

### UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC

#### LÚCIA GRACIA FERREIRA

# PROFESSORAS DA ZONA RURAL: formação, identidade, saberes e práticas

#### LÚCIA GRACIA FERREIRA

# PROFESSORAS DA ZONA RURAL: formação, identidade, saberes e práticas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II — Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador, vinculada ao GRAFHO — Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação e Contemporaneidade.

Orientador:

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

#### F383

Ferreira, Lúcia Gracia Professoras da Zona Rural: formação, identidade, saberes e práticas / Lúcia Gracia Ferreira — Salvador. 2010.

262 f.: il

Orientador Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade.

Professores-Formação 2.Práticas de Ensino 3.Identidade
 4.Educação rural I.Titulo.

CDD 370.71

# **FOLHA DE APROVAÇÃO**

# "PROFESSORAS DA ZONA RURAL: FORMAÇÃO, IDENTIDADE, SABERES E PRÁTICAS"

#### LÚCIA GRACIA FERREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 22 de fevereiro de 2010, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza Universidade do Estado da Bahia – Uneb Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.

Profa. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Doutorado em Educação.

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC RS, Brasil.

Profa. Dra. Cristina Maria D'Ávila Teixeira Maheu Universidade do Estado da Bahia – Uneb

Doutorado em Educação.

Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.

Jene Achiana Casconalo, P. Rio, Profa. Dra. Jane Adriana

Universidade do Estado da Bahia - Uneb

Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação.

Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.

Lança o teu pão sobre as águas, porque depois de muitos dias o acharás.

(Eclesiastes, 11:1)

Não tenho palavras pra agradecer sua bondade, Dia após dia tu me cercas com fidelidade, Nunca me deixes esquecer, Que tudo que tenho, Tudo que sou, E o que vier a ser Vem de ti Senhor.

(Música – Diante do Trono)

A Deus por tudo que tenho, tudo que sou e o que vier a ser.

Ao meu pai, in memorian, por tudo que sou.

As colaboradoras dessa pesquisa

A todos os professores e professoras que atuam na área rural

Agradecer em um trabalho dessa natureza é tornar pública a presença de muitas pessoas em minha vida. Sem elas a obra estaria inacabada, sem elas o caminho seria tortuoso.

#### AGRADEÇO,

A Deus, o criador, pela vida. Por tudo que tenho, tudo que sou e o que vier a ser. VEM DE TI SENHOR. Por ser minha fonte de inspiração e fé. A ti Senhor declaro meu amor e minha gratidão para sempre. Por sonhar comigo meus sonhos e realizálos. Por me ensinar a amar e me aceitar como eu sou, por nunca me permitir desistir. Porque Senhor, debaixo das tuas asas estive sempre segura e porque não deixou vacilar os meus pés. Amo-te.

Ao meu pai *in memorian*, pelo exemplo de vida, por me deixar como herança ensinamentos e princípios que me permitiram continuar... Por nunca deixar de acreditar que eu fosse capaz de ir além do que as minhas condições me permitiam. E isso, pai, eu guardo comigo e guardarei para sempre;

A minha família, irmãos e irmãs, Marinho, Márcia, Alexsandra, Lucimar, Eliana, Maurício, por me permitir descobertas. Descobri a família que há dentro de cada de um de nós. Pelos momentos compartilhados, significativos na caminhada. Por se revelaram irmãos quando eu mais precisei. Vocês são meu tesouro escondido. Amo vocês:

As professoras colaboradoras dessa pesquisa, por me permitir desvelar as suas vidas e compartilhar com o mundo sua formação, identidade, saberes e práticas;

As amigas-irmãs, Adriana Guerra e Maria das Graças Porto, por me suportar, nessa metamorfose da vida. Crescemos juntas. Por viver comigo as dificuldades, as alegrias e tristezas. Por não me abandonarem, nunca. Encontrei em vocês um tesouro de inestimável valor;

A Gracinha, dona Maria (Lica), seu Miguel, Liliane, Lora, Pastor Nelson, Marizete, pelas orações. Pelo acolhimento, pelos momentos vivenciados e compartilhados comigo. Por não me deixar desfalecer.

Aos meus sobrinhos, por acreditar que eu poderia ser "mestre-cuca", como me chamam;

A professora, Jussara Tânia Moreira, pessoa por quem tenho imenso carinho. Primeira professora a olhar o projeto que deu início a esse estudo, através de quem, pela primeira vez ouvir falar em histórias de vida. A você professora, com carinho.

A professora, Soraya Adorno, pessoa que durante a trajetória da seleção para o ingresso no mestrado se aproximou muito de mim. Pela disposição em ajudar, pelo apoio e atenção dispensados a mim.

A professora, Sandra Lúcia da Cunha, exemplo de pessoa, professora e orientadora, que mais que tudo isso, soube ser minha amiga quando eu era apenas a aluna e a estagiária. Pelo incentivo, estímulo e exemplo. Por me fazer acreditar que é possível vivermos num mundo melhor. Ainda faço a minha parte professora.

A professora, Rita de Cássia Nascimento, pelo apoio e confiança. Por acreditar que eu fosse capaz de superar minhas limitações e alcançar meus objetivos. Pela proteção, pela oportunidade que me deu de me tornar sua aprendiz. Pela amizade. Por compartilhar comigo seus conhecimentos e os valores que eles têm. Eles ainda estão aqui professora, agora são saberes.

A professora Paula Perin Vicentini, pelas orientações e atenção durante o mestrado sanduíche. Significativo aprendizado;

A professora Cristina D'ávila, por ser quem é. Pessoa que tenho como exemplo de como posso ser. Cada vez melhor. Você é assim;

Aos professores José Valdir Santana, José Everaldo Oliveira, Reginaldo Pereira, Alexilda Oliveira e Nelma Gusmão, que me ajudaram a passar pelo caminho. Esse que agora, concluo. Quando parti, vocês estavam lá, torcendo por mim;

Aos professores do Programa, pelos ensinamentos e conhecimentos transmitidos e construídos juntos. Por me proporcionar momentos de reflexão;

A companheira e amiga, Patrícia Júlia Coelho, pela amizade, acolhimento, partilhas. Pelo companheirismo. Sua amizade é uma conquista muito importante para mim;

A companheira e amiga Carla Carolina da Nova, por ter gostado de mim desde o princípio. Pela amizade, pela escuta sensível. Por me fazer entender que estar fora de casa não é sinônimo de estar sozinha. Você esteve comigo o tempo todo;

As amigas Márcia Tereza e Gildaite Moura, pela amizade, pelas aventuras, pela presteza. Pelas conversas e apoio. Por não me deixar só;

A amiga, Cínthia Nolácio, porque quando tudo parecia vazio e triste você apareceu para compartilhar comigo o lar. Pelas conversas, pelos conhecimentos partilhados. Pela presença. Por estar perto quando chorava e não consenti que as lágrimas me

deixassem mais fraca. Pela cumplicidade sem limites. A sua amizade é uma revelação de Deus;

A amiga Alessandra Tavares, pela amizade de mais de 20 anos. Por sofrer comigo minhas angústias durante o mestrado. Por estar comigo quando cheguei a "terra estranha". Quando tudo parecia só, você estava lá. Isso foi muito importante;

A sua mãe, dona Terezinha Tavares, por viver comigo, durante o mestrado, as dificuldades e me ajudar a saná-las;

A Moisés Viana, por me permitir aprender com você. Pela amizade, apoio, contribuição e presteza;

A Ineis Ferraz, sempre presente nos momentos dos resultados. Pela amizade e por acreditar em mim;

A Cristina Rezende e Vanessa Rezende, por me ajudarem nessa trajetória;

A Izabela Antunes e Joselice Souza, pelas colaborações e socorros. Pela amizade e por nunca me dizerem não;

A Antonio Ribeiro, Carla Taciane e Maria Helena Oliveira, pela amizade, confiança e pelas colaborações indescritíveis nessa caminhada;

A Eloá Prudente e Sinha, pela presteza, pela presença e amizade;

A Rita Carneiro, Geisa Arlete, Neurilene Martins, Ana Jovina Carvalho, Zélia Marques, Selma Assis, Leomárcia Caffé, Natalina Assis, Ana Lúcia de Araújo, Rivânia Fernandes, pelo companherismo e apoio dispensado em muitos momentos; A Elizeu Clementino de Souza, pelo carinho e atenção. Pelas oportunidades cedidas e orientações dispensadas. Por acreditar que eu fosse capaz de realizar esse trabalho e me escolher para isso. Pelo cuidado e sentimentos incondicionais. Obrigada.

A Sibele Nery, Juscileide Souza, Valdeni Almeida, Edna Almeida, Paula Cristina Soares, Klébia Cordeiro, Jolúcia Santos, Elenice Carregosa, Sana Paula Ribeiro, Paula Pereira, Reinan Gusmão, Anderson Alves, Rita Nogueira, Naiara Limeira, Élson Lemos, Juliana Oliveira, Juscilene Oliveira, Juliana Moura, Marielson Oliveira, pois todos vocês contribuíram um pouco e de forma diferente. Vocês não me deixaram faltar nada. E quando um não poderia mais, outro substituía. Por causa dessas contribuições é que ainda estou aqui. Amigos;

A Eliuse Silva e Argemiro de Figueiredo, pela revisão lingüística.

Aos colegas do mestrado, companheiros nestes últimos anos;

A banca examinadora, pela contribuição nesse trabalho;

Ao PPGEduC, por viabilizar mais uma etapa do meu processo de formação.

A FEUSP, por contribuir com a minha formação através do mestrado sanduíche, no âmbito do PROCAD-NF CAPES.

A CAPES, pelo financiamento, através da bolsa de estudos;

Ao CEPESA, aos professores que compõem esse setor e sua enorme contribuição para a minha formação;

Ao GRAFHO, por me proporcionar aprendizagens múltiplas;

A Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga, pela disponibilidade em fornecer as informações e a viabilidade de remover-me até as escolas visitadas;

A Igreja Assembléia de Deus de Colinas de Pituaçu, em Salvador, por me receber quando estive numa "terra estranha", fora de casa. Pelas orações e força;

A todos que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho;

A todos vocês que me ajudaram a ser hoje mestra. Que estiveram comigo na partida e agora na chegada. A todos meu carinho e gratidão. Tiro para todos vocês meu chapéu. A vocês, mestres, com carinho. Porque o choro pode durar uma noite, mas a alegria vem ao amanhecer.

#### **RESUMO**

A pesquisa objetiva analisar quem é o professor da zona rural, a partir de princípios como formação, identidade profissional, saberes e prática pedagógica. Optei pela pesquisa qualitativa, com ênfase na abordagem biográfica e no método das histórias de vida, tendo em vista apreender percursos de vida-formação de professores rurais do município de Itapetinga, Bahia. Entrevistas narrativas, memoriais de formação, observações, diário de campo, questionários e análise documental configuram-se como fontes da presente pesquisa, que investigou o processo de rememoração, centrando-se nos sentidos que os sujeitos atribuem a sua vida e as experiências identititárias e subjetivas, expressas nos diferentes textos narrativos. O trabalho evidenciou que ao falar de si o sujeito entra em contato com suas experiências formadoras e expressa-as nas narrativas (auto) biográficas. Como resultados mais significativos estão às dificuldades que as professoras enfrentam para desenvolverem suas práticas pedagógicas no contexto rural, o fato de não terem formação inicial nem continuada para atuarem nas classes multisseriadas e de estabelecerem uma vinculação entre saberes e prática pedagógica, e de ambos ao processo de formação, constatando a importância da formação para a prática e da prática para a formação. Assim, há uma implicação no modo como os saberes experienciais são construídos na prática profissional, relacionando-se com a reconstrução e reconfiguração da identidade docente, evidenciando-se a articulação existente entre formação, identidade, saberes e práticas de professoras rurais, através das histórias de vida e narrativas de formação no campo da pesquisa (auto) biográfica.

**Palavras-chave**: Pesquisa (auto)biográfica; Histórias de vida; Formação docente; Professora rural; Educação rural.

#### **ABSTRACT**

The research aims to analyze who is professor of rural areas, from principles such as training, professional identity, knowledge and pedagogical practice. I chose qualitative research, with emphasis on the biographical approach and method of life histories in order to seize walk of life-teacher rural municipality of Itapetinga, Bahia. Narrative interviews, memorials training, observations, field journal, questionnaire and document analysis appear as sources of this research, that it investigated the process of remembering, concentrating on the meanings that individuals give their life and experiences identititárias and subjective expressed in different narrative texts. The work showed that in speaking of himself the subject comes into contact with their formative experiences and expresses them in the narrative (auto) biographical. The results are the most significant difficulties that teachers face in developing their teaching practices in the rural context, the fact that no training or continued to work in multigrade classes and establish a link between knowledge and pedagogical practices, and both the process training, noting the importance of training to practice and practice for training. Thus, there is an implication in the way that experiential knowledge are constructed in practice, relating to the reconstruction and reconfiguration of teacher identity, demonstrating the linkage between learning. identity, knowledge and practices of rural teachers, through stories narratives of life and training in research (auto) biography.

**Key-words**: Research (auto) biographical, life histories, teacher training, teacher rural, education areas rural.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa do Sudoeste baiano, onde se encontra o município de						
	Itapetinga-BA	60					
Figura 2	Articulação da identidade social e pessoal						
Figura 3	Articulação dos quatro elementos	213					

### **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1	Número de Turmas Multisseriadas no Ensino Fundamental -							
	1998 a 2007	23						
Tabela 2	Etapas da evolução das histórias de vida e dos memoriais							
	autobiográficos	54						
Tabela 3	População Urbana e Rural, taxa de Urbanização e densidade							
	demográfica no município de Itapetinga – 1940 a 2000							
Tabela 4	abela 4         Escolas em funcionamento no ano de 2008 e turnos de ensino							
Tabela 5	Levantamento da situação dos alunos referente ao ano de 2008							
Tabela 6	Identificação e perfil biográfico das professoras colaboradoras							
Tabela 7	Formação continuada das professoras colaboradoras (modelo							
	clássico)	115						
Tabela 8	Passagem de professores homens pelo meio rural do município							
	de Itapetinga	171						
Tabela 9	Indicadores do período de início e término da escolarização das							
	professoras	184						
Tabela 10	Professoras e sua lotação nas escolas rurais	195						

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – DESENHO DE UM CAMINHO: memórias e narrativas (auto)biográficas	29
CAPÍTULO II – NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFIAS E HISTÓRIAS DE VIDA:	
questões teórico-metodológicas	4.4
2.1. O movimento biográfico no Brasil	44 45
2.2. Cursos e Percursos: trilhas da pesquisa	49
2.3. O cenário da pesquisa: conhecendo as escolas rurais	59
2.4. Professoras rurais: colaboradoras	67
CAPÍTULO III – TRAJETÓRIAS E SENTIDOS: o meio rural e a educação	75
3.1. Do rural ao urbano: tensões e questões históricas	76
3.2. Educação rural: cortes e recortes de uma história em construção	85
3.3. Professores rurais: traços históricos de uma profissão	92
CAPÍTULO IV – ENCONTROS: formação, identidade, saberes e práticas	102
4.1. Formação docente: entre discursos e práticas	103
4.1.1. Formação inicial e continuada de professoras rurais	110
4.1.2. Formação: interfaces com a escola rural	120
4.1.3. Currículo e formação docente	124

4.2. Saberes e práticas pedagógicas: interfaces	132
4.3. Derrubando muros: revelando identidades	149
4.3.1. Da identidade pessoal a identidade profissional	149
4.3.2. Identidade de professores e cultura no contexto rural	163
4.3.3. Identidade de gênero e a feminização do magistério rural	165
CAPÍTULO V – TRAJETÓRIAS, DRAMAS E TRAMAS DE PROFESSORAS RURAIS: o oral e o escrito, histórias que se cruzam	
5.1. Memórias de escolarização: tempos, espaços e marcas na formação	173 174
5.2. Memórias da atuação profissional docente: histórias e histórias	194
5.3. Memórias de professoras e escritas de si	202
5.4. Entrelaçando formação, identidade, saberes e práticas pedagógicas	212
PARA NÃO CONCLUIR	216
REFERÊNCIAS	225
APÊNDICES	247
ANEXO	262

# **INTRODUÇÃO**

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso "ser profissional"

Fontana (2000)

É nesse tempo de mudança, citado por Fontana (2000), que constituo o meu ser profissional, e é nesse mesmo tempo que esse trabalho de pesquisa se desenvolveu com professoras rurais do município de Itapetinga-Bahia. Trabalho gerado de uma vivência minha e de vidas entrelaçadas, da relação com o outro, cuja ênfase está no encantamento e na necessidade de conhecimento intelectual sobre a temática da educação rural. Nasceu de forma não muito comum, mas muito bonita, já que não sou professora rural e nunca fui. Assim, essa pesquisa resulta de uma escuta sensível de/sobre as professoras rurais e de falas de quem já vivenciava essa realidade, aguçando em mim alguns questionamentos que deram origem ao problema dessa investigação.

Nesse sentido, fui ao encontro de respostas e parti da ideia de que pensar as aprendizagens construídas ao longo da vida, tomando como base as experiências vivenciadas, é um dispositivo de conhecimento de si, do outro e das relações estabelecidas com esse outro. Diante de tal contexto, o valor desse trabalho destaca-se, então, pelo fato de, ao contemplar a realidade local da zona rural do município de Itapetinga-BA, no que diz respeito à formação, à identidade, aos saberes e às práticas pedagógicas das professoras, através de suas histórias de vida, também poder se agregar às poucas pesquisas que contemplam a área de educação, mais especificamente, a educação rural, possibilitando, pois, a construção de bibliografia necessária para a área. Essa investigação torna-se relevante ainda porque presenciamos a experiência de um modelo de formação diferenciada para professores da zona rural - a Licenciatura em Educação do Campo<sup>1</sup>, ainda um projeto-piloto no Brasil e que por isso não atende a todos os professores que atuam no contexto rural. Logo, o presente estudo pode possibilitar, posteriormente, subsídios teóricos para a reflexão sobre prática pedagógica na zona rural e sobre práticas de formação.

Cabe lembrar que a formação do profissional de educação, mesmo com os investimentos feitos, tem sido, na sua maioria, legada a último plano em relação as outras profissões, situando-se, assim, num cenário de desvalorização social. Por essa razão, pensar no professor como o principal responsável da educação nos leva a refletir sobre as possibilidades que esse profissional tem para a realização de um trabalho pedagógico voltado para a mudança. Por isso, acredito que seja necessário

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> A Licenciatura em Educação do Campo ainda é um projeto-piloto no Brasil, implantada em quatro universidades federais: UFBA, UFS, UFMG e UnB.

a preparação dos professores para as várias mudanças que vêm ocorrendo no Brasil. Preparar-se para a incerteza da Educação é extremamente preciso (FREITAS, 2002; IMBERNÓN, 2005).

A relevância desse trabalho destaca-se também devido à importância do professor na sociedade contemporânea, visto que a formação de professores tem sido alvo de investigação, e a formação inicial e a continuada, temas constantemente discutidos na década de 1990. Um total de mais de 90% desse tema representa as dissertações e teses defendidas e analisadas no estudo de André et alii (1999). Esse estudo ainda mostra que tais temáticas representam 49,5% do total dos periódicos analisados e 41% dos trabalhos apresentados nos GTs da ANPED, durante o período de 1992 a 1998, colocando em evidência a constante preocupação em se estudar aspectos da formação docente (ANDRÉ et alii, 1999).

Sabemos que a profissão docente, embora seja uma das mais antigas, é, atualmente, uma das menos valorizadas socialmente. Evidencia-se, assim, um paradoxo em que os professores quase sempre "são vistos como profissionais pouco competentes e pouco qualificados, mas carregando a maior parte das esperanças de mudanças sociais e culturais" (LUDKE, MOREIRA e CUNHA, 1999, p. 282). Situação que também ocorre no contexto de atuação de professores rurais, pois, ao mesmo tempo que as políticas enfatizam seu papel como agente de mudanças, evidencia-se uma ausência histórica de políticas vinculadas à formação desses profissionais e a precariedade em que os mesmos desenvolvem o trabalho docente (INEP, 2007). Portanto, faz-se importante investir na formação dos professores que atuam no meio rural, de forma a possibilitar a eles condições de trabalho e conhecimentos condizentes com o seu contexto de atuação.

Enfatizo o fato de que as políticas de formação de professores pouco beneficiam o docente da zona rural (ARAÚJO, 2009). Temos na Lei 9.394/96 e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, importantes conquistas para se pensar a formação de professores e a educação no meio rural. Cabe destacar que as diretrizes tratam da formação do professor em consonância com a LDB 9.394/96, estabelecendo que deverá ser cumprida as exigências de formação de professores para a educação básica, habilitando os professores através da política de formação inicial e continuada. Mas, nesse aspecto e em consonância com o já dito acima, o processo de (auto)formação e de

conhecimento de si nos permite avaliar as dimensões formativas do processo de conhecer-se.

Após essas considerações, convém destacar que constitui objetivo geral da pesquisa analisar quem são os professores da zona rural do município de Itapetinga-BA, a partir de princípios como formação, identidade profissional, saberes e prática pedagógica. Objetiva, também, analisar sobre processos de formação do professor da zona rural, no sentido de compreender como ele (re)orienta sua prática pedagógica; identificar e analisar itinerários que determinam (ou determinaram) a construção dos saberes dos professores; e analisar as práticas pedagógicas dos professores que atuam no contexto da educação rural.

