conteúdo, isso tem também significados diferentes para os atores implicados.

Para o professor, é a divisão consciente com um aluno da tarefa de ensinar. Para o aluno que ensina, é o reconhecimento claro, da parte de seu professor e na frente de seus colegas, de que ele tem possibilidades concretas, qualificações necessárias; isso vale tanto do ponto de vista didático quanto do ponto de vista dos conhecimentos escolares; vale ainda tanto para ajudar um colega no processo de aprendizagem quanto

para testar sua própria compreensão das matérias escolares. Para o aluno que aprende, é a possibilidade de obter um esclarecimento pessoal de uma dúvida enquanto o professor está ocupado com outras tarefas. Essa estratégia está claramente explicada nos testemunhos de G. e E., que tiveram em suas classes a vivência da delegação de autoridade explícita parcial:

Quando eu comecei a estudar, desde os primeiros dias, meu professor me designou para ensinar a meus colegas de classe. Ele até me chamava de professora... Eu era muito inteligente... Ele me pedia para ensinar àqueles que tinham dificuldades para acompanhar, mas eu não sabia muito, eu era muito jovem! Eu pensava que era um jogo, mas eu continuei a ensinar aos outros... Ele me dizia: "Professora, vai ensinar ao..." e todos os dias ele me escolhia para explicar alguma coisa aos outros... Eu adorava. (G.)

Na minha classe, tinha três alunos que estavam mais avançados: eu e duas outras meninas. Nós estávamos na 3ª série e ele me pedia para ensinar a outros alunos da 1ª série... Assim, nós ajudávamos o professor na escola... Ele nos escolhia porque ele julgava que nós sabíamos um pouquinho mais do que os outros... (E.)

Isso nos mostra como a professora leiga, pelo viés das pequenas tarefas que lhe são designadas pelo professor, participa do ensino e tem, assim, a oportunidade de conceber, gradualmente, a constituição de cada tarefa que lhe é confiada, da mesma maneira que na etapa de participação periférica da LPP (Lave & Wenger, 1993).

A delegação de autoridade explícita total se apresenta de maneira ainda mais evidente no caso de J., a quem o professor pediu para substituí-lo, por ocasião de uma viagem:

Eu repeti a 3ª série duas vezes, para não esquecer o que eu tinha aprendido... No segundo ano, meu professor teve que faltar quinze dias e ele me pediu para substituí-lo... Havia alunos da mesma idade que eu... Este professor me disse que eu tinha condições de ensinar... Ele entrou em contato com minha professora da 1ª série e eles concluíram

que eu tinha jeito para ensinar, e que meu pai devia me deixar terminar o primário, mas infelizmente isso não foi possível. Então, eu pensei que podia achar uma pequena sala para ensinar... (J.)

No processo de formação, as tarefas se tornam mais complexas ao longo dos anos, indo do auxílio a um colega na realização de exercícios simples à responsabilidade geral com a turma. Para executar as tarefas de ensino escolar que lhe são confiadas, o aluno conta, cada vez menos, com a intervenção direta do professor, que pode até mesmo se ausentar. Portanto, a delegação de autoridade explícita total representa uma complexificação do processo de formação das leigas durante sua escolarização. É um momento que pode ter um peso bastante grande na escolha da profissão e comporta a etapa de legitimação da escolha do aprendiz no quadro da LPP (Lave & Wenger, 1993).

Situações similares, vividas por outras leigas em suas histórias escolares, ainda persistem em classes rurais. Constatamos que as estratégias de delegação de autoridade, as quais implicam a participação de certos alunos na gestão da classe, são repetidas pelas leigas com seus alunos, sobretudo por aquelas que têm classes multisseriadas.

Pudemos observar essa situação quando S. pediu a uma aluna da 3ª série, que era sua filha, para tomar conta da classe enquanto ela se ocupava da preparação da merenda escolar. A professora escolheu uma atividade de leitura seguida de uma cópia, que durou por volta de vinte e cinco minutos. Essa aluna tinha, portanto, em suas mãos, a responsabilidade da gestão da classe durante todo esse tempo. É importante notar que essa classe funcionava na sala da casa da professora, e enquanto sua filha cuidava dos colegas ela estava ao lado, na cozinha, preparando a merenda. No caso de sua filha ter dificuldades, S. poderia ajudá-la, depois de sua jornada de trabalho. A professora assinalou que elas tinham o hábito de fazer esse gênero de trocas, e que, em certos casos, a situação podia se inverter, ou seja, quando a merenda era de mais simples preparo, era a vez de sua filha assumir sua elaboração, na cozinha. Os es-

paços contíguos – cozinha, sala, escola – permitiam essa proximidade de tarefas cotidianas.