Para a realização desse trabalho, fiz uso da abordagem (auto)biográfica e do método das histórias de vida. As narrativas (auto)biográficas constituem-se da reconstrução das histórias de vida dos sujeitos, que aqui são as professoras² rurais que atuam no município de Itapetinga-BA. Essas histórias revelam memórias da infância, da trajetória escolar, do contato com os professores, a experiência como alunas, o proceder da vida adulta e seus acontecimentos marcantes, fazendo com que o sujeito que narra perceba-se como sujeito da experiência. Essas narrativas permitem-nos entender o processo identitário, o conhecimento de si tanto de quem narra, quanto de quem analisa a narrativa (o pesquisador).

Aqui, apresento resultados finais da pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), no âmbito da Linha de Pesquisa II, Educação, Currículo, Tecnologias Intelectuais e Formação do Educador, vinculada ao GRAFHO — Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral. Destaco, também, a vinculação do presente estudo à Pesquisa "Diversas ruralidades — Ruralidades diversas: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas na escola do campo Bahia-Brasil", desenvolvida em regime de colaboração entre a Universidade do Estado da Bahia, Universidade Federal do Recôncavo e Universidade de Paris 13, com financiamento do Edital de Educação da FAPESB e Edital de Ciências Humanas do CNPq. Na tessitura desse diálogo, acredito trazer importantes contribuições para se pensar a educação rural.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Farei referência às professoras, no feminino, porque durante a pesquisa foi constatado que todos os sujeitos dessa pesquisa eram mulheres. Como é mais comum no meio rural, devido à forte influência da feminização do magistério, há sempre mais mulheres professoras do que homens.

## **PROBLEMÁTICA**

Com o projeto da modernidade, os avanços tecnológicos foram constantes. Assim, com o advento da industrialização, a cultura dominante passou a ser a urbana. Isso promoveu, ou melhor, ascendeu no meio rural uma invisibilidade social. O meio rural já vem, há algum tempo, sofrendo um processo de ocultação. A sua cultura vem sendo silenciada nos currículos, por exemplo, que são eminentemente urbanos; na formação de professores, que são formados a partir de uma cultura urbanocêntrica; na modernização, que sempre chega por último naquele contexto etc. Jean (1995, p. 43) fala-nos que isso "significa supor que existe homogeneização de modos de vida, o que apaga as especificidades rurais, e homogeneização das aspirações [...]". Como pensar na escola para vida, de Gramsci, sem refletir o interesse dos alunos rurais e as peculiaridades do contexto em que vivem e estudam?

É preciso respeitar as distinções entre o urbano e o rural, refletindo que entre os dois existe uma diversidade de coisas que os diferenciam e que lhes são peculiares. A própria Constituição Federal de 1988 já garante "educação para todos", mas sabemos que nem todos têm educação. Quando se fala em educação para todos não é a partir do princípio da universalidade, mas das diferenças. Esse é o princípio da igualdade, também buscado por Gramsci, já que a cultura escolar urbana tornou-se, em nossa sociedade, a cultura hegemônica.

A escola tem uma importância cultural, porque é um meio para a elevação do nível cultural, intelectual, de formação para a cidadania e de desenvolvimento de conhecimentos. A sociedade é referência para a escola e a escola para a sociedade, isso porque a escola é valorizada como ponto de confluência entre análises sociopolíticas. Assim, a escola é um lugar de construção e reconstrução da cultura.

Especificamente no que tange à escola rural, é cabível afirmar que tem identidade própria, onde interações sociais entre os sujeitos são estabelecidas no meio e no contato com os outros. Nesse espaço onde a escola está inserida, cada indivíduo constrói sua concepção de mundo, por isso o ensino deve ser condizente com essa realidade, pois o contexto é produzido a partir dos referenciais da cultura que o indivíduo possui. Maia aponta-nos que:

Para superar as dificuldades, recomenda-se que: — a escola não pode negar o mundo rural, onde o trabalho constitui um valor, e o trabalho infantil, além de ser uma necessidade, é um valor social; — ...o ensino ministrado na zona rural tem que ser apropriado a essa realidade; — a escola da zona rural deve ser uma agência de mudanças (1981, p. 7).

As escolas rurais são as que menos recebem atenção por parte das instâncias superiores. Essas escolas funcionam, em muitos casos, em condições precárias, sem possibilidade de promover uma educação de qualidade. Muitas delas são tratadas como resíduos das escolas urbanas e vêm passando por um processo de nucleação<sup>3</sup>. Nessas escolas, com classes multisseriadas, os alunos têm maior possibilidade, a partir do contato com o outro, de interagir os conhecimentos distintos, trocando experiências e produzindo novos conhecimentos, que podem ser usados como alternativa para a realização do trabalho pedagógico do professor em sala de aula (PINHO, 2004).

O ensino rural deveria ser diferente do ensino da cidade, segundo nos relata Martins (2005, p. 2):

O ensino deveria ser mais flexível e culturalmente adaptado do que é, tanto no campo quanto na cidade. A educação básica na cidade é quase que apenas projeção da ideologia de classe média do educador. O mesmo acontece no campo. Prevalece ainda entre nós a concepção de que o educador não precisa ser educado, não precisa ser ressocializado para a sua missão de educar. Houve muitas mudanças na sociedade brasileira nas últimas décadas, no campo e na cidade, que exigem uma ressocialização do educador. [...] Por tudo isso, prefiro dizer que o ensino que atualmente se ministra tanto na zona rural quanto na cidade deveria ser diferente. A escola deveria ser uma instituição do diálogo cultural com sua clientela, com os circunstantes, e deveria considerar clientela não só o aluno burocraticamente matriculado, como preferem os educadores burocratas, mas também a comunidade de referência, a que pertencem os alunos.

Essa diferença nos ensinos deve ocorrer devido à responsabilidade que o educador tem em proliferar a cultura e por isso precisa conhecer a realidade onde vai ensinar. Mas essas questões perpassam por instâncias governamentais que gerenciam as políticas educacionais no/para o meio rural e a formação dos professores. Então, a formação e os saberes pedagógicos dos professores num determinado lugar podem não ter muito valor se, na sua prática, ele não usa como

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> A nucleação das escolas rurais em escolas-núcleo constitui uma política de municipalização da Educação pública, vinculada ao contexto das políticas públicas nacionais.

referência o contexto onde seus alunos vivem. Petty, Tobim e Vera (1981, p. 32) falam-nos que:

Existe, portanto, em muitas zonas, uma radical desvinculação entre a escola e o contexto em que esta se insere [...] Em última instância, produz-se uma disfuncionalidade entre a escola e o seu meio, decorrente da imposição de um modelo educativo que serve mais para a cidade do que propriamente às zonas rurais [...]

Há quem pense que por várias razões a zona urbana é superior à zona rural, mas, numa reflexão mais aguçada, a matéria-prima vinda do meio rural representa o setor primário da economia. Por essa razão, a escola se mostra como ponto-chave para se pensar a sociedade capitalista onde vivemos. Silva (1952, p. 25), ao citar Alberto Tôrres, comenta que "o progresso de um País, sua unidade territorial, econômica e social dependem da terra, da gente e de suas relações recíprocas, donde concluir que delas dependem todos os problemas sociológicos e econômicos", ou seja, meio urbano e meio rural estão ligados. Segundo Petty, Tombim e Vera (1981, p. 34):

As definições freqüentemente usadas nas análises de caráter simplesmente quantitativo, encobrem com facilidade o fato de que a educação rural tende a ser meramente uma projeção da educação urbana fora das cidades, sem nenhuma tentativa de adequação às sociedades rurais.

A projeção do mundo urbano no meio rural ainda é uma realidade que busca a "modernização do rural" como uma forma de "melhoria". Quanto à questão educacional, vimos presentes, nas zonas rurais, as classes multisseriadas, que abarcam em seu seio alunos de diferentes comunidades, séries, idades, aprendizagens e níveis de conhecimento, sendo um exemplo de caracterização do meio rural, ou seja, são classes heterogêneas que tem como principal característica a diversidade. Nas zonas rurais de muitos lugares do Brasil, a organização escolar é multisseriada, devido ao número de alunos que se matriculam e à dificuldade de se deslocar professores para nelas atuarem. Em muitas delas, estão alunos de toda a educação básica e o professor tem que desenvolver seu trabalho, a partir do que há na escola. Essas classes estão presentes, principalmente, no espaço escolar rural e resistem ao tempo como uma forma de caracterizar um tipo de ensino, de cotidiano e de escola. Consideradas escolas de segunda categoria, as de classes

multisseriadas adentram o século XXI. Embora o Brasil tenha abarcado as transformações que o modelo capitalista ofereceu para ser implantado como modelo de escola, ou seja, uma escola com padrões urbano-industriais, hoje a escola multisseriada ainda faz-se bem presente (CARDOSO, JACOMELI, 2009). Conforme dados da Tabela 1, a existência dessas classes ainda é predominante:

Tabela 1: Número de Turmas Multisseriadas no Ensino Fundamental – 1998 a 2007

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
BR	148.962	133.545	134.581	125.627	117.871	111.653	110.661	106.454	102.905	93.884
N	22.841	23.300	23.271	23.041	21.977	21.495	21.005	20.811	19.984	19.229
RO	3.140	2.908	2.666	2.492	2.216	2.012	1.703	1.637	1.227	712
AC	1.313	1.298	1.363	1.431	1.392	1.452	1.459	1.540	1.523	1.409
AM	3.914	3.916	4.182	4.339	4.301	4.367	4.410	4.535	4.749	5.136
RR	488	554	554	587	561	519	560	511	457	420
PA	11.504	12.090	12.022	11.843	11.375	11.231	10.983	10.803	10.324	10.026
AP	322	347	388	410	431	379	389	434	419	283
TO	2.160	2.187	2.096	1.939	1.701	1.535	1.501	1.351	1.285	1.243
NE	67.294	71.763	75.027	70.812	66.645	62.803	62.135	59.818	58.261	55.618
MA	10.159	11.393	12.353	11.592	11.089	11.014	10.727	10.858	10.953	11.023
PI	6.071	6.353	6.706	6.291	5.966	5.777	5.485	5.347	5.184	4.547
CE	7.565	7.781	8.352	7.450	6.609	6.382	7.350	7.108	6.623	6.723
RN	2.237	2.256	2.372	2.398	2.317	2.159	2.146	1.892	2.108	1.837
PB	5.082	5.697	5.904	5.385	5.083	4.867	4.761	4.567	4.637	5.008
PE	8.152	8.507	8.864	8.598	7.889	7.620	7.721	7.583	7.288	6.757
AL	2.321	2.446	2.484	2.427	2.249	2.177	2.098	2.046	2.064	2.029
SE	1.385	1.479	1.423	1.357	1.275	1.356	1.409	1.245	1.212	1.145
BA	24.322	25.851	26.569	25.314	23.868	21.451	20.438	19.172	18.192	16.549
SE	35.472	19.423	18.872	17.550	16.908	16.076	16.779	16.003	15.016	11.962
MG	27.588	12.234	11.884	10.732	10.192	9.463	10.584	10.013	9.705	8.285
ES	3.114	2.570	2.514	2.406	2.270	2.173	2.131	2.165	1.968	1.892
RJ	2.167	2.197	2.303	2.227	2.082	1988	1.957	1.793	1.599	1.530
SP	2.603	2.422	2.171	2.185	2.364	2.452	2.107	2.032	1.744	255
SUL	17.596	13.754	12.079	10.244	9.053	7.987	7.356	6.566	5.964	4.729
PR	6.441	4.689	3.594	2.560	2.064	1.755	1.577	1.413	1.234	956
SC	3.653	3.001	2.767	2.544	2.218	1.886	1.624	1.434	1.339	1.149
RS	7.502	6.064	5.718	5.140	4.771	4.346	4.155	3.719	3.391	2.624
CO	5.759	5.305	5.332	3.980	5.588	3.292	3.386	3.256	3.680	2.346
MS	923	1.102	1.171	609	631	504	489	524	509	492
MT	2.246	2.052	2.016	1.800	1.615	1.580	1.679	1.643	1.544	1.175
GO	2.451	2.073	1.810	1.509	1.285	1.152	1.162	1.027	1.576	625
DF	139	78	335	62	57	56	56	62	51	54

**Fonte**: Cardoso, Jacomeli (2009, p.4). \* Dados colhidos nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 1997 a 2007. Disponíveis em www.inep.gov.br/censoescolar.

Os dados acima indicam que, em 1998, o Brasil, o Nordeste e a Bahia possuíam, respectivamente, 148.962, 67.294 e 24.322 turmas multisseriadas e, em 2007, 93.884, 55.618 e 16.549. Isto significa dizer que, em 10 anos, houve uma queda de 37%, 17% e 32% em relação ao número de turmas. A Bahia concentrava, em 1998, 16,3% e, em 2007, 17,6%, ainda um número razoavelmente considerável de turmas em relação às existentes no Brasil, sem diminuição de percentual em 10 anos. Este percentual confirma a resistência que esse modelo de organização

escolar tem para desaparecer, principalmente na Bahia, e mostra que ainda tem condições de se impor, de forma a criar condições para que suas especificidades sejam reconhecidas e validadas no seu contexto de atuação. Conforme INEP (2007, p. 26-27):

Algumas experiências têm demonstrado que o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação especifica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, na ausência de uma infra-estrutura básica — material e de recursos humanos — que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Investindo nesses aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo os anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental.

As turmas multisseriadas é uma realidade brasileira, assim como o fato do analfabetismo no meio rural apresentar um número preocupante. Conforme censo demográfico do IBGE (2000), a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais na zona rural é de 29,8%, na zona urbana esse número representa 10,3%. O número referente aos anos de estudos da população nessa mesma faixa etária é de 3,4 anos na zona rural, o que representa menos que o dobro da zona urbana, que é de 7,0 anos. Em 2004, a taxa de analfabetismo<sup>4</sup> da população de 15 anos ou mais cai para 25,8% na área rural e 8,7% na área urbana (INEP, 2007; FURTADO, 2004). Torna-se crucial falar de um problema ainda agravado nesse cenário, que é a taxa de distorção idade-série, que revela a qualidade da oferta do ensino. Dados do INEP (2007) mostram que o nordeste brasileiro apresentou, em 2005, uma taxa de distorção idade-série de 44,5 %, referente ao ensino fundamental até a 4ª série, na zona rural. Os números revelam que a educação no meio rural é carente de atenção.

Conforme o INEP (2007), o professor, enquanto sujeito que contribui para o sucesso da aprendizagem dos alunos, desenvolve seu trabalho em muitas áreas rurais em condições precárias, com baixo salário e baixo nível de formação. Outros problemas como a locomoção, a sobrecarga de trabalho, o acesso à escola e a falta de incentivo são constantes. Quanto ao nível de escolaridade dos professores que lecionam no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% têm formação superior. Um número bastante alto de professores (6.913), com apenas o ensino

-

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Não estão inclusos os analfabetos funcionais.

fundamental, ainda atua como leigos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. Esse número vem declinando, mas ainda é preocupante. Furtado (2004, p. 63) diz que "percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio corresponde a 8,3% na zona rural. Na zona urbana esse contingente corresponde a 0,8%, um quadro bem próximo da erradicação de professores leigos". E ainda que "no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 9% apresentam formação superior, enquanto na zona urbana esse contingente representa 38% dos docentes". A autora continua a nos falar sobre a situação dos professores, relatando que:

A condição do professor, nas escolas rurais, ainda se encontra bastante precária, apesar de ser ele o fator escolar mais importante para a progressão e aprendizado dos alunos, sobrepondo-se às condições de infra-estrutura física e abordagens pedagógicas. Além da baixa qualificação e salários inferiores, eles enfrentam a sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função da inexistência ou precariedade das estradas, falta de transporte e falta de ajuda de custo para a sua locomoção. Alguns deslocam-se de bicicleta, outros à pé do seu local de moradia, percorrendo quilômetros de distância, no sol causticante do Nordeste (2004, p. 63).

Quanto ao currículo da escola rural, Lima (2005) expõe que ele precisa deixar de ser um veículo de imposição de uma cultura hegemônica, pois tem sido pensado a partir de uma visão urbanocêntrica e sociocêntrica. Assim, todos esses dados indicam uma situação de debilidade e desvantagem da população rural, quanto à oferta e à qualidade da educação. Por isso, fortalecer a educação rural, com políticas públicas que valorizem o capital sociocultural ali existente e os direitos já garantidos na Constituição, tem sido a busca de alguns brasileiros, que lutam por uma educação para todos.

Nesse âmbito, é perceptível ainda os poucos estudos que tratam da educação rural e o que a ela está relacionada, isto é, a escola ou os professores. Vale ressaltar o estudo de Damasceno e Beserra (2004), que enfatiza os estudos sobre educação rural no Brasil e seu estado da arte nas décadas de 1980 e 1990<sup>5</sup>. As autoras iniciam a discussão falando da negligência em relação à educação rural,

25

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Este estudo mapeou a produção discente de mestrado e doutorado do banco de resumos de dissertações e teses da ANPEd. As autoras consultaram também os periódicos acadêmicos nacionais e, neste caso, como é marginal a temática, periódicos "regionais", entre os quais o da própria Faculdade de Educação, a *Revista Educação em Debate*. Além disso, os principais livros publicados no período, cuja temática era a educação rural.

constituída no seio do capitalismo. Destaco o número de dissertações e teses defendidas de 1981 a 1998, um total de 8.226, com apenas 102 referentes à educação rural e temas relacionados. O que significa uma quantidade minúscula diante do número de trabalhos defendidos na área de educação. A escassez de trabalhos nessa área fica mais evidente quando observamos que desses 102 trabalhos, apenas nove são sobre professores rurais. Atualmente, a literatura existente sobre as temáticas já referenciadas é mínima, mas já se percebe uma maior atenção, por parte dos pesquisadores. As crescentes movimentações e conquistas têm feito emergir um interesse em pensar uma escola rural. No entanto, os números ainda são insignificantes. É nesse aspecto que trato o estudo sobre a educação rural como um tema emergente. Mas também é um estudo sobre formação, identidade, saberes e práticas de professores rurais.

#### **PROBLEMA**

Favoreceram o estudo questões que tiveram como foco de análise os seguintes questionamentos: Como esses professores foram formados inicialmente? Como construíram seus saberes pedagógicos? Como desenvolviam sua prática no contexto da educação no meio rural? Como se viam e se sentiam como profissionais que atuam na zona rural? Mas, nessa investigação, levanto como problema as seguintes questões: Quem é o professor que atua na zona rural do município de Itapetinga-BA? Como se deu sua formação e constituição de sua identidade profissional, saberes e prática pedagógica? Como esses saberes (re)orientam a prática pedagógica? Nessa perspectiva, busquei compreender como os professores que atuam na zona rural foram formados; como construíram os saberes que norteiam a sua prática pedagógica e; se esses saberes, ao serem aplicados na prática pedagógica, influenciam a construção da identidade docente. Primeiramente, analisei as histórias de vida das professoras, para traçar seus perfis biográficos, bem como sua formação inicial, seus saberes, para, então, apreender dimensões da sua prática pedagógica na zona rural.

## APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

Para tanto, a dissertação organiza-se em cinco capítulos. No primeiro, *O* desenho de um caminho: memórias e narrativas (auto)biográficas, reconstruo o caminho que percorri até o encontro com o objeto de investigação. Há também a apresentação da minha história de vida, cruzada com referenciais teóricos sobre as memórias e as narrativas (auto)biográficas, sendo as memórias constituintes das narrativas.

No segundo capítulo, *Narrativas, (auto)biografia e histórias de vida: questões teórico-metodológicas*, discuto questões teóricas e metodológicas da pesquisa. Destaco, nesse contexto, a gênese do movimento biográfico no Brasil e as referências teóricas em torno das narrativas, da (auto)biografia e das histórias de vida. Fontes, método, etapas, cenário e as colaboradoras da pesquisa são explicitados, a fim de que se entenda a forma como fiz a coleta e interpretei o *corpus* da pesquisa.

No terceiro capítulo, *Trajetórias e sentidos: o meio rural e a educação*, apresento questões que norteiam a discussão do rural ao urbano, das diversas ruralidades e aspectos históricos da educação rural. Discuto tal educação como uma história em construção e também me concentro nos relatos de experiências de professoras que trabalharam no meio rural do município de Itapetinga-BA, no final do século XX (anos 90) e início do século XXI, visando a destacar diferenças/mudanças nessa localidade, apontando questões históricas.

No quarto capítulo, *Encontros: formação, identidade, saberes e práticas*, faço ponderações acerca da formação docente na contemporaneidade, do currículo, da identidade profissional docente, dos saberes docentes e das práticas pedagógicas, a fim de articulá-los. Também trago uma discussão sobre a feminização do magistério rural, das questões de gênero e da cultura como contributos da identidade. Ainda nesse capítulo, falo das histórias de vida das professoras, a partir desses eixos temáticos, das narrativas, através das quais emerge muito da dimensão pessoal e profissional.

No quinto capítulo, *Trajetórias, dramas e tramas de professoras rurais: o oral e o escrito, histórias que se cruzam*, trato das memórias de escolarização das professoras rurais, situando-as nos tempos, espaços e pontuando marcas na formação; trato ainda da atuação profissional docente e suas histórias; e das

escritas dessas professoras. Por fim, busco entrelaçar formação, identidade, saberes e práticas pedagógicas, constituindo-se foco central do trabalho.

# **CAPÍTULO I**

O DESENHO DE UM CAMINHO: memórias e narrativas (auto)biográficas

Se as lembranças às vezes afloram ou emergem quase sempre são uma tarefa, uma paciente reconstituição. Há no sujeito plena consciência de que está realizando uma tarefa.

Bosi (1983)

Rememorar é poder, além de trazer à tona lembranças, promover a reflexão sobre as experiências vivenciadas. As histórias narradas da memória nos possibilitam ampliar horizontes, e o trabalho com a memória reúne uma pluralidade de significados e explica uma diversidade de vivências. Ao narrar minha história, permito-me conhecer a mim mesma, já que "[...] a escrita da narrativa tem um efeito formador por si só. Isto porque coloca o ator num campo de reflexão [...]" (SOUZA, 2006a, p. 60). Quando falo de mim, desloco-me de posição, situo-me como autora e atriz, narradora-leitora da minha história, ao mesmo tempo que me aprofundo, me distancio para narrar, refletir e entender o meu percurso de vida-formação.

Daí, parto da ideia de Souza, quando afirma que "lembrar é uma atividade do presente, é muito mais do que reviver o passado, porque rememorar pode significar trazer para o presente fatos já vividos no passado" (2006a, p. 107). Com esse pensamento, intento aqui, através das narrativas (auto)biográficas, apresentar fatos da memória, já que "o trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história" (POLLAK, 1989, p. 9).

As narrativas (auto)biográficas, escritas ou orais, questionam os sentidos das experiências de vida, aprendizagens e saberes, e, através das memórias de si, permitem o entendimento da formação (SOUZA, 2006a). Por isso, as nossas trajetórias de vida nos admitem afirmar que é possível aprender com as experiências. Essas narrativas permitem pensar sobre as experiências, aprendizagens e os sentidos presentes na formação, pois foram adquiridos num contexto individual e coletivo e fazem parte do processo identitário do indivíduo.

A reflexão proporcionada pelas narrativas (auto)biográficas se configura também como abordagem de (auto)formação, quando constituída no âmbito da pesquisa-formação, que, segundo Chamlian (2006), ao mesmo tempo que permite desenvolver um processo de reflexão sobre a profissão docente, também aparece como oportunidade de investigação sobre a formação do professor. Nesse contexto, a pesquisa-formação estabelece um contato com as histórias de vidas e as narrativas e/ou escritas (auto)biográficas, instituindo-se como pesquisa, ou seja, processo de investigação, e como processo de (auto)formação. Nessas narrativas, o sujeito que narra é ao mesmo tempo ator e autor de sua história e as histórias de vida assumem-se como processo de formação. Para a autora, os estudos que tomam a abordagem experiencial e as histórias de vida como prática de formação

têm se delineado, em alguns grupos de pesquisa, como pesquisa-formação (SOUZA, 2007).

As narrativas serão tratadas aqui como parte da trajetória de vida, e serão caracterizadas como narrativas de formação, que têm sido muito utilizadas como procedimentos de formação de professores e de investigação. Segundo Cunha (1997), "as narrativas podem ser tanto um fenômeno que se investiga como um método de investigação", a partir das histórias de vida. As narrativas de formação permitem que o sujeito fale de sua experiência de vida relatando aquilo que foi formador. Para Souza (2006a, p. 70), as narrativas consistem na expressão dos "saberes dos sujeitos, suas experiências, sua subjetividade e singularidade como princípio fundamental para um conhecimento de si, através das lembranças e memórias que o processo identitário e a vivência da escolarização comportam". Nesse sentido, as memórias da infância e de toda a escolarização carregam em si marcas das aprendizagens construídas ao longo da vida, e como estão ligadas ao processo identitário do sujeito, chamamo-las de percurso de vida-formação.

As lembranças e memórias que vêm à tona através das narrativas são, segundo Josso (2004), recordações-referência<sup>6</sup> e constituídas de experiências formadoras. Experiências que no processo de reflexão sobre as histórias de vida são sempre relatadas. Então, nesse processo, a pessoa que narra reapropria-se da experiência, dando-lhe um sentido e um significado. Através das narrativas, o narrador pode encontrar um lugar para estruturar a sua experiência e compreender o que é e o que não é no seu percurso de vida-formação.

Nesse aspecto, a abordagem biográfica, a partir das histórias de vida, configura-se como um processo de conhecimento (SOUZA, 2006a). E aqui proponho falar de mim, das minhas memórias, através das narrativas de formação. Falo de mim com o intuito de refletir sobre minha história. Como nos adverte Pineau (1999), devemos refletir sobre nossas próprias histórias de vida antes de acompanhar outros a fazê-lo.

Assim, revelo-me ao dizer que nasci em Itapetinga, uma cidade no interior da Bahia, há 27 anos e lá fui criada. Sou eu e mais seis irmãos, todos muito diferentes. Confesso ter sido no primário uma aluna muito aplicada e uma criança "patricinha" e

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Conceitos de Josso (2004) que fazem referência às recordações de si/sobre si que podem ser qualificadas como experiências de (auto)formação, em que o autor cita muitos elementos constitutivos da sua formação.

preconceituosa, mas só me manifestava assim na escola. Esse preconceito dava-se pelo fato de meu pai trabalhar na única indústria que tinha na cidade (naquela época) e receber muito bem pelo seu trabalho, o que me permitia humilhar as pessoas (na escola). No bairro onde morava, era uma criança que falava com todos e adorava brincar na rua com os meninos. Morava num bairro periférico e ainda me lembro da emoção de ver a minha rua sendo calçada e poder pisar nas pedras.

Sou filha de pais analfabetos e minha família vivia razoavelmente bem, com muitos imóveis (terrenos), que era o investimento que meu pai fazia. Sempre estudei em escola pública e na escola primária fazia parte de um grupo de seis garotas, das quais somente eu e mais duas conseguimos entrar na faculdade. São laços de amizade que perduram até os dias de hoje. Tinha poucas amizades com meninos na escola, por isso nunca os tive como referência das paixões da infância.

Sou a penúltima dos sete filhos de meus pais e nunca precisei da ajuda dos meus irmãos para aprender a ler e a escrever. Brincava de ser professora na minha casa e usava a porta do guarda-roupa do meu quarto como quadro-negro. Sempre trazia da escola o giz que a professora me dava. Fui criança e nessa fase fiz coisas de criança, mesmo tendo permitido, após um tempo, que se manifestasse em mim uma altivez que me impediu de ser, em muitos momentos, uma pessoa melhor. Passava o tempo todo brincando na rua da minha casa de todas as brincadeiras de criança, e quando brincava em casa, costurava roupas para as minhas bonecas.

Deparei-me ainda na infância com muitas coisas como: a separação de meus pais, as viagens de meus irmãos e de minha mãe para outro estado, o desemprego de meu pai etc. Isso me leva a concordar com Weinrich, quando afirma que a memória está relacionada à construção da identidade, e confirma quando "é a identidade que dá qualidade à memória de um grupo e é a memória que distingue sua identidade. Uma não existe sem a outra" (apud BOM MEIHY, 2002, p. 56). A memória se constitui como fundamento da identidade e assim a minha foi sendo modelada (NEVES, 2000). Thomson amplia a discussão dizendo que:

Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas de nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais. Assim, podemos dizer que nossa identidade molda nossas reminiscências; quem acreditamos que

somos no momento e o que queremos ser afetam o que julgamos ter sido (1997, p. 57).

Nesse sentido, as narrações das nossas histórias e o efeito que ela promove têm influência no nosso processo identitário. Assim, posso dizer que minha história revela uma mudança na minha identidade, pois, segundo nos aponta Terezinha Gomes da Silva (2007, p. 75), "é entendida, assim, como processo multideterminado e dinâmico de formação e transformação do indivíduo, que ocorre durante toda a sua vida e pelo qual ele se expressa e interage no mundo". Já não era mais quem eu pensava que fosse. Fui movimentada por uma construção identitária culturalmente mestiça (VIEIRA, 2008). Mudar meu jeito de ser era extremamente necessário naquele momento, pois, aos 11 anos de idade, já fazia faxina em uma casa de família e, com a mudança para outra cidade da minha mãe, fui morar com meu pai e sua nova família.

Nesse tempo, para essa escrita, revisito a minha memória, pois como relata Brandão (2008, p.25), "quando vamos ao encontro do passado, por meio da memória, partimos do presente. É do hoje que parto rumo ao passado. Trago comigo a memória dos tempos [...]". Pelas minhas memórias, posso dizer que comecei a estudar quando tinha quatro anos de idade, em 1987, e ainda iria fazer cinco anos em agosto. Foi a Escola Maria Amélia Menezes Santos, minha primeira escola. Passei três anos no pré-escolar, na sala com as mesas e cadeiras azuis e pequenas. Eu tinha uma merendeira plástica e uma toalhinha da turma da Mônica.

Ainda me lembro disso. Estudava no turno matutino. Em 1990, fui para a alfabetização e no meio do ano eu e algumas colegas fomos transferidas para o turno da tarde. Chorei muito, pois adorava a professora lvete. No turno vespertino deparei-me com outra professora da qual também gostei muito, a professora Denise. Ela me passou, juntamente com mais quatro colegas, da alfabetização para a 2ª série, por causa do nosso desenvolvimento escolar satisfatório, e como nossa idade permitia, nosso processo de escolarização foi adiantado. Então, não cursei a 1ª série, pois estava muito adiantada. Sempre tirei boas notas e fui uma aluna exemplar. Também estudei a 2ª e a 3ª séries nessa mesma escola. Foram bons os momentos vivenciados na escola e recordo-me da régua de madeira grande, de como adorava tomar vacina com a seringa de revolvinho, da merenda, das festas juninas, do dia das crianças e dos desfiles de 7 de setembro.

Gostava de todos os professores e sempre me apeguei a todos e lembro-me deles de uma forma especial pela relação que foi estabelecida entre nós, marcada pela afetividade. Mesmo depois de mais de 20 anos, lembro-me bem da minha primeira professora, Tia Fátima. Mulher alta, bonita, sempre obrigava os alunos a abaixarem as cabeças e as pressionarem sobre as mesas quando ela queria sair da sala ou namorar com o professor de Educação Física. Para mim, o professor era alguém inteligente, bem visto pela sociedade. Sempre admirei os meus professores por causa dessa visão que tinha. Sempre tive os professores do primário como espelho. As marcas deixadas na memória fizeram-me perceber hoje que não soube aproveitar bem a escola, os professores e os colegas como deveria, porque a criança que era me fez limitar as minhas amizades. Mas considero que a escola foi para mim "o amor dos começos", conforme tratado por Catani, Bueno e Sousa (2000), sobre o primeiro encontro com a escola.

Em 1993, fui estudar numa escola recém-inaugurada – o Centro Educacional e Cultural Noralice Gusmão. Escola bem conceituada, mas que ficava longe da minha casa. No turno matutino, fiz a 4ª série com duas professoras de disciplinas diferentes. Elas dividiam o horário: uma dava aula antes e outra depois do intervalo. Mas choque mesmo foi quando passei para a 5ª série, pois eram muitas as disciplinas e muitos os professores. Nessa escola estudei até a 8ª série.

Sempre desejei a independência financeira e comecei essa relação de independência vendendo produtos de revistas e perfumes, trabalhei como babá e também como doméstica. Todos esses trabalhos me permitiam, ao mesmo tempo, ser independente e distanciar-me da criança que fui. Então, concluí o ensino fundamental em escola pública com lembranças para guardar com carinho. Não são fotografias, como as relatadas por Sempé (1997), mas me permitem rir e chorar. Agora era a hora de decidir o que fazer no ensino médio. Pensei no magistério, mas na época, ano de 1998, em que iria ingressar no curso, era necessário passar por um processo seletivo, o que achei extremamente desnecessário e não fiz. Além do mais, o magistério não era a minha paixão.

O cenário era o Centro Educacional Alfredo Dutra, onde estudei de 1998 a 2000, fazendo formação geral no noturno para poder trabalhar. É uma escola estadual que oferecia um ensino precário, devido às mazelas pelas quais passava o estado na época: falta de professores, má estrutura física e administrativa da escola etc. Nesse último ano, fui acometida por uma doença que me afastou da escola por

algum tempo, mas foi nessa escola que, pela primeira vez, ouvi falar em vestibular, e, ainda concluindo o ensino médio, prestei o exame. Assim, tenho uma trajetória de escolarização toda realizada em instituições públicas.

Nessa época (2001), não fui aprovada no vestibular e comecei a frequentar o cursinho preparatório. As condições financeiras não eram mais como na infância. Estava mergulhada num processo de formação singular. Quis entrar na faculdade para realizar o sonho de meu pai: ser advogada. Tentei, mas não consegui, e nesse meio tempo meu pai falecera. Isso foi para mim a fragmentação da minha vida e o sonho se foi junto com ele. Tentei, então, reconstruir minha vida vivendo os meus próprios sonhos. Mas não tinha sonhos, porque vivi o tempo todo o sonho dele. Fiz o vestibular para o único curso da área de Ciências Humanas existente na universidade pública (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB) da minha cidade: Pedagogia. Não queria ser professora, pois as condições de trabalho, valorização e o salário de professor nunca me chamaram a atenção.

Nesse período, oito meses antes de entrar na universidade, decidi morar com amigos e, posteriormente, com parentes, e fui trabalhar no comércio. As aulas eram pela manhã e não tinha expectativas quanto à universidade. Perguntaram-me no primeiro dia de aula "por que você está aqui?". Respondi: "por falta de opção". Achava que os sonhos de meu pai eram os meus sonhos. Enganei-me e só percebi isso tempos depois. Na faculdade, tive problemas de aprendizagem oriundos das perdas que sofri. Canalizei, psicologicamente, meu sofrimento, que refletia na minha aprendizagem. Uma professora percebeu minhas dificuldades e acabei me envolvendo afetivamente com ela, na relação professor-aluno. Vivenciei outros acontecimentos, nesse período, que mobilizaram minhas emoções e meus sentimentos. As aprendizagens construídas ao longo da minha vida estavam na base de um movimento de subjetivação.

Durante o curso, fiz estágios, monitorias, trabalhei como secretária, morei sozinha e decidira que queria cursar mestrado e ter uma vida melhor. Por conseguinte, recebi incentivo da professora a quem já referi e de outros, sobretudo, da coordenadora do centro de pesquisa, onde trabalhava na UESB. Mas, substancialmente, uma amiga foi muito importante nesse processo, e dela falarei mais adiante. Estudei até meados de 2006, quando me formei, um dia inigualável. Ingressei, um mês após a formatura, no curso de Especialização em Linguagem,

Pesquisa e Ensino, na UESB, no Campus de Vitória da Conquista, onde permaneci até dezembro de 2008.

Essas histórias da minha infância são marcas do que vivi, que refletem na minha vida hoje e são frutos do meu imaginário e lembranças que guardo na memória. Segundo Josso (2004, p. 43), "os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida". No movimento de reflexão de rememoração da minha infância, percebi que as experiências infantis são as que hoje mais se relacionam com a minha vida adulta. E ao narrar, compreendi que enunciava uma experiência particular refletida e dava a ela sentido e significado (SOUZA, 2007).

Atuando, então, como autora, atriz, narradora-leitora da minha história, é que veio à tona marcas singulares, que emergem de um mergulho na subjetividade permitida através do método das histórias de vida. Assim, nesse processo de formação, a narrativa "inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências" (SOUZA, 2008a, p. 94), ou seja, o sujeito se apropria da sua história de vida num movimento individual, singular, carregado de subjetividades, que integra o eu ao passado recomposto.

Delory-Momberger (2006, p. 362) relata-nos que nos apropriamos das nossas histórias de vida quando realizamos a narrativa das nossas vidas. Assim, a formação dar-se por meio das histórias de vida. O efeito da narrativa é descrito pela autora através de duas características: como uma reconfiguração, ou seja, uma síntese do heterogêneo, recorrendo a um movimento de discordância-concordância e espaçotemporal, e como uma constituição no tempo e no espaço de uma enunciação e de uma inter-relação singulares. A narrativa de vida nesse movimento não é única, ela é constantemente reconstruída cada vez que é anunciada, e, juntamente com ela, o sentido da vida que se anuncia.

(Re)apropriar-se do sentido já existente da história de vida, através das narrativas, permite-nos (re)encontrar o lugar da formação. Ao refazer nossas histórias de vida, atuamos como responsáveis pela nossa própria formação, pois, nesse jogo, o sentido da realidade está por trás de si, por trás do vivido, visto que se encontra recalcado. Assim, na narrativa, produzimos a história da nossa vida como autores, porém, distanciamo-nos quando refletimos sobre ela e a analisamos como leitores. É nesse processo de objetivação/subjetivação que tomamos forma,

elaboramos e experimentamos a nossa história. Com isso, segundo a autora, é a narrativa que "faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida" (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37, grifos da autora).

Retomando a história de minha vida, nesse ínterim, passei a me ver como pedagoga, vivendo, a partir daí, momentos de encontros com a minha formação. Esse processo tornou-se uma experiência formadora para mim, cujo conceito "implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Articulação que se objetiva numa representação e numa competência" (JOSSO, 2004, p. 48). Ao falar dessas experiências formadoras, olho para mim, falo de mim, conto a minha própria história e me (re)aproprio das marcas das narrativas que me constituem.

Nesse meu processo de formação, as trajetórias vivenciadas me fizeram perceber o quanto precisava voltar o olhar para mim mesma, autoavaliar-me, e, na escrita dessa narrativa, percebi o quanto mudei. Foi através desse autoconhecimento que vi passar por entre meus olhos o meu processo identitário e todas as pessoas que já representei; a criança e a aluna que fui; a adolescente que deixei de ser em busca da independência e a mulher que tento ser. Como nos fala Souza (2006a, p. 61):

Na escrita da narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio.

Na vida, tanto as narrativas quanto a escrita de nós mesmos nos remetem à reflexão sobre as lembranças da memória e sobre as experiências de aprendizagem que foram significativas. Essas narrativas ainda nos remetem um pouco do olhar do outro sobre nós, quando nelas envolvemos outros sujeitos que, de alguma forma, marcaram muitas de nossas escolhas. Na narrativa, muitas pessoas são lembradas; quanto a isso, Dominicé (1988, p. 56) pronuncia que "aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa

biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação". São momentos e pessoas que marcam as nossas vidas, são experiências vividas narradas como experiências formadoras, recordação-referência.

Para Cunha (1997, p. 187), "quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados". E isso é possível através da memória como um dos fatores presentes no resgate da história. Ouso dizer que as memórias individuais e coletivas deixam marcas nos sujeitos relativas às dimensões formativas e constituem identidades e subjetividades. Souza sustenta essa ideia ao afirmar que:

A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam-se com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências. O tempo é memória, o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo é o situar-se no passado e no presente.

Tempo, memória e esquecimento. Uma trilogia para pensar a arte de lembrar, para estruturar um olhar sobre si, para revelar-se. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador (2004, p. 214).

A memória é um trabalho feito de lembranças, da capacidade de refazer os acontecimentos. As lembranças e memórias situam-se num tempo passado e num tempo presente, e as lembranças são/estão no tempo e no espaço. Para Sosnowski (1994 apud NEVES, 2000, p. 110), "o ato de recordar incita à reflexão permanente do ser na História". Ao narrar sobre mim revisito minha memória numa relação espaço-tempo. Todas as relações história, memória individual e coletiva são importantes quando partimos da ideia de que "a relação memória e História é também relação memória coletiva e memória individual, sempre entrelaçadas e quase sempre dotadas de poder: poder de esquecer, de lembrar, de omitir, de silenciar" (NEVES, 2006, p. 31).

Retorno novamente ao tempo da graduação para dizer que, quando ingressei no curso de Pedagogia, procurei não me envolver muito com as pessoas, mas os laços foram inevitáveis. Eu estava, ainda, muito abalada com a perda que sofrera, sem emprego, sem casa para morar e percebi que não era a única. Uma colega de

classe havia acabado de se separar do marido, e nesse período, estava desempregada, vivíamos, pois, situações muito parecidas. Conhecemo-nos no curso, período em que perdera a mãe. Vivenciamos muitas coisas juntas na universidade e fora dela, daí porque nasceu uma amizade que até hoje perdura. Dentre as coisas partilhadas, estão as várias seleções que juntas fizemos na UESB. Outra coisa que merece destaque: as histórias que contava de suas experiências com escolas rurais.

Essas histórias me fascinavam e por isso as leituras que realizava, naquele momento, estavam mais voltadas para essa temática. Assim, em 2006, realizei, com outras colegas, um estudo com os professores da zona rural do município de Caatiba-BA, minha primeira experiência com professores rurais. O interesse continuou na especialização, quando, então, desenvolvi o trabalho intitulado "Da língua oral à língua escrita: uma proposta pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa em comunidades rurais do interior do Estado da Bahia".

Após me graduar, iniciei o curso de especialização, mas sem perder de vista o que eu tanto almejava, o mestrado. Assim, depois de ter tentado algumas seleções, juntamente com aquela minha amiga, e ainda fazendo a especialização, fui aprovada, em dezembro de 2007, no Mestrado em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, em Salvador, vinculandome à Linha de pesquisa Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador e atuando no GRAFHO — Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral. E é do projeto de pesquisa apresentado que surgiu a necessidade de revisitar a minha memória e contar essa história, narrando agora como foi o encontro com o meu objeto de pesquisa: os estudos sobre a formação, identidade, saberes e práticas das professoras rurais.