No que concerne à experiência profissional docente, o grupo estudado pode ser analisado como contendo três subgrupos: as professoras antigas, que tinham mais de quinze anos de trabalho, e em certos casos foram as fundadoras das escolas em suas localidades; aquelas que estavam no meio da carreira docente, tendo ensinado mais de oito anos; e as novatas, que possuíam entre três e sete anos de prática pedagógica.

Essa divisão nos permite clarificar melhor o ciclo de reprodução do trabalho das leigas, uma vez que professoras do grupo antigo haviam formado outras mais novas, ressaltando-se o fato de que irmãs mais velhas são responsáveis pela formação de irmãs menores. Essa aprendizagem se realiza numa relação semelhante à de mestre-aprendiz, como no caso de M. e B., que estudaram com suas irmãs e as substituíram na escola:

No começo, a pessoa que ensinava era minha irmã mais velha. Depois ela se casou e a vaga foi ocupada por minha outra irmã. Depois ela também partiu para viver em Belo Horizonte. E foi minha irmã quem foi propor minha candidatura ao secretário de educação. (M.)

Quando comecei a trabalhar, eu substituí F. [sua irmã]. Ela foi trabalhar na cidade, na casa de uma família, para continuar seus estudos... Eu já tinha o “diploma” da escola primária. Assim, eu tomei seu lugar. Não havia aqui ninguém que tivesse feito os estudos. Eu ensinei em seu lugar, sob seu nome, porque eu não tinha a idade para assinar um contrato com a prefeitura... As crianças precisavam estudar... No começo, tinha M. (a irmã mais velha), depois F., então meu pai me disse para tomar o seu lugar. (B.)

No ciclo de reprodução da comunidade de prática das leigas, M. aprendeu o ofício de ensinar com a irmã mais velha, sendo responsável, por sua vez, em dar continuidade à cadeia de formação das irmãs mais novas, F. e B.

Já no caso de M.F., as relações de aprendizagem familiar se estendiam à irmã e a três primas, todas

leigas, trabalhando na mesma escola. Isso nos leva a refletir sobre uma certa “tradição familiar” no ensino rural, reforçando o *continuum* família-escola e levando, assim, à perpetuação do ciclo de reprodução do processo de formação que se realiza nos tempos e espaços sociais rurais (Bourdieu, 1972).

Conclusões

Como foi verificado, para as professoras leigas, quando se trata de utilizar estratégias de trabalho pedagógico em classe, encontramos as mesmas estratégias que elas nos tinham assinalado por ocasião de seus processos de formação, na época em que freqüentavam a escola primária. As orientações especiais fornecidas por seus professores na escola primária foram aqui encontradas em suas práticas profissionais como professoras. Isso nos dá uma indicação sobre a maneira pela qual se reproduzem esses tipos de formação de professoras leigas no meio rural.

As professoras legitimam seus conhecimentos quando ensinam a seus alunos da mesma forma que aprenderam. Uma versão ainda mais clara dessa legitimação se exprime quando a professora escolhe algumas de suas alunas, ou mesmo uma só, para serem suas auxiliares, ou sua auxiliar, durante o curso. Essa função de auxiliar praticada por algumas leigas quando eram alunas não é o único elemento que vai determinar a escolha da profissão; outros fatores intervêm nesse processo. Todavia, o reconhecimento da professora no que diz respeito ao domínio da aluna – não somente de um conteúdo específico, mas também no que diz respeito à maneira de ensinar – lhe assegura psicologicamente uma possibilidade de exercício desse trabalho. Em outras palavras, o fato de a aluna ser sistematicamente encorajada lhe permite ter mais segurança, o que é muito importante para que aceite praticar as tarefas auxiliares da escola. Graças ao hábito, à observação, à repetição, à compreensão e à prática dessas tarefas, no início sob supervisão da professora, depois, pouco a pouco, sozinha, ela sente-se capaz de ensinar.

Nesse sentido, pode-se relacionar estudos sobre a aprendizagem situada com aqueles sobre a produção e reprodução social. E aqui nos remetemos ao conceito de *habitus* visto como:

[...] sistemas de disposições duráveis e que podem ser transpostas, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas à sua finalidade, sem supor a visão consciente de fins e o domínio expresso de operações necessárias para os atingir, objetivamente “regulados” e “regulares”, sem se limitar ao produto da obediência às regras e sendo este conjunto coletivamente orquestrado, sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (Bourdieu, 1980, p. 88-89)

Esse conceito se articula com minha reflexão anterior, quando enfatizo a interdependência relacional entre o agente e seu universo, ou seja, o caráter socialmente negociado de suas atividades, suas significações, sua cognição, sua aprendizagem e seu saber.