Alguns acontecimentos na graduação me fizeram escrever o artigo "Prática Pedagógica: um outro olhar", que trata de uma experiência que tive como professora, através da qual busquei a reflexão e a mudança da minha prática. Foi então que despertei para a temática de formação de professores e que me vi incorporando as palavras de Nóvoa (1997, p. 25), quando diz que "a formação não se constrói por acumulação de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas". Assim, a formação é um processo

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> O trabalho foi apresentado no IV SIMPOED – Simpósio de Formação e Profissão Docente, realizado em Ouro Preto-MG, em 2006.

dinâmico, e na prática, "a reflexão crítica não basta, como também não basta a prática sem a reflexão crítica sobre ela" (GADOTTI, 2000, p. 11), ou seja, é preciso refletir sobre a prática criticamente. Desse modo, a reflexão, a crítica e a prática são indissociáveis. Além disso, esses três elementos entram em ação quando o educador olha para si, provocando mudanças individualizadas que serão refletidas na prática. Isso aconteceu comigo.

A professora que me ajudava na graduação foi também a que me apoiou nesse tempo de mestrado. Ela não é oriunda da cidade de Itapetinga e é uma das primeiras professoras do curso de Pedagogia da UESB desta localidade. Foi ela quem me ajudou a repensar o objeto de estudo do mestrado, pois inicialmente visava à linguagem de professores e alunos da zona rural, tema ligado a minha especialização. Ela, entretanto, me perguntou porque não um estudo sobre formação de professores da zona rural. Foi, então, que concorri ao mestrado com o projeto que possibilitou a minha aprovação e que gerou essa dissertação. Um projeto que surgiu da experiência prática e de vidas entrelaçadas.

Após a ideia já formulada do que pretendia pesquisar, construí, em janeiro de 2007, o projeto referido. Nessa época, cursava disciplinas da habilitação em Gestão Educacional, oferecida pela UESB, como complemento da formação em Pedagogia, que não haviam sido oferecidas durante o período em que cursei a graduação. Foi a professora da disciplina Políticas Públicas e Gestão na Educação no Brasil a primeira pessoa a olhar meu projeto, de quem ouvi, pela primeira vez, falar em histórias de vida. Segundo ela, eu não poderia alcançar o objetivo de minha pesquisa sem trabalhar com histórias de vida. Em decorrência disso, o projeto foi reformulado a partir do material e das indicações concedidas por ela, de forma a abranger esse tipo de abordagem.

No período em que morei em Salvador (2008), vivi o conflito da descoberta (de mim), e essa reflexão sobre a minha história de vida tornou-se necessária, pois, segundo Nóvoa (1988, p. 127):

De facto, parece impensável que alguém possa dedicar à formação dos outros, seja a que título for (monitor, responsável, coordenador ou gestor da formação etc...), sem antes ter refletido seriamente sobre o seu próprio processo de formação e sem ter procurado equacionar os problemas institucionais da formação.

Nesta pesquisa do mestrado, busquei analisar as histórias de vida das professoras da zona rural do município de Itapetinga, sob a perspectiva da formação, da identidade profissional, dos saberes e das práticas pedagógicas. Para isso, ao analisar a minha história de vida<sup>8</sup>, explorei minhas experiências de aprendizagem (PINEAU, 1999) ao mesmo tempo que me preparei para partilhar as histórias de vidas de professores rurais. Essas minhas narrativas repercutem de forma a valorizar os meus saberes adquiridos durante toda a vida.

Sobre essa questão, Souza (2005), a partir dos conceitos de Josso (2004), considera que "aprendizagem experiencial e formação se integram porque estão alicerçadas numa prática, num saber-fazer pelas experiências" (p. 6). O autor fala dessa articulação como uma experiência formadora, que "nasce da capacidade e do investimento do ator falar/escrever sobre si, sobre sua história, estabelecendo sentido ao que foi e é vivido através dos significados particulares e coletivos" (p. 7). Como estou desenvolvendo um trabalho com histórias de vida de professoras rurais, senti necessidade de reconstruir, primeiramente, minha própria história. Acreditando que toda a experiência por mim vivenciada fez-me ser e ver quem sou.

As lembranças da infância remetem-me à descoberta de mim, dos meus sonhos, meus prazeres, meus medos, e me permitem dizer que ser professora hoje ganha sentido quando retomo o que entendia ser professor na minha infância. Chegar ao mestrado talvez seja uma forma sublimada de dizer que quero voltar a ser parte do que fui: uma pessoa com boas condições de vida e ser professora, pelo que entendia ser quando criança, um ser inteligente.

As descobertas só foram possíveis quando ingressei no mestrado e passei a ter as orientações pertinentes. Comecei a escrever, então, meu diário de campo e a entender a importância de avaliar a própria história, para partilhar depois as histórias de vida dos/com os outros. Mas, desde então, não estava conseguindo me expressar bem no diário até que assisti, em 2008, no Fórum de pesquisa do mestrado, da linha de pesquisa da qual faço parte, à exposição da dissertação em andamento<sup>9</sup> "O abandono da profissão e as histórias de vida: a dor e as delícias de

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Escrevi estas narrativas de minha vida no mês de maio de 2008, em forma de artigo para ser apresentado no III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica/ CIPA/RN, em setembro do mesmo ano. O trabalho foi apresentado com o titulo "(Auto)Biografia e Vidas Entrelaçadas: projeto de vida e de formação de professores rurais", e refere-se a um relato da minha autobiografia e das vidas que estão envolvidas e que promoveram o meu encontro com o meu objeto de pesquisa.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> O Fórum de Pesquisa faz parte das atividades obrigatórias do mestrado e conta créditos para a conclusão do curso.

ser o que é". A pesquisadora inicia a apresentação falando de sua história: como se tornou professora e quis ser professora e o fato de querer aposentar-se como professora e voltar para a cidade onde nasceu (interior da Bahia). A exposição muito me inquietou, porque me fez pensar se algum dia eu quis ser professora e se o que quero no mestrado tem sentido para mim como tal. Foi, então, que comecei a entrar em conflito comigo mesma e a vivenciar o meu período de descoberta.

Ser quem sou me traz ao mesmo tempo dor e alegria como no título<sup>10</sup> desta dissertação (SANTOS, 2009). Falar de mim, de minha história, remete-me a buscar histórias perdidas na memória e dar a elas um sentido ou trazer à tona um sentido latente, ao mesmo tempo que elas dão sentido a minha formação. Ao tratar dessa questão, Delory-Momberger (2006, p. 363, grifos da autora) afirma que:

Mesmo o termo histórias de vida e os contextos nos quais ele é utilizado (fazer a história de sua vida, reapropriar-se de sua história de vida) levam a crer que as coisas estão 'por trás de si', que acontecimentos passados da vida têm uma forma e um sentido neles próprios, dito de outra forma, que eles fazem história que seria suficiente reconstruir essa história para ter acesso à realidade e à verdade de um vivido cujo sentido permaneceu escondido, alienado, recalcado [...].

Assim, mesmo fugindo de ser professora, ser quem sou tem valores qualitativos para mim que atravessa os meus valores familiares, culturais, religiosos etc. Já posso perceber a relação dos meus sonhos hoje com a minha história de vida. Nessa trajetória de aprendizagens, as experiências me fizeram ser o que sou e minha história de vida levou-me a um caminho: esse que agora percorro. O meu projeto de vida continua e concordo com Delory-Momberger (2006), quando fala do futuro, do possível e do projeto-de-si, como nós podemos ser o que somos projetando o ser e que não chegamos a alguma forma de existência, a não ser que estejamos voltados para o possível. Esse projeto-de-si é o projeto de vida onde está inserida toda uma história, já que se articula com a implicação do real do nosso passado e nosso presente, que direciona o nosso futuro. Aqui, posso afirmar que meu futuro fora (re)direcionado a partir de um passado – não distante – de convívio com a amiga e a professora supracitadas. A atenção e dedicação recebida por essa professora e a divisão de muitos momentos difíceis e bons com essa amiga me

42

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> A dissertação defendida teve o título modificado, conforme referências (SANTOS, 2009).

permitiram dar sentido a minha pesquisa de mestrado. Acredito ainda que a minha trajetória me permitirá dar continuidade a essa história, entrelaçando vidas.

Nesse aspecto, minhas histórias de vida pessoal e profissional se misturam, já que são indissociáveis. Minha formação se dá no próprio âmbito da minha trajetória profissional, onde aprendo na existência e com a vivência. Aprendo com os momentos comigo mesma e com as pessoas num movimento de autoformação. Dessa forma, concordo com Rios (2008a, p. 58): "a formação é um sentido em movimento, pois inúmeras referências de identidade são produzidas e reproduzidas no fazer docente [...]". Digo que foi assim comigo, pois "o conhecimento de si passa sempre pelo conhecimento do outro" (op. cit., p. 69). Acrescento ainda que passa pelo conhecimento do outro – pessoa – e do outro – momento.

Toda a narrativa evidencia as experiências vivenciadas e que foram importantes, foram formadoras. Elas "ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque tem na experiência sua base existencial" (SOUZA, 2006a, p. 94). As narrativas (auto)biográficas possibilitam meios de compreendermos a forma como concebemos o passado e o presente e "constituem-se como singulares num processo formativo, porque se assentam na transação entre experiências e aprendizagens diversas individual/coletiva" (op. cit, p. 94). Penso, então, a formação como um processo que pressupõe mudança e que se dá através das aprendizagens adquiridas ao longo da vida. Foi/é dessa forma que se deu/dá a minha formação.

# **CAPÍTULO II**

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFIA E HISTÓRIAS DE VIDA: questões teórico-metodológicas

A arte de evocar, narrar e atribuir sentido às experiências como uma estranheza de si permite ao sujeito interpretar suas recordações em duas dimensões. Primeiro, como uma etapa vinculada à formação a partir da singularidade de cada história de vida e, segundo, como um processo de conhecimento de si que a narrativa favorece. O processo de formação e de conhecimento possibilita ao sujeito questionar-se sobre os saberes de si a partir do saber-ser – mergulho interior e o conhecimento de si – e o saberfazer-pensar sobre o que a vida lhe ensinou.

Souza (2006)

## 2.1. O movimento biográfico no Brasil

Tomo aqui a abordagem (auto)biográfica como forma de investigação, e as histórias de vida como recurso metodológico, de análise e interpretação dos dados. A pesquisa (auto)biográfica se insere, hoje, num movimento em constante crescimento no âmbito das áreas de Ciências Humanas e Sociais e já há algum tempo vem usando os recursos de forma literária biográfica tradicional, como crônicas, memórias e retratos de homens ilustres. Tal abordagem ascende em pleno século XX, através da Escola de Chicago, que introduziu o estudo das histórias de vida como forma de pesquisa (SANTOS NETO, 2001). Nessa ascensão, os estudos biográficos e das histórias de vidas visaram a romper com a racionalidade técnica, valorizando a subjetividade (FERRAROTTI, 1988).

A abordagem biográfica eclodiu nos anos 1980, na França, num movimento conhecido como histórias de vida em formação, em que estudiosos, de várias partes do mundo, marcaram e constituíram a primeira geração de teóricos que trabalham com esse tipo de abordagem, como Pineau, Dominicé, Josso, Nóvoa, Finger, Villers, Courtois, Bonvalot e Delory-Momberger. Nesse período, surgem as produções científicas relacionadas aos estudos biográficos na área de educação, os eventos científicos e também as primeiras associações e redes nacionais e regionais (PINEAU, 2006a).

Em meio a um paradigma positivista, proveniente de uma ciência dura, que tem como ciências fundamentais a matemática, a física, a química, a biologia, a astronomia; como ciências descritivas outras como a zoologia e a botânica, e ainda, ao lado delas, as ciências aplicadas, tornaram-se emergentes as ciências humanas e sociais como a psicologia, a sociologia e a antropologia. Mesmo com a predominância das ciências positivistas, é nas ciências humanas e sociais que se ver aplicar questões relacionadas ao sujeito humano (PINEAU, 2006b). Nesse contexto, urge uma mudança para o resgate das dimensões subjetiva e política do ser humano, emergindo o paradigma hermenêutico e o quadro cultural em que se inserem as histórias de vida. Percebo, como nos aponta Pineau, que o movimento biográfico "inscreve-se na passagem do paradigma da ciência aplicada ao prático reflexivo aí introduzindo de modo massivo as temporalidades longas para conjugar dimensões pessoais, sociais, intergeracionais e mesmo cósmicas" (2006b, p. 55, 56).

Aqui no Brasil, mais recentemente, há a influência de autores europeus que trabalham as histórias de vida como recurso de investigação e de formação. Finger (1988, p. 81) relata que o método biográfico "surge como resultados das considerações epistemológicas e teóricas e na perspectiva de pôr em prática, processos de tomada de consciência [...]", em que a pessoa atribui um sentido e um significado às suas vivências. Ainda o mesmo autor aponta que a abordagem biográfica justifica-se "pelo fato de este método valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação às vivências e às experiências que tiveram lugar no decurso da história de vida" (p. 84).

Alguns teóricos brasileiros já renomados bem como alguns grupos de pesquisas de várias universidades brasileiras têm voltado seus estudos para essa abordagem. Isso tem proporcionado o fortalecimento do movimento biográfico no Brasil, como também as edições do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), o que faz com que essa abordagem se afirme como uma perspectiva de pesquisa e formação no âmbito das ciências educacionais. É relevante relatar que se ascendeu consideravelmente o número de publicações nessa área, já desde a década de 1990 (SOUZA, SOUSA e CATANI, 2008; STEPHANOU, 2008). Stephanou (2008), em mapeamento de 10 anos (1997-2006) da operacionalização da abordagem biográfica e o uso das histórias de vida na área de educação como método de pesquisa, destaca as 48 teses e 102 dissertações defendidas e aponta-nos o constante crescimento desses trabalhos, principalmente nos programas de pós-graduação de 2001 a 2006.

Bueno et. ali. (2006) relatam-nos que os estudos com as histórias de vida e (auto)biografias como metodologias de investigação ganharam impulso nos últimos 15 anos. As autoras consideram que, a partir de 1980, houve uma articulação dos estudos sobre histórias de vida e formação docente, cuja ênfase estava sobre a pessoa do professor. Isso veio favorecer o aparecimento de um grande número de obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as (auto)biografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores.

Assim, a partir do considerável crescimento dessas produções, da abrangência e da diversidade dos estudos encontrados, dois cortes foram realizados na pesquisa feita por Bueno et. ali. (2006), quais sejam: um temporal e o outro temático (formação de professores e profissão docente). Além de tratarem sobre

investigações que buscam reconstruir trajetórias de formação e trajetórias profissionais de professores, as autoras ainda chamam-nos a atenção para a questão da subjetividade como fator que tem desencadeado a busca e a adesão de um número cada vez maior de pesquisadores a estes métodos, especialmente no âmbito da sociologia. Elas relatam sobre os anos 1990 como sendo o cenário do incremento da produção de trabalhos e ainda fazem uma discussão sobre a temática na perspectiva de explorar aspectos da subjetividade do professor e compreender o que motivou tamanha adesão às abordagens (auto)biográficas. Ademais, apresentam uma discussão em torno das rupturas que se operam no campo das ciências humanas em relação aos métodos convencionais de investigação, desde as primeiras décadas do século XX, buscando mostrar como a subjetividade passa a se construir na ideia nuclear e articuladora das novas formulações teóricas que realimentam as diversas áreas a partir de então.

Essas histórias de vidas, a partir da abordagem (auto)biográfica, se concretizaç como método de investigação-formação através das narrativas, sejam orais ou escritas, e "o entendimento construído sobre a história de vida [...] objetiva compreender uma vida, ou parte dela, como possível para desvelar e/ou constituir processos históricos e vividos pelos sujeitos em diferentes contextos" (SOUZA, 2006b, p. 24). Na área de educação, as histórias de vida são adotadas como procedimento de investigação, de formação e de pesquisa-formação. Desse modo, as histórias de vida nos permite compreender o que somos, como aprendemos e vivenciamos as experiências ao longo da vida.

Para tanto, pensar as experiências de si vivenciadas ao longo da vida é uma estratégia de conhecimento de si, do outro e das relações estabelecidas com o outro e com o mundo. Segundo Souza (2008b, p. 148):

Apropriar-se e pensar a formação, focadas nas histórias de vida, configura-se como fator preponderante para o entendimento das trajetórias formativas, uma vez que abordam dimensões pessoal e profissional da vida do sujeito, compreendendo as influências referentes às escolhas que são feitas ao longo da vida.

Souza considera que as histórias de vida possibilitam ao sujeito um conhecimento sobre si, das relações estabelecidas com o seu processo formativo e com as aprendizagens adquiridas no decorrer de sua vida, visto que:

A abordagem biográfica, a partir do trabalho com as histórias de vida ou com biografias educativas, configura-se como um processo de conhecimento. Um conhecimento de si, das relações que se estabelece com o seu processo formativo e com as aprendizagens que construiu ao longo da vida. Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade. A centralidade do sujeito no processo de investigação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre a subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor da sua própria história (2006a, p. 36).

As histórias de vida se configuram através das memórias; nesse contexto, a educação ganha com o crescimento de mais uma abordagem de investigação-formação, pois este é "[...] um instrumento de formação que permite conhecer o homem e sua relação com o seu percurso escolar, permitindo-o identificar aquilo que foi realmente formador, em sua história de vida" (SOUZA, 2008b, p. 146). Por isso, a autorreflexão é um dispositivo de (auto)formação que contribui para o desenvolvimento da vida pessoal e profissional. Conforme Valeska Oliveira (2006), as narrativas propiciam o conhecimento de si através da reflexão que o sujeito faz de sua história.

A narrativa de si nos faz adentrar em territórios, em representações, em significados construídos sobre várias dimensões da vida, sobre os trajetos, sobre os processos formativos, sobre a docência e, sobre as aprendizagens construídas a partir da experiência. Consequentemente, introduz o professor, a professora num processo de investigação/reflexão dos seus registros e, como disse uma das colaboradoras de uma das nossas pesquisas: "A gente fala e, sai dali da entrevista pensando e, continua pensando e refletindo sobre aquelas coisas que foram ditas" (OLIVEIRA, V. 2006, p. 51).

Essa reflexão possibilita a retomada das aprendizagens e experiências. Nesse sentido, Santos Neto (2001, p. 36), referindo-se ao método biográfico, diz que "[...] os adultos precisam tomar consciência no seu processo formativo sobre como chegaram a interpretar o mundo como interpretam, e o método biográfico presta-se a isto [...]". Refletir sobre si, sobre suas experiências, sobre as culturas com as quais estabelecem contato, sobre sua própria história permite ao sujeito entender a sua visão de mundo e como chegou até ela. Essas reflexões levam-no também à reflexão sobre seu processo formativo profissional, de como se tornou professor, levando-o a entender os sentimentos e representações dos atores sociais nesse

processo (SOUZA, 2007). Dessa forma, através das memórias narradas e refletidas é que damos sentido e significado as histórias. A seguir, relato os caminhos trilhados na pesquisa e os instrumentos utilizados para a realização da mesma.

# 2.2. Cursos e Percursos: trilhas da pesquisa

A abordagem (auto)biográfica adotada nessa pesquisa emergiu no âmbito da pesquisa qualitativa. Assim, considerando a natureza da pesquisa em foco, proponho estudar sobre a formação, a identidade profissional, os saberes e as práticas pedagógicas de professoras rurais, do município de Itapetinga-BA. Opto pela pesquisa qualitativa, pois, segundo Ludke e André (1986, p. 11), "supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada", o que de fato possibilita ao pesquisador centrar a pesquisa num paradigma que valoriza a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo.

Toda pesquisa pressupõe a produção de conhecimentos, e a pesquisa qualitativa possibilita a dialética e a relação dinâmica entre sujeito e objeto. Assim, a investigação qualitativa "[...], envolve a obtenção de dados descritos obtidos do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto em retratar a perspectiva dos participantes" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 13). Assim, esse tipo de pesquisa é a que melhor atende ao estudo.

O método das histórias de vida, situado no âmbito da metodologia qualitativa, mais especificamente nas abordagens biográficas, que têm como características trabalhar a história como processo de rememorar; busca, nesse processo, um vínculo entre pesquisador e pesquisado; a produção de sentido tanto para o pesquisador quanto para o sujeito; deixar com que a história seja contada da maneira própria do sujeito; e promover uma ponte entre o individual e o social, ou seja, objetiva ter acesso a uma realidade que ultrapassa o narrador (SILVA et. ali, 2007). Esse método corresponde a uma totalidade ou uma especificidade da vida, por privilegiar um duplo processo: de pesquisa, enquanto investigação e produção de conhecimento; e de formação, por proporcionar o conhecimento de si e as práticas de formação.

As histórias de vida atenderam aos anseios da pesquisa tanto como método, quanto como técnica, pela sua dupla função, o que justifica a escolha dos

instrumentos para coleta de dados (questionário, entrevista narrativa, memoriais de formação, diário de campo, observação e análise documental). Nessa trajetória, fiz uso da história de vida das professoras, sendo possível traçar o perfil de cada uma e conhecer suas singularidades, identidades, formações, saberes e práticas pedagógicas. Isso porque o trabalho com as histórias de vida possibilita a compreensão do sujeito como agente de mudança de sua própria vida, da alteração do ambiente em que vive e das transformações sociais. Intento dizer que a narração da história de vida está relacionada à construção da identidade, pois ao narrarmos nossas histórias estamos narrando nossas experiências. Para Nóvoa (1997, p. 25), "urge por isso (re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida", o que mostra a ligação que há entre os saberes construídos antes de se tornarem um profissional e depois de ser esse profissional, pois o conhecimento construído durante a vida se aplica na profissão.

O trabalho com as histórias de vida de professoras significa uma importante contribuição aos estudos relacionados à formação desse profissional, inclusive por serem professoras rurais, e para a produção de conhecimentos, além de possibilitar a reconstituição de uma história que permite o conhecimento de si mesmo como profissional. Por isso, acredito que o trabalho com a memória de formação possibilita descobertas importantes sobre a prática docente ligada a outras questões da vida profissional do sujeito.

Essa pesquisa foi realizada nos anos de 2008 e 2009, e para o agendamento de um encontro da pesquisadora com suas colaboradoras foi solicitado à Secretária de Educação, de maneira formal, autorização para a realização da pesquisa. A partir daí, marcou-se o primeiro encontro, que ocorreu em 2008. Nesse primeiro momento, em que estavam presentes 13 de 14 professoras, a diretora das escolas rurais, o coordenador pedagógico e a Secretaria Municipal de Educação do município, pude me apresentar, situar os objetivos do projeto de pesquisa e esclarecer que não haveria danos ou riscos para os colaboradores. Assim, todos os presentes, e, posteriormente, a professora ausente, assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A), aceitando participar da pesquisa. Não encontrei, durante o estudo, nenhuma dificuldade para coleta de dados, além disso, me foram disponibilizados, pela Secretaria Municipal de Educação, alimentação e transporte

escolar. Também, no momento da coleta dos dados fui recebida com tranquilidade, enquanto pesquisadora. As professoras colaboradoras sempre se mostraram disponíveis às entrevistas, dando-me irrestrito acesso aos seus memoriais de formação, pois quiseram ser participantes da pesquisa, sentindo-se lisonjeadas com o meu interesse.

Essa investigação organizou-se em dois eixos<sup>11</sup>. O primeiro caracterizou-se pelo levantamento de dados sobre a história de vida pessoal das professoras: seus saberes, valores, costumes, práticas culturais e relações que mantêm com a escola ou famílias. O segundo centrou-se na história de vida profissional: formação das professoras, o currículo sobre o qual foram formadas, seus saberes docentes e suas experiências pedagógicas. Nesse eixo, a pesquisa priorizou três questões norteadoras, quais sejam: 1) como estes professores foram formados inicialmente; 2) como construíram seus saberes pedagógicos; e 3) como desenvolvem sua prática no contexto da educação no meio rural? E para este estudo, selecionei, como instrumentos de coleta dos dados, o questionário, a entrevista narrativa, os memoriais de formação, o diário de campo, a observação e a análise documental.

Os questionários (Apêndice C) tiveram como objetivo coletar informações sobre o perfil biográfico das colaboradoras da pesquisa, sendo compostos por questões abertas e fechadas que se referem aos dados pessoais e profissionais das professoras. Tais questionários foram aplicados durante os encontros entre a pesquisadora e as colaboradoras, nos momentos de visita às escolas, durante a realização das entrevistas e de recolha dos memoriais. Todas as 14 professoras devolveram os questionários respondidos, possibilitando um olhar sobre seus perfis. Os questionários também foram respondidos pela diretora das escolas rurais, pelo coordenador pedagógico e pela Secretária de Educação, mas esses últimos não foram utilizados na investigação.

As entrevistas narrativas, por sua vez, foram realizadas com as professoras, com o intuito de conhecê-las mais profundamente, aspectos relacionados à formação, identidade, prática pedagógica, saberes e a relação da vida pessoal e profissional. Através desse instrumento, procurei identificar as professoras e conhecer as histórias de suas vidas, a fim de relacionar os saberes adquiridos antes

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> As categorias temáticas e as perguntas direcionadoras encontram-se no Apêndice B e foram escolhidas e definidas por mim.

e depois da formação docente, buscando compreender como norteiam a formação e a prática pedagógica na zona rural.

As entrevistas foram realizadas nos anos de 2008 e 2009, por acessibilidade, individuais, gravadas em áudio e estruturadas mediante questões norteadoras que visaram a conhecer quem são as professoras que atuam na zona rural, como foram formadas, se estão preparadas para atuarem em classes multisseriadas, como adquiriram os saberes pedagógicos que dão continuidade a sua formação e como põem em prática tais saberes. Foram entrevistadas 10 professoras e a secretária de educação.

Esse tipo de entrevista configura-se como significativa fonte de coleta de dados, pois "através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91). Essas entrevistas foram necessárias porque "[...] cada indivíduo percebe o processo de formação de maneira particular" (SOUZA, 2008a, p. 147) e foram esses processos que procurei investigar. Esse tipo de instrumento configura-se como sendo a arte de contar histórias, seja numa ordem cronológica ou não (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). "A entrevista narrativa é classificada como um método de pesquisa qualitativa [...]. Ela é considerada uma forma não estruturada, de profundidade, com características específicas" (op. cit, p.95). Essa experiência com as entrevistas constituiu em ouvir as vozes das professoras colaboradoras, centrando-se nas suas dimensões formadoras. Conforme Souza (2008c, p. 87):

Entendo que a utilização da entrevista no espaço da formação inicial oportuniza aprendizagens experienciais e formadoras, com ênfase na dimensão da pesquisa, reflexão e análise de aspectos vinculados à identidade, aos saberes e aos repertórios de conhecimentos da docência, no que concerne à história de vida de professoras no exercício profissional nos anos iniciais do ensino fundamental.

Por isso, procurei obter de cada entrevista realizada, informações como: relatos da infância até a vida adulta; da vida pessoal, saberes da vida cotidiana, relação com amigos, com a família, costumes, crenças, cultura; relatos da escola e da escolarização, primeiros professores, momentos e professores marcantes, como iniciaram a trajetória profissional e o que levou a ser professora, como se vê como

professora, saberes adquiridos após a entrada na profissão, identidade profissional, que tipo de profissional se considera, por que ser professora da zona rural, se conhecia o contexto onde atuava, se se identifica com esse contexto e com os alunos, como realizava o trabalho pedagógico em classes multisseriadas, o que achava das diferenças existentes entre o ensino rural e o urbano, se a zona rural exige mais do professor ou não, como desenvolve sua prática pedagógica, quais os saberes docentes construídos na zona rural, se os saberes da vida cotidiana ajudam nessa prática, qual a contribuição desses saberes na formação para a prática, quais políticas públicas atendem à necessidade da sua sala de aula hoje, quem mobiliza a mudança na zona rural, se se sente professora da zona rural. Nesse processo, "una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, em vivir, em explicar, em re-explicar y em re-vivir historias" (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 22). Assim, as entrevistas narrativas desempenharam o seu processo natural: colocar o sujeito que narra em contato com a sua própria história de vida.

Nos memoriais de formação, recolhidos em 2008, busquei analisar como as professoras falam de si a partir da escrita (auto)biográfica. Para isso, foram recolhidos nove memoriais, de acordo com a disponibilidade de cada uma em escrever. Eles foram analisados com o intuito de conhecer os modos discursivos construídos pelos sujeitos em suas dimensões histórico-sociais e culturais numa interface entre a memória e os discursos de si, pois "o processo de escrita reflexiva permite que o sujeito reproduza um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e sobre seu cotidiano, o que potencializa com a sua singularidade e a reflexão sobre sua identidade" (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008, p. 137), possibilitando, dessa forma, o processo de conhecimento e formação fundamentado nas experiências do sujeito.

O objetivo dos memoriais de formação é servir como dispositivo de reflexão e de avaliação na academia. Ele possibilita ao sujeito fazer uma reflexão teórica de sua vida, buscando um equilíbrio entre o que se é e o que se quer ser, comumente "escrito durante o processo de formação inicial e continuada" (CÂMARA; PASSEGGI, 2008, p.95). Sua gênese no Brasil vincula-se ao contexto do ensino superior, por este iniciar-se como um dispositivo de avaliação acadêmica profissional, tornando-o uma escrita institucionalizada, semipública e que revela muito da vida do sujeito (op. cit). Trata-se de um dispositivo ainda recente, mas que antecede as histórias de vida em formação. Conforme Passeggi (2008, p. 105):

Começo lembrando que a história dos memoriais antecede, em quase cinquenta anos, à história das histórias de vida em formação. Os primeiros memoriais encontrados em nossas pesquisas datam dos anos 1930. Trata-se, portanto, de uma tradição que remonta à criação da universidade brasileira, quando foram institucionalizados como dispositivo de avaliação para o cargo de professor catedrático. No memorial, os atores-autores narram sua história de vida intelectual e profissional, descrevendo/analisando o que foi significativo para sua formação, em resposta a uma demanda institucional.

Os memoriais, chamados de memoriais autobiográficos (a escrita de si) por Passeggi (2008), são tomados como objeto de investigação por volta dos anos 2000, quando começam a aparecer as primeiras publicações, no campo da Sociologia, da Educação e da Linguística Aplicada. No tocante as suas pesquisas, a autora faz um paralelo entre a evolução das histórias de vida em formação, desenvolvidas por Pineau (2006a), e a evolução das concepções e usos dos memoriais como forma de investigação e formação (conforme tabela 2).

Tabela 2 – Etapas da evolução das histórias de vida e dos memoriais autobiográficos

Décadas	Histórias de vida em formação	Memoriais autobiográficos
1930-1970		Institucionalização
1980	Eclosão	Expansão
1990	Fundação	Diversificação
2000	Desenvolvimento diferenciado	Fundação

Fonte: Passeggi (2008, p. 107).

A autora ainda sintetiza os parâmetros que nos permitem visualizar as aproximações e os distanciamentos entre as histórias de vida em formação e os memoriais autobiográficos. Quanto a isso, ela parte da proposição que, na escrita (auto)biográfica, o sujeito escolhe as palavras com as quais quer contar a sua história e na entrevista oral o sujeito que narra se expõe a atos falhos e uso de elementos paralinguísticos. O momento e a situação da construção da narrativa escrita é outro em relação ao da narrativa oral, havendo, no primeiro, maior liberdade para se expressar, pois o que vai ser contado, mesmo constituindo eixo temático da investigação, é contado somente se o narrador quiser e da forma como quer. A maneira particular como cada um escreve e fala de si tem a ver com os contextos socioculturais onde/como/quando as experiências foram vivenciadas.

Desse modo, quando as professoras falaram de si, nos memoriais e nas entrevistas, partilharam suas memórias, pois, quando lembramos, visitamos a memória e a ressignificamos.

A redução do quantitativo de sujeitos em relação aos dados coletados por cada instrumento deu-se pelo fato de, no decorrer da pesquisa, não ter encontrado algumas das professoras, devido ao período de férias e a nem todas terem se disponibilizado a produzir o memorial. Tanto as narrativas orais, quanto as escritas configuram o *corpus* de análise dessa pesquisa, e através deles procurei entender o que era particular e o que era frequente nas narrativas. Na busca de um resultado, para a interpretação dos dados, tornou-se pertinente, primeiramente, traçar um perfil biográfico das colaboradoras através dos dados do questionário, mas, para isso, também fiz uso das entrevistas, entendendo esse momento como uma primeira leitura dos dados. Após a leitura sistemática, temática e cruzada de todas as entrevistas e memoriais, identifiquei as unidades de análise e as separei para melhor organização da análise interpretativa. Busquei me apropriar das entrevistas e das escritas de si para perceber as regularidades e irregularidades das diferentes narrativas, pois cada ser é singular em sua história.

Foi necessário fazer as observações para analisar a prática pedagógica das professoras, para compreender como põem em prática os saberes historicamente construídos e consolidados, a partir da vivência pedagógica, e para conhecer a estrutura física e pedagógica das escolas rurais. Foram observadas, no período de agosto a dezembro de 2008, 10 professoras, e duas delas foram observadas nos turnos matutino e noturno. Durante as observações, também foquei atenção na estrutura física das escolas rurais, seus imóveis, precariedade e condições de funcionamento, e através delas foi possível descrever o cenário da pesquisa. Ainda, optei pela observação participante por esta ser "uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção" (DENZIN, 1978 apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 28).

Assim, atuei nas salas de aula como observadora, porém, sem interferir no processo da aula. Entretanto, quando entrava pela primeira vez nas salas era apresentada, pela professora, aos alunos como a pessoa que ficaria com eles durante algum tempo. Então foram feitos registros escritos no diário, que se juntaram a um outro conjunto de informações já obtidas, durante o processo de

construção da pesquisa, como dados de minhas escritas no diário, constituídas em experiências. Ainda observei alguns encontros de planejamento coletivo que aconteciam quinzenalmente.

Para complementação do estudo, fiz uso de notas de campo, através do registro das impressões da observação no diário. As notas de campo, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150), são configuradas como "relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha". As notas, então, foram recolhidas tanto no momento das observações, quanto no momento das entrevistas e tornaram-se um importante instrumento de análise e reflexão. Holly (1992) nos fala sobre o tema, quando se refere a estudos sobre escritas de diários de professores, em que estes passaram da escrita descritiva para observações reflexivas, como efeito dessa escrita. Isso porque escrever possibilita conservar pedaços da vida, da vida pessoal e profissional, da vida cotidiana, de momentos dessa vida que possibilitam a reflexão.

Na busca dos dados obtidos através das observações, as notas de campo foram significativas para definir uma questão que me incomodava: o meu envolvimento com a pesquisa. Por ser algo que tem a ver com a minha história de vida, me vi desde o início envolvida, já que a questão da pesquisa surgiu de um desejo, de uma inquietação e de uma necessidade, por isso, encontrei dificuldade em me distanciar. No desenvolvimento da pesquisa, o pesquisador deve implicar-se e distanciar-se do seu objeto de estudos. Fui me distanciando, à medida que visitava as escolas rurais e me deparava com a realidade. Realidade que eu não sabia que existia. Relato no diário o que vi e para mim essa experiência foi como se eu tivesse entrado numa espécie de "estufa" e ter sido acometida por um "desmaio térmico", ao sair dela. Com isso muitas coisas perderam e ganharam sentido. Foi dessa forma que me senti.

#### No caminho

As histórias mais interessantes são as que ocorrem no caminho para as escolas. Havia ido uma vez para a Escola Antonio Clarindo para fazer a pesquisa da especialização em 2007. Dessa vez, no caminho íamos pegando alunos e algumas professoras se disponibilizaram a contar a histórias de alguns deles. Vi, no caminho, uma família com muitos filhos, alguns estudavam pela manhã e outros a tarde. Do outro lado, dessa mesma família, vi a família do "menino índio" e este saindo de uma casa de taipa na beira da pista. Perguntei. Eles

vivem de quê? E uma professora respondeu: "de nada, de bolsa-família". Aquilo cortou meu coração. Bolsa-família não é para ser renda principal de uma família e sim uma ajuda. E muitas outras histórias ouvi. Os meninos que moram na Ilha do Rio Pardo, quase todos vivem da pesca de subsistência. Pesca-se para comer e pesca-se para vender na feira e por ai vai. As crianças sempre arrumadinhas, com fardas, mochilas e sapatos, poucos com sandálias. O carro enche e o motorista, sempre atencioso, desce do carro para atravessar os meninos na pista com cuidado. Vi nessa escola uma professora negligenciando sua profissão. Essa professora tratava com indiferença seus alunos e um, em especial, por ter problemas de dicção e ter fama de doente. É apenas um menino que precisava de atenção e cuidado. Ela sempre falava que ele era problemático. Eu vi e digo: ela é problemática. Ai pensei que tinha visto muito até mudar o caminho. A escola agora é a Texana. Meu ponto para pegar o ônibus é no trevo indo para a cidade de Macarani. O ônibus passa as 8 horas, horário em que a aula deveria estar começando, mas vamos lá. Cada parada era uma emoção, entrava crianças, apenas crianças no ônibus e uma professora ia me contando as histórias. Um deles do menino luri e seu irmão que andam uma hora e meia para chegar até aquele ponto para pegar o ônibus. Puxa, são apenas crianças. Mas isso não é tudo. Fomos até a ponte que fica sobre o Rio Pardo, depois da ponte já é a cidade de Macarani. Fiquei me perguntando: por que o ônibus vai até a ponte então? E o susto. Ninguém me contou, eu vi, três alunos da escola moram embaixo da ponte. Não posso chamar aquilo de casa. Eram lonas emendadas seguras com pedras. As águas do rio são escuras, mas estava lá a vó e dois os dois netos tomando banho. Apenas um de três deles ia para a escola aquele dia. Aquilo ... não sei dizer, mas não é tudo. Na ponte o ônibus faz a curva para levar os alunos para a escola e entra no ônibus um menino colocando umas moedas junto ao motorista e o motorista pergunta: pra quê? E a criança nada diz e a mãe que ainda está a porta fala "é para comprar doce pra ele". Gente, aquilo foi demais pra mim. Realmente onde encontrar doce por ali? E apenas uma criança que tem vontade de experimentar mais uma vez o doce. O ônibus buscou as crianças às 13 horas. São apenas crianças. São apenas crianças e no segundo dia às 13 horas e 10 minutos. Se luri e seu irmão saem da escola às 13 horas e 10 minutos para ir ao ponto de ônibus e tem que andar mais uma hora e meia para chegarem em casa, que horas essas crianças almoçam? Se vão pegar as 13 horas que dêem pelo menos o almoço para as crianças. Já na sala de aula vi os alunos numa garagem que fora transformada em sala de aula e a professora ensinava em meio os cantos das galinhas. No recreio, bastava apenas 4 pedras para fazer as grades e uma bola e os alunos já ficavam felizes. Ouvi de algumas professoras que a escola é o único lugar diferente para muitas crianças ali, o único lugar de socialização. O pior, não sei qual seria a pior das histórias. Só sei que depois da Texana fui para a Escola Maria das Graças. O caminho era o mesmo da Escola Antonio Clarindo. De repente uma Combi escolar quebrada no caminho e o motorista da Combi pedi ao motorista do carro em que eu estava para pegar algo que ele deixou na Combi quebrada. Tudo bem até aqui, mas, não enviaram outra Combi para substituir a que quebrou, enviou-se apenas o carro da merenda para pegar as professoras. E os alunos? Os alunos foram esquecidos no caminho. As crianças esperaram a Combi até as 13 horas, quando perceberam que não iria mais

foram a pé para casa. Esse a pé para casa significa andar 8 quilômetros. Significa chegar em casa às 17 horas, sem almoço. Significa estarem cansados. Significa sair da condição de criança que são. Vi a identidade da infância se perder em meio as políticas. De outra vez que fui para a mesma escola vim de Vam, pois a Combi ainda estava quebrada. Ninguém tomou providência, pois depois de uma semana a Combi ainda estava quebrada. Fiquei me perguntando: por que a preferência nunca é da zona rural mesmo quando a verba é destinada especificamente para eles? Essa é a nossa situação. Ouvi na mesma semana rumores de que uma professora estava sem dar aulas já há uma semana. E a explicação: o carro estava quebrado e ninguém tinha providenciado outro. E ainda: "os alunos vão para o ponto uma vez, quando carro não vai, eles não arriscam ir para o ponto no outro dia e ficam faltando aula". Sempre ficava atenta as vozes das professoras no caminho, são muitas as histórias, entre elas a queixa de que as comunidades rurais não tem assistência médica ou social. São pessoas esquecidas no meio do mato. Figuei pensando: como as crianças da zona rural aprendem? E a resposta: não sei. Mas me veio um estalo: para entender os alunos da zona rural, é preciso entender as condições em que eles vivem. Pensava já ter visto muito, mas ao ir para a Escola Dona Jaci conclui que ainda não tinha visto nada. Vi o carro me pegar as 7 horas no ponto, ele estava atrasado, pois a escola destinada era longe e a estrada era de chão, sem asfalto. Era uma Combi num estado não muito legal para passar em uma estrada de chão. Logo no começo da viagem o puxador da porta quebrou. Depois o pneu furou, o que tinha no carro era um pneu careca. Vi no meio do nada as crianças brincarem de cantiga de roda, enquanto o motorista trocava o pneu. Vi o nãolugar virar lugar de brincadeira. E depois de tudo vi entrar na Combi 28 pessoas. veículo esse que tem capacidade para 15. Quando a aula terminou, fomos andando até o mata-burro onde a Combi se encontrava, quebrada. Esperamos o socorro que chegou as 12 horas e 30 minutos. A viagem terminou quando cheguei em casa as 13 horas e 40 minutos, no carro do guincho. Em todas essas viagens às escolas rurais não sei dizer quantas vezes as lágrimas me vieram aos olhos, nem quantas vezes as lágrimas me desceram dos olhos, mas depois de tudo que vi e vivi só posso dizer que me tiraram o chão (Diário de campo, 30/10/2008).

O depoimento revela como as vivências descritas me possibilitaram o distanciamento da pesquisa e uma aproximação maior com a realidade das escolas rurais. Fui tocada em vários aspectos da vida. Conforme narrativa, entender as condições em que esses alunos vivem significa, também, dar a eles condições para viver melhor, de ir à escola, tendo educação, saúde e segurança. Esses alunos devem ter condições de ir à escola, sem deixar a condição de ser criança. O distanciamento aconteceu da melhor forma, não me falaram, eu vivi a experiência. Esse é o efeito da experiência formadora, e essa foi realmente formadora. Assim, através da minha própria pesquisa, vai se dando a minha formação.