Finalmente, observamos que essas estratégias fundadas na cooperação e na solidariedade são talvez a maneira mais racional de dinamizar a classe. Em turmas com um espectro tão variado de níveis e *subníveis*, uma única professora enfrentará, indubitavelmente, fortes limitações na atenção às necessidades dos diferentes grupos de alunos. O sistema cooperativo, de acordo com o qual a professora escolhe uma aluna ou várias para auxiliá-la, permite o uso mais racional do tempo da classe e confere à professora um papel de supervisora, dando materialidade à relação mestre-aprendiz.

SONIA MARIA DE VARGAS, doutora em ciências da educação pela Université de Genève, é professora do mestrado em educação da Universidade Católica de Petrópolis. Atualmente assessora a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, na área de educação de jovens e adultos. Últimos trabalhos publicados: *Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores*: a proposta da Faculdade de Educação da UFF (em colaboração com Osmar Fávero e Sonia Maria Rummert,

Educação em Revista, Faculdade de Educação da UFMG, n° 30, p. 39-49, dez. 1999); e *Fundamentos teóricos para a compreensão da formação e aprendizagem de leigos no campo (Movimento* – Revista da Faculdade de Educação da UFF, n° 2, p. 94-106, set. 2000). Último trabalho apresentado: *Migrations, diversité culturelle et l'éducation des jeunes et des adultes travailleurs au Brésil* (Colloque International Migrants et droit à l'éducation: perspectives urbaines. Université d'été des droits des l'homme/ Association des Echanges et de la Comparaison en Education Université de Genève/ Bureau International de l'éducation/ Institut d'Etudes Sociales, abril de 2003). E-mail : smdv_ny@yahoo.com

Referências bibliográficas

- ANTUNIASSI, M.H.R., (1983). *Trabalhador infantil e a escolarização no meio rural*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BENJAMIN, W., (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.
- BOURDIEU, P., (1972). *Equisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- _____, (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- BRANDÃO, C.R., (1983). *Casa de escola*. Campinas: Papirus.
- _____, (1986). Os professores leigos. *Em Aberto*, v. 5, n° 32, p. 13-15.
- BRANDÃO, Z., BAETA, A.M.B., COELHO DA ROCHA, A.D., (1982). *Evasão e repetência no Brasil*. Rio de Janeiro: Achiamé.
- CERTEAU, M. de, (1990). *L'invention du quotidien I*. Arts de faire. Paris: Gallimard.
- CHAMOIX, M.N., (1981). Les savoir-faire techniques et leur appropriation: le cas des Nahuas du Mexique. *L'Homme*, v. 21, n° 3, p. 71-94.
- DASEN, P., (1987). *Savoirs quotidiens et education informelle*. Genève: FAPSE/DPSF.
- DE VARGAS, S.M., (2000). Fundamentos teóricos para a compreensão da formação e aprendizagem de leigos no campo. *Movimento*, Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, n° 2, p. 94-106, set.
- _____, (1995). *Le processus de formation professionnelle des enseignantes "leigos" dans le développement de l'école primaire rurale au Brésil, et plus particulièrement dans l'Etat de Minas Gerais*. Tese de doutorado. Université de Genève, Suíça.
- DEMARTINI, Z.B.F., (1979). *Observações sociológicas sobre um tema controverso: população rural e educação em São Paulo*. Tese de doutorado. FFLCH da Universidade de São Paulo.
- FURTER, P., (1983). *Les espaces de la formation*. Lausanne: Polytechniques Romandes.
- KLEIN, R., COSTA RIBEIRO, S., (1991). *O censo escolar e o modelo do fluxo: o problema da repetência*. Rio de Janeiro: Laboratório Nacional de Computação Científica.
- LAVE, J., WENGER, E., (1993). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- MARTINS, J. de S., (1974). *A valorização da escola e do trabalho no meio rural*. *Debate & Crítica*, n° 2, p. 112-131.
- MOREIRA, J.R., COSTA, L.F.C., (2002). *Mundo rural e cultura*. Rio de Janeiro: Mauad.
- ROGOFF, B., (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- SERPELL, R., (1993). *The significance of schooling: life-journeys in African society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VYGOTSKY, L.S., (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em março de 2002

Aprovado em julho de 2003