Pela análise documental, conhecemos alguns dados estatísticos, como os do Educa Censo de 2008 da zona rural (percentual de matrículas, de evasão etc.), levantamento da idade dos alunos, o currículo em que os professores foram formados, número de fazendas da região, de escolas rurais existentes. O levantamento foi importante porque me possibilitou identificar aspectos da formação dos professores, da profissão docente (como a questão de gênero), das escolas rurais e questões históricas e atuais que nos permitiram olhar atentamente para dimensões operacionais existentes na pesquisa e dimensões formativas.

Trabalhei a partir de duas categorias descritas no título desse trabalho, cada uma com elementos que comporiam os eixos de investigação já descritos acima: 1) professores da zona rural e 2) formação, identidade, saberes e práticas. Os eixos analisados deram-se a partir das seguintes entradas: a) Ser professor; b) Ser professor da zona rural; c) Formação de professores; d) Formação de professores da zona rural; e) Identidade docente; f) Saberes Docentes; g) Prática pedagógica; h) Memórias de professores. Esses eixos surgiram a partir dos objetivos que buscavam ser alcançados e também através das histórias que foram sendo contadas e acabaram por abranger mais que os objetivos.

A coleta dos dados foi feita a partir dos instrumentos escolhidos, visando a alcançar os objetivos propostos. A análise interpretativa dos dados deu-se a partir do método e técnica escolhidos, e realizou-se a partir do referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, sendo, também, descritos e organizados em unidades de análise articuladas, com vistas a propiciar a compreensão do todo. Em cada categoria busquei apresentar os dados da pesquisa, e ao mesmo tempo confrontálos com os fundamentos teóricos pesquisados, permitindo, assim, uma interpretação possível sobre os aspectos abordados.

# 2.3. O cenário da pesquisa: conhecendo as escolas rurais

A pesquisa foi realizada no município de Itapetinga-BA, que passou a ser conhecido, em 1912, como o povoado de Itatinga, elevando-se em, 1938, à categoria de Vila de Itatinga. Em 1943, passou a chamar-se Vila de Itapetinga e, em 1952, emancipou-se, tendo hoje 57 anos de emancipação política. Como vila, pertenceu aos municípios, primeiramente, de Vitória da Conquista, posteriormente,

de Itambé (OLIVEIRA, 2003)<sup>12</sup>. A história da cidade de Itapetinga retrata um contraste interessante na mudança de fixação de moradia da zona rural para a urbana. Gomes (2002) constata que, em 1952, a população da até então Vila de Itatinga era de 28.261 habitantes e 26.739 pessoas residiam no meio rural. Porém, estabelecendo um comparativo com o censo de 2000, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), verifica-se que a população passa a ser eminentemente urbana, com 55.182 habitantes na sede do município e somente 2.749 na zona rural. O censo de 2007 revela que a população cresceu, chegando a 63.243<sup>13</sup> habitantes no município, e a 65.904<sup>14</sup> no ano de 2008. O município de Itapetinga localiza-se na região do Sudoeste da Bahia (ver figura 1), a uma distância aproximada de 580 km da capital do estado e possui uma área geográfica de 1.609,52 km² e é o terceiro município mais populoso do Sudoeste da Bahia.



Figura 1: Mapa do Sudoeste baiano, onde se encontra o município de Itapetinga-BA.

Fonte: www.a-bahia.com (2009).

Sua população em 2003 representava 5,10% de habitantes desta região e 0,44% do total do estado da Bahia. A taxa de urbanização de 95,25%, em 2000, encontra-se muito acima da apresentada para o Sudoeste da Bahia, que é de 65,29%, e para o conjunto do estado, que é de 67,65%, o que revela a grande

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Para aprofundamento sobre a história do município, consultar: Oliveira (2003); Gomes (2002); Adorno (2004); Moreira (2009).

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Dados adquiridos no IBGE/Censo 2007 (http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1).

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Dados adquiridos no www.bahiaemfoco.com/itapetinga.html.

concentração de toda esta população na área urbana. Os dados ratificam a alta taxa de urbanização do município, bem acima das médias nacional e estadual. Este fato justifica-se pela oferta de emprego na industrialização e no comércio, em contrapartida, há pouca absorção da mão de obra por parte da pecuária extensiva (OLIVERA, 2003).

**Tabela 3** – População Urbana e Rural, taxa de Urbanização e densidade demográfica no município de Itapetinga – 1940/2000.

Ano	Po	pulação resid	ente	Taxa de urbanização	Densidade demográfica	
	Total	Urbana	Rural	(%)	(hab/Km²)	
1940	15.083	1.188	13.895	7,88	9,34	
1950	26.725	7.887	18.838	29,51	16,54	
1960	39.091	19.671	19.420	50,32	24,20	
1970	46.112	32.629	13.483	70,76	28,55	
1980	47.417	39.784	7.633	83,90	29,35	
1991	53.485	49.341	4.144	92,25	33,11	
1996	54.165	50.021	4.144	92,35	33,53	
2000	57.931	55.182	2.749	95,25	35,86	

Fonte: Oliveira (2003, p.37) retirado do IBGE 1940/2000.

Fica evidente que a população itapetinguense era eminentemente rural até a década de 1960. A modificação da característica da população deu-se devido ao grande processo de urbanização que vinha ocorrendo no Brasil desde a década de 1950 e à pouca eficácia nesse município para manter o homem no meio rural, provocando então o êxodo rural. A taxa de urbanização era, em 1940, de 7,88% em Itapetinga e chega a 95,25% em 2000, o que evidencia Itapetinga como um município predominantemente urbano (OLIVEIRA, 2003).

O município encontra-se às margens do rio Catolé, no qual, na margem direita a cidade nasce e em ambas se expande. Situa-se numa área privilegiada por causa do relevo (planaltos e depressão), do solo e do clima (tropical quente) ideais ao desenvolvimento da agropecuária. Contudo, a grande intensidade do desmatamento, atrelada ao intenso pisoteio em razão do grande número de animais criados em sistema extensivo e da utilização constante das queimadas, alteraram as características físicas do solo, que vem perdendo, a cada ano, um pouco da sua capacidade de absorção de água e, consequentemente, ocasionando uma queda na produtividade, em virtude de um manejo inadequado.

Nesse município, encontramos uma economia que desde sua fundação se baseia na produção da pecuária (hoje mista), que sofreu uma crise na década de 1960. Em 1996, foi notória a notícia da implantação do distrito industrial no município, instalado em 1998, que deu à cidade um novo ritmo de crescimento. A implantação da fábrica de calçados Azaléia do Nordeste S/A, que ofereceu em média 11.000 novos empregos na região, e a expansão da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), aí implantada desde a década de 1980, configuram-se como principais responsáveis pelo crescimento da cidade (OLIVEIRA, 2003). Ainda sobre essa questão, Oliveira ressalta que:

Considerando que, em toda a sua história, a cidade resulta composta pelo entrelaçamento de temporalidades diversas, e seguindo a orientação de Santos (1992) foram identificados seis períodos a partir das diferentes etapas do processo de acumulação e reprodução do capital em Itapetinga: a instalação da atividade pecuária; o apogeu dessa atividade; o início da crise e surgimento da pecuária mista; a instalação da indústria agropecuária; a estagnação econômica e, por último, a instalação do "Distrito Industrial" (2004, p. 04).

O tempo já designa por si mesmo as mudanças sofridas pela/na cidade, que, conforme dados da Agência Estadual de Defesa Agropecuária da Bahia (ADAB), está cercada de propriedades rurais e hoje conta com 476. Dados da Secretaria Municipal de Educação mostram a existência de 14 escolas rurais em 2008, que atendiam 361 alunos, filhos dos trabalhadores rurais, pescadores da região, desempregados e netos de aposentados.

Itapetinga é um município que tem como principal atividade econômica a pecuária e um conhecido título de capital da pecuária baiana. As escolas rurais do município são abertas quando chegam até a Secretaria Municipal de Educação pedidos por parte de fazendeiros e pais de alunos de que em determinada região há necessidade de uma escola. Constatando-se a informação e havendo número suficiente de alunos as escolas<sup>15</sup> são abertas e mantidas pela Prefeitura Municipal. Dados do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município de Itapetinga comprovam que nunca houve a desapropriação de terras nesse município, o que evidencia que as escolas rurais não são escolas de assentamento, oriundos da

62

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Essas escolas rurais atendem alunos da educação infantil e ensino fundamental (até a 4ª série). A partir da 5ª série os alunos são levados (todos os dias) para estudarem na escola urbana.

Reforma Agrária, por isso, não carregam em sua teoria pedagógica a ideologia dos movimentos sociais que lutam pela terra.

Após esses dados, cabe uma reflexão sobre a escola rural e a caracterização dessas escolas pesquisadas. Busquei refletir que não basta apenas ter acesso à escola, pois é preciso dar acesso ao conhecimento, dar ao aluno condições para aprender. Nesse sentido, é que a escola de Gramsci (1991), com suas características, nos ajuda a pensar a escola rural brasileira com as suas peculiaridades. Sabemos que há escolas em muitos lugares, inclusive em muitas zonas rurais brasileiras, entretanto, mais que espaço físico, é necessário que a escola extrapole a mera função de ensinar o aluno a ler, escrever e contar. Os alunos das zonas rurais brasileiras já são privados de muitas coisas, inclusive de uma escola que se identifique como um espaço sociocultural diversificado e igual para todos. É preciso, como afirma Gramsci, pensar na escola rural a partir de suas peculiaridades<sup>16</sup>, sem, necessariamente, deixar de oportunizar aos alunos conhecerem outros mundos.

Assim, referente às escolas rurais de Itapetinga, de 1975 a 2008 existiram 49 escolas (Apêndice D), das quais 35 encontram-se desativadas. Não há no Departamento das Escolas Rurais registros anteriores a 1975. Em 2008, havia 14 escolas rurais 17 em funcionamento, das quais 12 são providas de energia elétrica, uma de energia solar e apenas uma não possui energia nem elétrica nem solar. Essas escolas não têm Projeto Político-Pedagógico/PPP e seguem um Plano de Desenvolvimento Escolar/PDE de 2000. Foram visitadas sete escolas rurais, as de melhor acesso e que não precisavam pernoitar, com o intuito de coletar dados através da observação. Das 14 escolas, duas delas tinham as mesmas professoras na mesma modalidade de ensino, por isso tornou-se desnecessário observá-las novamente, e outras duas professoras foram observadas duas vezes, por lecionarem em modalidades diferentes (Educação básica e Educação de Jovens e Adultos/EJA).

Dessas escolas, algumas ficam na beira da pista, ou seja, podem ser avistadas da rodovia. São escolas consideradas rurais porque ficam na divisão do plano diretor urbano do município, fora das extremidades da cidade e localizam-se

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Vale lembrar que não há diferenças somente entre zona rural e zona urbana, e, consequentemente, entre suas escolas. Há diferenças também de zona rural para zona rural e essas particularidades são refletidas nas escolas.

O mapa de localização das 14 escolas rurais do município de Itapetinga encontra-se no Anexo 1.

na fazenda, mas longe da sede. Outras ficam localizadas dentro da fazenda, próximas à sede. Algumas são prédios escolares já construídos pela prefeitura municipal, outras ainda são casas cedidas pelos fazendeiros e adaptadas para o funcionamento das escolas. Com todos esses agravantes, em geral, a estrutura física é boa, mas algumas salas são apertadas para a quantidade de alunos e com pouca iluminação para atender os alunos do período noturno. Algumas escolas são equipadas com TV, geladeira, liquidificador, por possuírem energia elétrica. Todas as escolas disponibilizam uma pessoa para a limpeza e a elaboração da merenda, ao professor cabe apenas o cumprimento de sua função. As escolas possuem sala(s) de aula, banheiro(s) e algumas são compostas de pátio, mostrando precariedade maior nos móveis. As salas que atendem ao pré-escolar e à alfabetização têm sempre nas paredes cartazes, emborrachados e enfeites. Abaixo seque a tabela que nomeia as escolas rurais em funcionamento em 2008.

**Tabela 4** – Escolas em funcionamento no ano de 2008 e turnos de ensino.

Nº	Escolas Rurais	Modalidade	Turnos de funcionamento
1	Escola Palmeirinha	multi-etapa	Matutino
2	Escola São José	multi-etapa	Matutino
3	Escola Maria das Graças	multi-etapa/ multisseriada	Matutino/Noturno
4	Escola Euflorzina Maria do Carmo	multi-etapa	Matutino
5	Escola Ana Maria Fernandes	multi-etapa	Matutino/Vespertino
6	Escola Aquilino Brito	multi-etapa	Matutino
7	Escola Reunidas Maravilhas	multi-etapa/ multisseriada	Matutino/Noturno
8	Escola Maria José Moura	multisseriada	Matutino
9	Escola Texana	multi-etapa/ multisseriada	Matutino/Vespertino/Noturno
10	Escola Judite Garcia	multi-etapa/ multisseriada	Matutino/Noturno
11	Escola Dona Iolanda	multisseriada	Matutino
12	Escola Dona Jaci	multi-etapa	Matutino
13	Escola Dona Júlia	multi-etapa	Matutino
14	Escola Antonio Clarindo	multi-etapa	Matutino

Fonte: Dados da pesquisa coletados através da análise documental no ano de 2008.

Durante as visitas foram observadas a organização das salas de aula, a estrutura física, pedagógica e administrativa das escolas rurais, seus projetos operacionais, a prática pedagógica das professoras, a política de atendimento às demandas do público de pré-escolar à 4ª série nas áreas rurais e outros aspectos considerados relevantes para a pesquisa. Percebi que todas as escolas rurais do município, atendidas pelo Departamento das Escolas Rurais, são organizadas de forma a receber alunos do pré-escolar à 4ª série. Aquelas que atendem alunos da educação infantil e do ensino fundamental são denominadas multietapa, e aquelas que atendem alunos apenas do ensino fundamental, multissérie. Essas escolas recebem alunos dos 4 aos 60 anos, nos três turnos<sup>18</sup>, inclusive classes de Jovens e Adultos (EJA). Algumas escolas têm apenas uma sala e atendem alunos da educação infantil e do ensino fundamental juntos, não se adequando à Resolução 02/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e que relata no artigo 3º, parágrafo 2º que "em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental". Apesar disso, durante o ano de 2008, esse foi o número de alunos e suas situações, conforme tabela a seguir.

Tabela 5 – Levantamento da situação dos alunos referente ao ano de 2008.

	Números
Matriculados	361
Evadidos	34
Aprovados	176
Reprovados	59
Transferidos	37
Sem movimentação <sup>19</sup>	55

Fonte: Educa Censo 2008/INEP (Dados da pesquisa de campo/análise documental).

A partir dos dados da tabela 5, fica evidente a situação referente às escolas rurais do município de Itapetinga. No município não há escolas nucleadas e existe,

<sup>18</sup> Apenas a Escola Texana funcionava nos três turnos, as outras escolas atendiam alunos no turno matutino e noturno, ou no matutino e vespertino, ou em apenas um turno.

65

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Sem movimentação refere-se aos alunos da Educação Infantil que não tem notas avaliativas e sim etapas de desenvolvimento.

na sede do município, o Departamento das Escolas Rurais, que é composto de uma diretora, um coordenador pedagógico e uma secretária, e 14 professoras fazem parte do quadro docente. As escolas têm os livros didáticos, que são os mesmos usados na cidade, e a cartilha do Programa Despertar<sup>20</sup> para alfabetização e 1º série. Segundo informações das professoras no caminho para as escolas<sup>21</sup>, há uma rotatividade de alunos entre essas escolas rurais, pois eles entram e saem, passam por várias escolas no mesmo ano. Isso porque questões sociais como a mudança de trabalho dos pais dos alunos, que necessitam mudar de fazenda para trabalhar, influenciam a vida dos mesmos na escola e compõem o número da evasão escolar na zona rural de Itapetinga.

O trabalho docente nas classes multisseriadas exige do professor saberes para trabalhar com a diversidade, o que se torna ponto fundamental para a prática pedagógica. Essas classes ainda são tratadas, em muitos lugares, de forma homogênea, fruto de um problema histórico-cultural e político. Sobre esse tema, Rosa (2008, p. 224, 225) afirma que:

> Ao agrupar os alunos pela idealização da homogeneidade [...] estamos permitindo a exclusão de muitos do processo de ensino e aprendizagem, porque, historicamente, ao se separar por níveis de dificuldades, estamos mais uma vez excluindo aqueles com menores condições sociais e culturais.

Assim, a predominância da homogeneidade nas classes multisseriadas, ainda que esta seja separada em classes homogêneas, em sua essência, não é possível. A não aceitação da heterogeneidade das classes por parte dos que contra ela lutam, tem fundamento no paradigma dominante (cartesiano-positivista), portanto, torna cada vez mais urgente a mudança de paradigma (ROSA, 2008). Ainda temos de considerar que, como aponta Rego (1995, p. 88):

66

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> O Programa Despertar "é um Programa de Educação Ambiental, com respaldo nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, voltados para os temas transversais: Meio Ambiente, Ética, Cidadania, Saúde, Trabalho e Consumo. Foi implantado na Bahia no ano de 2005, a partir da iniciativa do Sistema de Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR e da Federação da Agricultura e Pecuária do Estado da Bahia – FAEB, numa parceria com as Prefeituras Municipais. [...] O SENAR tem como missão desenvolver acões de Formação Profissional Rural e atividade de

Promoção Social, voltadas ao 'Homem Rural', Nesse contexto, através do Programa Despertar, os professores que atuam nas escolas rurais são capacitados considerando-se os conteúdos específicos relacionados ao Meio Ambiente e posteriormente aos outros temas transversais, por mediadores/coordenadores que utilizam os recursos didáticos produzidos pelo SENAR/BA e utilizam a Pedagogia por Projetos como ferramenta metodológica" (CARREGOSA; BARROS, 2010). <sup>21</sup> Notas de campo.

A heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como um fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca, de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais.

Sabe-se que algumas dificuldades estão presentes no cotidiano da escola multisseriada, como o fato de o professor ter de se adaptar a um planejamento único ou de elaborar esse planejamento para a multisseriação e atender alunos com diferentes níveis de aprendizagem e idade. É preciso tentar superar tais dificuldades, aceitar a heterogeneidade e a diversidade ali existente, pois "o não reconhecimento das características da multisseriação (diversidade) nega as reais condições de trabalho e pode gerar uma série de problemas na prática docente" (ROSA, 2008, p. 228). Assim, torna-se mais fácil para o professor conduzir sua prática pedagógica quando reconhece e aceita essa diversidade existente na classe multisseriada.

### 2.4. Professores rurais: colaboradoras

Apresento aqui as colaboradoras da trama: as professoras do município de ltapetinga que atuaram em 2008 nas escolas rurais. Eram um total de 14 professoras, conforme perfil descrito na tabela 6.

Tabela 6 – Identificação e perfil biográfico das professoras colaboradoras

Nome fictício	Idade	Estado civil	Ѻ Filhos	Formação	Tempo que atua como professora	Tempo que atua na zona rural	Situação funcional
Leci	41	casada	2	Graduanda em Pedagogia	17 anos	17 anos	Contratada
Yasmin	33	casada	2	Graduanda em Pedagogia	06 anos	06 anos	Contratada
Auxiliadora	36	casada	1	Graduanda em Pedagogia	07 anos	04 anos	Contratada
Bárbara	34	solteira	0	Graduanda em Pedagogia	06 anos	06 anos	Efetiva
Estrela	43	casada	2	Pedagoga/Es- pecialista	12 anos	09 anos	Efetiva
Géssica	45	viúva	2	Graduanda em Pedagogia	15 anos	10 anos	Efetiva
Keli	41	casada	1	Graduanda em Pedagogia	12 anos	08 anos	Contratada
Carla	28	solteira	0	Ensino Médio/	10 anos	02 anos	Contratada

				Magistério			
Nanete	35	solteira	1	Graduanda em Pedagogia	10 anos	10 anos	Efetiva
Maria	26	solteira	0	Graduanda em Pedagogia	04 anos	08 meses	Contratada
Anísia	54	solteira	0	Graduanda em Pedagogia	26 anos	10 meses	Aposentad a/Recontra tada
PRO 12	39	divorci- ada	2	Graduanda em Pedagogia	06 anos	04 anos	Contratada
PRO 13	30	casada	2	Ensino Médio/ Magistério	09 anos	02 anos	Contratada
PRO 14	28	casada	0	Pedagoga	05 anos	01 ano	Contratada

Fonte: Dados da pesquisa coletados através do questionário.

No contexto desse estudo, o perfil biográfico possibilitou conhecer algumas características do grupo de professoras e constatar que, na zona rural desse município, não existem professores sem a formação de magistério para lecionar. Num quadro docente de 14 professoras, apenas quatro são efetivadas, o que mostra o grande número de contratação ainda presente nesse território e a possibilidade de atuação docente limitada e submetida a um controle. Desse quadro, apenas duas professoras estão no ciclo inicial da carreira profissional, vivenciando o novo e experimentando possibilidades de ação comum para iniciantes. Metade do número de professoras tem mais de cinco anos de experiência na zona rural, o que revela a possibilidade de uma formação baseada na experiência pedagógica. Com relação à formação em nível superior, 10 estão cursando, duas já concluíram e duas não ingressaram. Enfim, são professoras experientes, com idade superior a 25 anos, que deram efetiva colaboração a essa pesquisa, inclusive através de suas narrativas.

Tomo de Alencar (1993) a ideia da professora rural tendo "um rosto de várias faces", pois a narrativa de cada uma "inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo" (SOUZA e FORNARI, 2008, p. 109). Através das narrativas (orais)<sup>22</sup> pude testemunhar histórias carregadas de emoções, singularidades, regularidades e irregularidades.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Os excertos das narrativas apresentados são das 10 professoras que concederam as entrevistas e que são identificadas pelos nomes fictícios escolhidos por elas durante as entrevistas, visando a resguardar seus nomes verdadeiros. Os excertos utilizados no texto foram produzidos no contexto da formação e da pesquisa desenvolvida. Mantivemos as transcrições com vícios de linguagem (*sic*), por respeitar as narrativas e modos de expressão das entrevistadas.

Sou Estrela. Tenho 43 anos. Vim de uma família de 10 filhos. Pai, mãe e 10 filhos. Nasci no Estado de Minas Gerais em uma fazenda linda e maravilhosa, heranca herdada pela família da minha mãe, onde passava um riacho lindo e fomos criados no meio da natureza. Entre banhos de riacho, subida nas árvores, correndo e brincando. Família de um pai muito rigoroso, severo; de uma mãe que relaxava e cobria todos os defeitos e brigas para não apanhar. E assim fui crescendo e tudo sendo dividido. Tudo era de todos e todos poderiam pegar e ter direito. [...] Lembro de quando eu comecei a estudar vagamente da escola lá da roça, que era uma escola longe e que a gente saia pra estudar. Na verdade não era nem escola, era a mulher da irmã da minha mãe que sabia ler e escrever, tinha ido morar um tempo em São Paulo e tinha voltado e tinha um grau mais elevado do que o da gente e dava aula pra gente. Que ensinava a gente a ler e escrever, ensinava algumas coisas. E todos os dias nós íamos pra casa dela pra aprender a ler e escrever. Andava um tantão até chegar na casa dela. [...] E na escola de fato, nessa época não aprendi a ler nem escrever, não me lembro de ter aprendido nada na escola. [...] Quando eu já tinha 10 anos de idade meu pai entrou em dificuldades financeiras, tomou empréstimo no banco e não conseguiu pagar, ai foi obrigado a vender a fazenda para pagar o empréstimo no banco e mudar-se pra cidade. Ai escolheu Itapetinga porque já morava uma irmã dele em Itapetinga. Ai viemos pra casa, uma casa cedida pela irmã, pela irmã de meu pai, que deu essa casa e nós viemos. Chegamos em Itapetinga sem nada né, meu pai desempregado, sem condição de vida nenhuma. Ai foi que eu tive meu primeiro contato com a escola, que a princípio era uma escola real. [...] Ai terminando Pedagogia continuei trabalhando na zona rural. Já fiz duas especialização, uma em Linguagem outra em Língua Portuguesa, acho que a especialização veio mais por conta dessa de no começo pensar em fazer Letras pra ser professora de Língua Portuguesa e entender todas aquelas dificuldades que eu passei por conta da minha alfabetização mal feita. (Entrevista - Estrela).

Meu nome é Géssica, tenho 45 anos, natural de Santa Cruz da Vitória, Bahia, sou viúva, tenho duas filhas [...]. Nasci numa fazenda, o nome da fazenda, Fazenda Sou de Deus. Fui criada nessa fazenda, onde eu estudava não tinha escola, então eu tive que estudar no meio urbano era muito distante da minha casa, tinha que andar bastante a pé, mas quando eu comecei a estudar, quando eu entrei na escola com sete anos, eu já tinha sido alfabetizada. (Entrevista - Géssica).

As condições de vida oferecidas na modernidade tiraram de algumas pessoas, ou não possibilitaram a essas, a oportunidade de entrarem na escola no tempo linear estabelecido pelo Estado e viverem uma vida com qualidade. Na narrativa da professora Estrela, isso fica evidente quando revela marcas de sua infância e de sua alfabetização tardia por morar numa roça e não frequentar a escola. Também o seu desejo de cursar Letras para melhor entender o processo de alfabetização. Assim também ocorreu com Géssica, acometida por dificuldades, fruto

de uma política administrativa brasileira que deixa a desejar, em que destaco a má distribuição de renda, que a levou a deixar seu lar na zona rural para estudar na cidade, por falta de escola na localidade onde morava. Percebe-se que, assim como Estrela, Géssica também migrou de um lugar para outro em busca de uma vida melhor.

Me chamo Keli. Nascida em 13 de novembro de 1967. Tenho quatro irmãos da primeira convivência do meu pai. Minha mãe, é, aos nove anos de idade ela chegou a falecer devido a um acidente. Então, era uma coisa que eu jamais pensava em, fazer com que ela não existisse tão próximo, saísse tão perto da minha vida, com a idade tão curta. Então, eu fiquei um pouco abalada com essa ausência dela. Essa infância com a ausência dela fez com que eu me amadurecesse e tomasse assim muita coisa, muita decisão na minha vida devido a ausência dela. Mas, devido essa ausência dela eu pude crescer tomando conta, ajudando o meu pai a tomar conta dos meus irmãos juntamente comigo e da casa. (Entrevista - Keli).

Me chamo Yasmin, nasci em 17 de maio de 75. Sou de uma família humilde. Minha infância foi uma infância muito doce, porém tem algumas coisas que eu sinto falta. Eu não tive assim, tive a figura do meu pai, porém o meu pai desde quando eu me entendi por gente que meu pai já era doente. Ele adoeceu muito cedo e morreu também muito cedo. Então assim desde muito nova eu já tinha assim responsabilidade. Eu me lembro que por volta de 10 anos, eu já ia a rua, era eu que fazia as compras, era eu que pagava. Minha mãe foi até em uma loja lá do centro e fez uma ficha em meu nome e que eu mesma já pudia fazer as minhas compras. Então eu tive a responsabilidade muito cedo essa responsabilidade chegou pra mim. E creio que por ter tido essa responsabilidade tão cedo, por isso que eu sou uma pessoa hoje tão responsável, tão madura. Foi relacionado isso, a essa minha infância né. Que eu tive uma infância né, porém assim, não segui todos passos da infância como se, como eu falei antes que foi essa responsabilidade que veio cedo demais (Entrevista - Yasmin).

Eu sou Maria. Meu pai é motorista aposentado e minha mãe trabalha até hoje, trabalha como técnica de enfermagem no Posto Roberto Santos. É, tenho sete irmãos, sou, na verdade (*a entrevistada emociona-se*).

Tenho seis irmãos, tenho seis irmãos. Um irmão faleceu aos 23 anos, aos 23 anos. Então, no entanto nós somos ao todo sete irmãos, quatro homens e três mulheres. A minha infância foi uma infância tranqüila em termos de ter brincado muito com meus amigos na rua. Em casa tinha sempre conflitos porque meu pai é alcoólatra. Ficava muito tempo fora trabalhando e ai cada cidade que meu pai chegava ele tinha uma mulher e a gente sabia desse histórico do meu pai, então era algo que a gente sofria, trazia grandes, aconteceu muitas brigas em casa. Então eu lembro de todas, quase todas as brigas né. Eu tenho, tenho lembranças desde os três anos (Entrevista - Maria).

Eu sou Carla, tenho 28 anos, sou educadora, sou evangélica. [...] Na minha infância meus pais se separaram eu tinha ainda três anos. Não tenho assim lembranças dele, no convívio assim na minha casa com a minha mãe, mas apesar disso, é, eu não digo que eu tinha tido trauma, mas assim, sempre quando via um pai com a filha, aquilo me balançava, mexia comigo, como até hoje balança né, mas apesar de todas essas dificuldades eu tive uma infância feliz. Minha mãe foi uma mulher, foi não, é uma mulher guerreira, conseguiu supri essa falta, essa carência da gente né. Sempre se preocupou muito com a nossa educação, né, trabalhou muito pra que a gente tivesse uma boa educação tanto que ela é mulher, mãe solteira, desempregada, sem trabalho efetivo, comerciante né, comerciante ambulante, de porta em porta vendia as mercadorias que ela trabalhava (Entrevista - Carla).

Aparece, nas narrativas de duas professoras, a dura marca de uma infância curta que promoveu antecipação das responsabilidades. Na primeira fala de Keli, a perda da mãe constitui uma falta, uma lacuna, um vazio que ficou na infância e exigiu maturação. Na segunda fala de Yasmin, é a figura do pai que influencia o itinerário dessa professora, que mesmo tendo vivido uma infância doce, reconhece que teve que amadurecer muito cedo para ajudar a família. Estão presentes na fala da professora Maria marcas de uma infância sofrida por causa de problemas familiares, um pai alcoólatra que influencia na criança que foi e, recentemente, a perda de uma irmã. São frequentes, em sua narrativa, as lembranças da infância. Na fala de Carla aparece também a falta que sofrera na infância por não ter convivido com o pai, falta que perdura até hoje e a faz retomar lembranças em determinadas situações. A questão da religião e a dedicação de sua mãe para lhe proporcionar uma boa educação também emergem em sua narrativa. A dura infância presente nas trajetórias de vida dessas professoras são pontos comuns de suas falas, o que sinaliza regularidades, conforme aparece nos excertos das narrativas de Auxiliadora e Leci.

Eu sou Auxiliadora, sou casada, tenho um filho [...] Minha infância foi uma infância, não completa. Eu digo assim que não foi completa porque, devido à separação dos meus pais. Ai isso me marcou muito, eu sempre senti falta dele. Então foi uma coisa assim, uma falta que houve. Mas em relação a outras coisas sempre me dei bem, nunca tive problema, também nunca fiquei com trauma, fiquei com saudades, mas não tive problemas traumáticos maiores não. Tenho seis irmãos né, e tenho mais dois irmãos por parte de meu pai, do segundo casamento dele. Então um total de oito irmãos. Nunca tive problemas de não querer estudar, eu sempre tive facilidade, queria estudar e foi normal, não teve nenhuma marca assim maior. Agora teve quanto a idade né. Que quando eu fui

alfabetizada eu ainda era muito nova, mas pra ir pra 1ª série você tinha que ter sete anos eu acho completo né e eu na época ainda não tinha, mas já era alfabetizada. Ai que aconteceu, eu tive que cursar quase dois anos na mesma série por causa da idade que não pudia acelerar por causa da idade. Naquela época tinha isso (Entrevista - Auxiliadora).

Sou Leci. Tenho 39 anos. Quando tinha cinco anos de idade, minha primeira escola foi o Padre José Anchieta, atual IPAM. [...] O que mais me marcou na professora Leci que me alfabetizou foi a maneira dela tratar cada criança, com aquele carinho, com aquele amor, sentar, conversar com cada um de maneira diferente, uma maneira especial com cada um. Então aquilo foi o que me marcou. Nem me lembro a maneira como ela me ensinou, como passou, se foi de cartilha, como foi. Mas o que me marcou, o que me deixa assim a lembrança, foi da maneira como ela tratava cada um de nós na sala de aula. Eu não era muito de brincar, não gostava muito de brincar, eu era muito tímida, não brincava muito em casa, na rua, não brincava muito. Mas na escola, no horário do intervalo, eu brincava tanto, eu aproveitava assim, não sei se era porque eu encontrava muita criança, colegas, brincava muito, me divertia bastante. Então eu era apaixonada pelo recreio da escola, gostava muito de estudar, mas também amava o recreio. (Entrevista - Leci).

A separação dos pais de Auxiliadora durante a sua infância marca a falta do pai. O fato de não ter sido aceita numa série mais avançada por causa da idade também é revelado como sendo uma lembrança da infância. A escola é marca na trajetória profissional de Leci, que teve como maior exemplo sua primeira professora, que também foi sua alfabetizadora, com uma forma peculiar de tratar os alunos. A criança tímida se transformava no horário do intervalo de aula, que era, para ela, um momento sempre bom que viveu na infância.

Sou Bárbara. Nasci em plena a copa do mundo, na cidade São Paulo. É, momento esse, relatado pelos meus pais a qual minha mãe teve uma gravidez muito complicada, foi um parto difícil onde ela teve que passar por um tipo de parto o qual eu fui retirada, a palavra certa dada é sepsis, que é um tipo de parto diferente que a pessoa ela tem que ser tirada através de ferramentas não é, que foi um parto muito complicado. E eu também, logo após o parto da minha mãe passei por um chamado banho de luz. Passei por momentos assim difíceis depois do nascimento, porque, nasci muito com problemas relacionada a saúde por ser São Paulo uma cidade muito cheia de poluição e com isso meus pais tiveram que voltar pra Bahia, por motivo de, do clima que eu não estava me adaptando tendo problemas sérios de saúde, foi ai que meus pais voltaram pra Bahia e ai eu vim morar aqui, onde já residia os pais da minha mãe, pois minha mãe é da cidade de Itapetinga e meu pai é do Estado de São Paulo. [...] Minha infância foi marcada por momentos muito bonitos, mas que morava em um local onde tinha um terreno baldio, onde se tinha, vinha-se muitos circos, parques. Era

um bairro onde tinha muitas crianças e era assim, momentos assim, maravilhosos. Nós passávamos muito assim, muitas noites assim brincando, é, vários tipos de brincadeiras, também se divertindo nos parques, nos circos, nós ganhávamos muito ingressos por tarmos morando próximos. Eles vinham até nossas casas, inclusive pra pedir água, porque não tinha água nos locais onde eles colocavam as tendas, e assim também nós ganhava muitos convites. Foi uma infância marcada por muitas brincadeiras, hoje também eu me recordo da minha primeira bicicleta que eu ganhei na minha infância, das quedas que eu tive. (Entrevista - Bárbara).

Para Bárbara, o seu nascimento é uma história que marca sua infância. A saúde frágil ao nascer leva a migração dos seus pais para a Bahia. Após a superação dos problemas no nascimento, essa professora narra sobre sua infância feliz, marcada por diferentes momentos bonitos.

Eu sou Nanete. Tenho 34 anos. Eu sou de uma família de seis irmãos. Eu sou a segunda mulher né, mais velha. Eu comecei a estudar aos sete anos, juntamente com dois irmãos na época. Também eu morava no contexto rural, na zona rural. Eu estudei na zona rural até a 2ª série. Os primeiros dias de aula pra mim foi muito difícil porque eu chorei bastante porque essa saída de casa pra um outro convívio, pra mim foi muito difícil, mas com o tempo eu fui acostumando, conhecendo os colegas né, a professora. [...] Na infância, tem fatos que marcaram bastante a minha infância. Eu tenho uma experiência interessante que quando eu estava passeando a cavalo e tudo aí quando eu estava passando perto de uma árvore, aí, tinha uma casa de maribondo, por motivo o cavalo fez barulho e os maribondos começou a voar, entrou no ouvido do cavalo sacudiu a cela e eu cai. Minha mãe, perto de casa, minha mãe pensou que eu tinha até morrido, porque o cavalo chegou perto de casa, assim, com a cela toda virada e tudo. Na minha infância eu não tive esses brinquedos que hoje tem, os meus brinquedos eram aquelas caixinhas de fósforo que a gente fazia, aqueles boneguinhos de sabugo de milho, né, boneca de pano que a minha mãe fazia, esses brinquedos eletrônicos eu não conheci né. Brinquei muito de futebol, de corda, de pula-pula, de amarelinha, na minha infância as brincadeiras eram essas, de bicicleta, não era de boneca Barbie, as bonecas que eu tinha era minha mãe que fazia. [...] Meus pais até hoje ele mora na zona rural. Quando eu nasci ele morava numa fazenda chamada fazenda Goitacaz também no município de Itapetinga. Nessa fazenda eu morei até o sexto mês, depois ele mudou pra uma outra fazenda que chama Belo Horizonte também no município de Itapetinga. (Entrevista - Nanete).

Nanete compartilha sua infância, trazendo memórias que mostram as brincadeiras de infância e os brinquedos que teve e não teve. Fatos do lugar onde morava quando nasceu, do período de escolarização e da entrada na escola

também surgem nessas lembranças, levando-a a reconstruir, na narrativa, a dificuldade dos primeiros dias de aula.

São formas diferentes de ver o mundo que se faz presente nessas narrativas, trazendo à tona histórias, identidades e subjetividades, pois as histórias dos sujeitos singulares expõem as experiências formadoras vivenciadas "nos tempos e espaços de convivência, seja na família, na escola, nas rodas simbólicas de brincadeiras e nas mais diferentes convivências na itinerância da vida" (SOUZA, 2006a, p. 113). São diferentes sujeitos de histórias comuns, de diferentes personalidades, de diferentes lugares que se encontram, se implicam numa mesma profissão e num mesmo contexto de atuação profissional. É comum nas narrativas das professoras o fato de fazerem parte de famílias simples e de terem vivido uma infância de fortes marcas. Isso se dá porque "a dimensão formadora das experiências deixa marcas e imprime reflexões sobre o vivido" (op. cit., p. 15). Essas professoras são os personagens e colaboradoras que compõem essa história. São diferentes histórias de uma mesma trama, esta, que aqui se encerra, mas que no próximo capítulo desvelo, trazendo trajetórias e sentidos, relacionando o meio rural e a educação.

# **CAPÍTULO III**

TRAJETÓRIAS E SENTIDOS: o meio rural e a educação

A questão da Educação Rural não é sòmente uma questão de interesse pedagógico, puramente técnico ou de caráter regional: ela é de uma grande complexidade e toca os interesses essenciais do País.

Azevedo (1943)

### 3.1. Do rural ao urbano: tensões e questões históricas

Na pré-história, os homens eram nômades, mas com o domínio da técnica da agricultura e da pecuária, as civilizações passaram a se estabelecer em uma certa região em caráter permanente. Com isso, surgiram as primeiras aldeias, evoluindose em pequenas áreas urbanas. As primeiras cidades desenvolveram-se na Mesopotâmia, em torno de 3500 a.C., nas margens do rio Nilo. Com o artesanato e o comércio, vários moradores dessas cidades deixaram de trabalhar na agricultura. Com o decorrer do tempo, houve o surgimento da propriedade privada e de uma elite privilegiada, os proprietários de terra. Mas foi na Antiguidade clássica que surgiram os grandes centros urbanos. As cidades tornaram-se grandes centros de propriedade (material e intelectual) sustentadas pela produção rural. O campo era a base do progresso e as atividades agrárias impulsionavam atividades urbanas e o progresso, como ainda hoje (BENEVOLO, 2003). Segundo Benévolo (2003, p. 2):

A cidade – local de estabelecimento aparelhado, diferenciado e ao mesmo tempo privilegiado, sede da autoridade – nasce da aldeia, mas não é apenas uma aldeia que cresceu. Ela se forma quando as indústrias e os serviços já não são executados pelas pessoas que cultivam a terra, mas por outras que não têm obrigação, e que são mantidos pelos primeiros com excedente do produto total.

O excedente de produção proporciona o surgimento da cidade, como uma área urbanizada, que, com o crescimento, foi abarcando muitos problemas sociais, como o desemprego e a migração, que, por sua vez, com a industrialização do século XX, fez o êxodo rural ascender. Nesse sentido, e sabendo que o trabalho humano da forma como é apresentado hoje é fruto de intensas e profundas transformações das relações sociais, econômicas e políticas pelas quais passou o mundo no último século, é que essas transformações foram de tal importância que trouxeram para a análise do trabalho a necessidade da transcendência à clássica divisão econômica de setores primário, secundário e terciário (VESENTINI & VLACH, 1996).

O setor primário tira seu fruto do mundo rural, local pelo qual este setor é representado. Hoje, o mundo rural não é mais um espaço isolado sobre o qual se desenvolve um conjunto de atividades agropecuárias, ao menos em grande parte do território nacional. Caminha em direção a uma sociedade de forte

complementaridade urbano-rural, na qual caberiam ao rural novos papéis, além da oferta de alimentos e matérias-primas, especialmente aqueles relacionados à sustentação da vida no planeta.

Presencia-se, assim, uma crise de valores, em que o grau de importância sobe ou desce dependendo do que a sociedade põe na moda, mas a questão rural está para além da moda. O homem rural é alguém que sempre existiu e de quem todos os outros foram provenientes, ele é próprio de uma cultura. E, como integrante de uma cultura, construiu uma identidade que lhe é característica, mas que não define se ele é mais ou menos que o homem da cidade, pois todos eles se constituem na sociedade homens de culturas diferentes com variações linguísticas, tradições, costumes, trabalhos, economia etc. Assim, torna-se necessário pensar sobre a superação da dicotomia rural-urbano. Williams (1989) nos fala sobre essa unicidade:

'Campo' e 'cidade' são palavras muito poderosas, e isso não é de se estranhar, se aquilatarmos o quanto elas representam na vivência de comunidades humanas. O termo inglês country pode significar tanto 'país' quanto 'campo'; the country pode ser toda a sociedade ou só sua parte rural. Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente esta ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade: a capital, a cidade grande, uma forma distinta de civilização (p. 11).

Ainda para o autor, essa divisão e adversidade entre campo e cidade é um problema que envolve questões outras, como a forma de se desenvolver o modo de produção capitalista, que envolve o arcabouço econômico e também as formas de constituição de uma sociedade. Essa oposição, além de ser proporcionada pelas estruturas econômicas, também passou a ser produzida pelas pessoas, quando agregam imagens aos locais. Para Langaro (2007, p. 178), "ambas as esferas, então, não existem naturalmente, mas materializam e expressam a experiência humana, relações sociais e posicionamentos perante as transformações que vão sendo operadas na sociedade". Assim, campo e cidade são categorias produzidas socialmente e complementares.

O espaço rural hoje não se define mais como um espaço exclusivamente agrícola. O espaço rural é tido como espaço de interação de grupos sociais, de vivência, remetendo a uma identidade social, que são identidades abertas às

múltiplas determinações, e nesse espaço há elementos que sustentam o pertencimento e as relações de alteridade (MOREIRA; GAVIRIA, 2002). Para Wanderley (2001), o espaço rural é um espaço físico diferenciado, lugar da vida, onde se vive. Já Rua (2005), por sua vez, o concebe como território e um espaço híbrido. Para Marques (2002, p. 109):

O espaço rural corresponde a um meio específico, de características mais naturais do que o urbano, que é produzido a partir de uma multiplicidade de usos nos quais a terra ou o "espaço natural" aparecem como um fator primordial, o que tem resultado muitas vezes na criação e recriação de formas sociais de forte inscrição local, ou seja, de territorialidade intensa.

O espaço rural também é apontado como aquilo que não é urbano. Nesse âmbito, Veiga (2003) nos aponta o Decreto-lei 311 de 1938, que considera urbano toda sede de município, independente das características estruturais e funcionais, transformando pequenos vilarejos em cidades, decreto que foi alterado pelo IBGE em 1991<sup>23</sup>. Veiga também critica a concepção de alguns programas governamentais, dizendo que o rural é necessariamente territorial e não setorial e traz-nos a confirmação de que o Brasil é menos urbano do que se imagina. Seguindo na contramão dessa ideia, o censo (IBGE, 2000) aponta que a população brasileira é predominantemente urbana, com cerca de 20% apenas de residentes nas áreas rurais.

Assim, os estudos sobre o rural-urbano/campo-cidade dão-se a partir de duas abordagens: a dicotômica e a de *continuum* (CANDIOTTO, CORRÊA, 2008; WANDERLEY, 2000, 2001; RUA, 2005; LINDNER, ALVES e FERREIRA, 2009, CARNEIRO, 1998; MARQUES, 2002). Na dicotomia campo-cidade, o campo é considerado lugar de atrasado, inferior, arcaico, espaço periférico e a cidade lugar do progresso, superior, moderno, o espaço central. No *continuum* rural-urbano, o avanço do processo de urbanização provoca mudanças de forma a aproximar a

\_

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Só no ano de 1991, houve mudanças significativas quando o IBGE passou a distinguir três tipos de categorias definidas como urbanas e quatro tipos de aglomerados rurais. Sendo as urbanas: áreas urbanizadas e não urbanizadas de acordo com a intensidade da ocupação humana e áreas urbanas isoladas, definidas por leis municipais, estando separadas por sede municipal, distrital, área rural ou outro limite legal. E as rurais: aglomerados rurais do tipo extensão urbana, situado fora do perímetro urbano, mas que seja extensão de uma cidade ou vila; povoado, aglomerado rural isolado sem caráter privado ou empresarial, que disponha do mínimo de serviços e equipamentos e que os moradores exerçam atividades econômicas; e núcleo, aglomerado rural isolado que pertença a um único proprietário; e outros aglomerados, os quais não representam as características de nenhum dos outros três (LINDNER; ALVES; FERREIRA, 2009, p.7-8, referindo-se a VEIGA, 2003).

realidade rural e urbana, como numa homogeneização com suas particularidades, sem, contudo, uma anular a outra. Assim, a dicotomia afasta e o *continuum* aproxima, e as representações sociais preservam as suas diferenças.

O rural, segundo Menegati e Hespanhol (2005), qualifica tudo que pertence ao campo, sendo atividades agrícolas e não agrícolas, e também é uma forma de organização social de atividades e modo de vida, logo, o campo e a cidade apresentam diferenças tanto sociais, quanto espaciais. Para Santos (1993), o campo e cidade são formas no espaço e que rural e urbano demonstram o conteúdo social de tais formas. Já segundo Carneiro (1998), o rural e o urbano são categorias simbólicas, enquanto para Candiotto e Corrêa (2008), representam conceitos que reproduzem uma realidade concreta. Estes dois espaços estão em constantes mudanças e são concebidos como partes constituintes de uma totalidade que se forma na diversidade.

Candiotto e Corrêa (2008) afirmam ainda que a urbanização do meio rural não é somente física, mas também ideológica e representa um controle do meio urbano sobre o meio rural, pois a tendência de homogeneização entre os modos de vida desses espaços vai reduzindo as especificidades sociais de cada um. Os autores também concebem o rural pela imagem que ela traduz como aquilo que é próximo da natureza e apontam que a racionalidade hegemônica, que busca formas de acumulação do capital, valoriza o urbano, pois este carrega em si valores culturais de uma realização da cultura hegemônica que constrói e domina o espaço não hegemônico (o rural e o agrícola).

Por questões aludidas acima, muitos estudiosos acreditam que o fim do rural não vai acontecer (CANDIOTTO, CORRÊA, 2008; WANDERLEY, 2000), pois a urbanização dará conta de mantê-lo, embora esse espaço já venha sendo modificado. As várias ruralidades e urbanidades já vêm modificando os espaços urbanos e rurais. Candiotto e Corrêa (2008, p. 238) nos falam que:

O apego à terra, às atividades agropecuárias, o modo de vida rural, o vínculo com as plantas e animais, o jeito de falar, o orgulho por ser do campo, entre outros fatores, corresponderiam a territorialidades da população rural, e, portanto, a ruralidades. Já as ruralidades dos urbanos seriam aspectos que a população urbana percebe como identitários do rural. Estas podem ter origem em vivências passadas dos citadinos no espaço rural, ou na atual valorização e idealização do rural pela mídia e por outros atores urbanos. O estilo *country*, os rodeios, a música "sertaneja", a busca de lazer e diversão no meio

rural (cavalgadas, hotéis-fazenda, esportes radicais) seriam condutores de ruralidades aos urbanos, porém são aspectos promovidos e organizados por atores e firmas urbanas.

Como é possível abstrair da citação, características rurais vêm se adentrando no espaço urbano, modificando-o, assim como manifestações do mundo urbano, como formas de lazer, infraestrutura, vêm constituindo urbanidades no campo. O fato de o rural não vir desenvolvendo somente atividades agrícolas faz com que esse espaço assuma novas funções, como a de lazer através do turismo-rural. Em ambos os espaços, manifestam-se identidades sociais que se configuram em ruralidades e urbanidades, mas que se referem ao modo de vida, tradições, manifestações culturais, ocupações, ou seja, elementos que os caracterizam.

Segundo Moreira e Gaviria (2002), a noção de rural e ruralidade vem se aproximando das de natureza; solo, terra e ecossistema; por conseguinte, o rural como agrícola passa a ser o rural como natureza. Segundo Menegati e Hespanhol (2005, p. 2), "a ruralidade seriam as características de tudo aquilo que se relaciona à vida rural, as condições materiais e morais da existência das populações rurais". Em outros termos, a ruralidade configura-se numa representação social definida culturalmente. Sobre isso, Wanderley (2000, p. 26) comenta que:

Nesta perspectiva, "o rural é uma categoria de pensamento do mundo social", que é, ao mesmo tempo, uma categoria "político-ideológica" e "transacional". Por ela, é possível "compreender a sociedade", "classificar e distinguir as pessoas e as coisas" e "construir uma representação do mundo social em torno do espaço e do tempo". Representação social que, sem dúvida, gera fatos sociais, faz emergir identidades sociais, mobiliza e organiza socialmente pessoas e grupos sociais em torno de reivindicações específicas e ressignifica a história das sociedades.

Para Carneiro (1998), não se pode falar em ruralidade e sim em ruralidades, pois estas se expressam de diferentes maneiras como representação social. O campo e cidade, rural e urbano devem ser concebidos não de forma dicotômica, mas complementares e o termo ruralidades, no plural, tem remetido ao novo desenho do rural, abarcando em sua nomenclatura as diversidades existentes.

O rural é a referência de campo, que é relativo ao campo, e prefiro usar o rural por este representar melhor o contexto e o *lócus* desta pesquisa. Assim como Fernandes, Cerioli e Caldart (2004) preferiram utilizar a expressão campo, por uma

questão identitária, eu prefiro utilizar a expressão rural, como uma forma de afirmar uma identidade social, e porque as professoras colaboradoras dessa pesquisa concordam comigo, e em suas narrativas expressam a preferência pelo rural.

Eu acho que rural, rural. (Entrevista – Carla).

Eu prefiro rural. Por que que eu prefiro rural? Porque o povo de lá não conhece essa questão de campo. Se você chegar na zona rural, no meio rural, na escola rural e dizer assim sobre campo eles imagina que é campo de futebol. Porque ninguém lá, todo mundo fala, "ah, eu moro na zona rural, zona rural, meio rural" e que a gente tenta mudar pra meio rural pra tirar a palavra zona, mas nem a palavra zona a gente consegue. (Entrevista – Estrela).

Porque, na verdade eu vejo como rural, não vejo como campo. Campo, campo eu diria, campo tem tantos sentidos. Eu lembro pela pesquisa que eu estava fazendo, campo pode ser, campo é um espaço de um de um pequeno agricultor e eu diria que rural é falo mais mais abrangente, é algo maior. Rural tá envolvendo toda aquela questão do homem do campo. É um todo, é o ruralismo, é a questão do rural. É como fala urbano tá envolvendo uma cidade, é toda uma cidade e o rural é todo o ruralismo, é toda aquela questão da roça, do homem do campo. Que o campo eu vejo com uma visão menor e o rural eu vejo como algo maior, relacionada ao meio. (Entrevista – Bárbara).

Eu prefiro rural, não é nem preferência é o que eu conheço, é rural, que foi como, que o que foi me apresentado, é o que os documentos da escola traz, é o que eu vi em alguns livros em que eu pesquisei, em que eu dei uma lida enquanto uma colega tava fazendo a monografia e eu sempre né, tava pegando alguma coisa pra ler. Então rural por conta disso, porque foi o que foi me apresentado. (Entrevista – Maria).

Meu ponto de vista rural ou campo eu opto pra o rural, porque o rural já vem de terra, já vem do concreto, já vem de plantar, já vem de nascer, de crescer. (Entrevista – Keli)

Porque eu vejo que rural assim. Porque quando a gente fala na palavra campo a gente imagina que as crianças, que os pais daquelas crianças como que eles fossem assim agricultores e fosse donos da terra e quando a gente fala rural engloba tudo o vaqueiro, o agricultor toda pessoa que mora no meio rural, eu penso assim. (Entrevista – Géssica).

É, eu prefiro rural do que campo, ao invés de campo. O campo eu vejo assim como algo que não abrange todos e a rural eu vejo mais assim mais abrangente. (Entrevista – Leci).

Essa preferência expressa nas narrativas surge da vivência, já que rural é o que elas conhecem e vivenciam e emerge como uma característica identitária. As

referências culturais dessas professoras definem as suas preferências, isso significa dizer que as identidades sociais do grupo pesquisado comportam o termo "rural"<sup>24</sup> como uma característica que os identificam, delineiam, simbolizam e melhor representam. Destaco três pontos que me permite a utilização do termo rural e não campo: 1) a economia do município de Itapetinga remete a uma história vinculada as questões rurais; 2) a zona rural é uma produção cultural que melhor representa os sujeitos pesquisados; 3) a ideia de ruralidades, já discutida, permite aos sujeitos históricos e sociais optarem por sua denominação e abordagem.

Santos (2003) ilustra as especificidades do rural no contexto de Amargosa-BA, que não se constitui "nem campo, nem fazenda, isso aqui é roça mesmo, seu professor", tomando como referência a fala de uma de suas entrevistadas. Esse posicionamento conduz a consideração da riqueza do significado que o termo 'roça' abarca, caracterizando melhor linguisticamente a própria diferença epistemológica desse termo para outros. Nesse trabalho, o termo que melhor se aplica ao contexto do município de Itapetinga é *zona rural*.

Historicamente, o Brasil, desde que foi colonizado, se formou com várias possibilidades de exploração, principalmente no setor da agricultura, que surgiu forte, enriquecendo-se de várias culturas tais como pau-brasil, cana-de-açúcar, café etc. A partir do século XX, esse mesmo Brasil passou a sofrer intensas transformações, sendo ditado pela industrialização. Assim, a predominância da vida rural sobre a urbana perdurou apenas até o século XVII, quando surgiu a mineração. Em meio a uma crise, vimos o predomínio da cultura do café no século XIX, consolidando a situação econômica do país, mas vimos, também, devido a um projeto de sociedade, o êxodo rural crescer. Com tudo isso, Silva (1952, p. 18) relata que:

Hoje, com mais de meio século de trabalho livre e mais de 400 anos de existência, apresenta a agricultura no Brasil desenvolvimento

-

A preferência independe das diferenças entre a educação rural e a educação do campo ou as políticas e ideologias que estão por trás dessas nomenclaturas. É uma questão mais relacionada à identidade do que à política. Além do mais, politicamente, a concepção campo não se aplica ao contexto desta pesquisa, pois reforça as inspirações de quem nasce nos movimentos sociais. Por isso, trago a ideia de novas ruralidades que abrange mudanças no meio rural de forma a incluir outros povos, como os indígenas e os quilombolas, sem, necessariamente, trazer uma ideologia e a visibilidade de um movimento que não é a realidade de todas as zonas rurais do Brasil, inclusive não é da estudada, por isso não deve ser generalizada. A imposição da nova nomenclatura a todos os povos que compõem as diversas ruralidades rompe com uma identidade historicamente construída.

deficiente no tempo e no espaço, pois ainda permanecemos, na quase totalidade, na fase empírica da enxada e do arado a bois, mau grado tenha o nosso País nascido no mundo na época em que se lançavam as bases da agricultura racional e mecanizada.

Na contemporaneidade, o mundo rural brasileiro progrediu em alguns lugares, mas em muitos outros o trabalhador rural ainda sofre pela falta de qualificação, de instrução e de salário digno. Mesmo com os progressos já conquistados, o camponês ainda é chamado, por grande parte da população que se acha superior, de caipira, caboclo, tabaréu, da roça (QUEIROZ, 1976), formas de linguagem que se mostram pejorativas e ofensivas. O meio rural, por ter sido pouco contemplado pelo projeto da modernidade, é considerado como atrasado, pois o projeto de desenvolvimento do meio rural brasileiro se deu de forma desigual e através de um processo excludente (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004).

Stropasolas (2006) salienta que a agricultura familiar sobreviveu e sobrevive até hoje nos moldes do tipo de produção, mas que muitos previram o seu desaparecimento, assim como prevê o desaparecimento do rural. Para ele, o rural persiste polissêmico: saudosista, romântico, pessimista, crítico da atual sociedade, mas que não vai desaparecer. A concepção de rural vem sofrendo uma mutação em função de ser resultado de jogo de forças e representações conflitantes, que envolvem ideologia, política e movimentos sociais.

Nas relações sociais no meio rural, as comunidades mostram a solidariedade e a coesão como formas de apresentação das suas identidades compartilhadas. As famílias, na maioria das vezes, grandes, compostas de avôs, pais, filhos, tios, tias, primos e primas, têm suas relações estabelecidas no dia a dia, de forma a buscar juntas uma forma de sobreviver. Muitas vezes o trabalho de uma só pessoa sustenta todos os familiares.

Nesse contexto, vemos a educação como uma estratégia para "mudar" de vida (STROPASOLAS, 2006) e a importância da escola nessas localidades, pois configura-se como lugar de aprendizagem. A escola enquanto instituição formal e obrigatória surgiu no fim do século XIX. Historicamente, sabemos que a escola surgiu com o objetivo de promover melhoria nas condições de vida da sociedade moderna, como mais um instrumento para garantir a perpetuação do entusiasmo em relação ao progresso. Assim, a escola moderna, tal como nasce, está impregnada

pelo ideário germinado pelos lluministas e mantido por pensadores dos séculos seguintes.

Nesse sentido, a escola rural surgiu muito tarde, fruto do descaso político e da falta de um projeto social para o homem rural, e por conta disso, ainda é perceptível sua precariedade e a visão de "marginalidade", no que tange ao seu funcionamento e à definição de diretrizes políticas e pedagógicas que regulamentem sua organização. Segundo Ribeiro (2010, p. 170), "a educação rural, através de escola formal regulamentada pelo Estado, teve início um pouco antes de proclamada a República, ou melhor, no final do Segundo Império". Assim, conforme também afirma Benfica (2006), a escola rural nasceu de um projeto de reconstrução da nação brasileira após a Proclamação da Republica, mas ela se formou a partir de um modelo de educação do meio urbano, que, aliás, permanece até hoje, mantendo essa população, em planos educacionais (e outros também), como uma das menos assistidas. Essa educação sempre foi relegada a planos inferiores e teve o apoio, para isso, da elite brasileira, que acentua e reproduz uma educação herdada dos jesuítas (LEITE, 2002). O povo do meio rural precisa de uma escola que seja construída para eles, tendo no seu currículo traços de sua cultura e de seus valores. Conforme Petty, Tombim e Vera (1981, p. 34),

As definições frequentemente usadas nas análises de caráter simplesmente quantitativo, encobrem com facilidade o fato de que a educação rural tende a ser meramente uma projeção da educação urbana fora das cidades, sem nenhuma tentativa de adequação ás sociedades rurais.

O meio rural já é cenário de muitas conquistas, as quais são frutos de reivindicações dos movimentos sociais, tendo nesse espaço uma presença marcante. Destaca-se, nesse contexto, a ausência histórica de políticas vinculadas à formação de professores e a precariedade com que os mesmos desenvolvem o trabalho docente. Torna-se importante investir na formação dos profissionais que atuam no meio rural, para que conheçam a comunidade, o contexto em que vão atuar e os alunos com quem vivenciarão tempo demasiado longo. É preciso maiores investimentos nesse meio, valorizando práticas de intervenção social, a oferta de uma educação de qualidade e professores com formação acadêmica e conhecimentos condizentes com o contexto de atuação.

## 3.2. Educação rural: cortes e recortes de uma história em construção

A educação, quanto a sua dimensão social, tem contribuído para o desenvolvimento de ações cidadãs e possibilitado aos sujeitos que habitam o meio rural construírem práticas de intervenção social e de dinamismo local. Essas práticas são capazes de promover a transformação local. Segundo Delory-Momberger, Galvão e Schaller (2008), a educação é uma forma de intervenção social capaz de articular e promover dinamismos locais. Também é válido dizer que o meio rural, pela sua representatividade, precisa ser visto pelas instâncias superiores, para que haja a implementação de políticas públicas, buscando a valorização das pessoas do meio rural, e, dentre outros, dos professores que lá atuam, pois, conforme Werle (2005, p. 7), "verifica-se de maneira geral uma desatenção para com a zona rural no atendimento escolar e sua invisibilidade no âmbito das políticas públicas, bem como um discurso de desqualificação da mesma frente à zona urbana". O papel exercido pela escola no contexto rural destaca-se pela necessidade do desenvolvimento de práticas educativas vinculadas ao cotidiano e à cultura, que possam favorecer a fixação do homem no meio rural, diminuindo o êxodo rural e a hipertrofia das cidades.

Assim, vemos o meio rural ser tomado por práticas pedagógicas urbanizadas. Sabemos que o problema da educação não está localizado apenas no meio rural, mas compreendemos que é lá onde a situação é mais grave, tendo em vista que alguns princípios e políticas, voltados historicamente para a educação rural, são centrados na lógica urbana, desconsiderando-se seu contexto e a cultura local (ALMEIDA, 2005).

É a história da educação que nos revela que as soluções apontadas para os problemas do mundo rural foram sempre aquelas em que os administradores da educação ignoraram as características desse contexto. Segundo Petty, Tombim e Vera (1981, p. 33), "são escassos os antecedentes encontráveis acerca da educação rural, talvez porque este tenha sido sistematicamente relegado pelas autoridades educacionais dos diversos países". São mínimos os estudos que dão subsídios teóricos e apontam para as necessidades básicas do meio rural, por isso as possíveis soluções para os problemas rurais, que envolvem, em parte, a educação, são simplesmente ignoradas. Historicamente, presenciamos no meio rural uma educação desprestigiada, com pouco investimento, onde se escolhe o

professor não pelo perfil, formação ou competência, mas por sua atuação política partidária local. Assim, percebo que há um descaso quanto à formação, à identidade, aos saberes e às práticas pedagógicas dos professores da zona rural.

Nas escolas rurais de Itapetinga, as classes funcionam numa única sala de aula com alunos de várias séries (do pré-escolar a 4ª série), são multisseriadas. Algumas escolas têm mais de uma sala, mas que atende a mais de uma série. Por isso, estimo ser necessário que os professores que nelas atuam tenham uma formação bem realizada para que possam lidar com a diversidade existente. Nesse aspecto, a educação rural, no bojo de sua implantação tardia e descontínua, que carrega marcas de sua criação precária, mesmo com alguns avanços, não tem seus êxitos e fracassos totalmente conhecidos, nem relacionados com as suas causas. Então, entendo que muitas coisas devem mudar na educação rural. Dentre elas, a mais urgente e que pode ser analisada aqui é a formação dos professores. São eixos norteadores da formação a relação dos saberes docentes e a prática pedagógica, que influenciam na (re)construção das suas identidades.

Debruço-me num histórico em que, antes de 1549, não havia um modelo de educação traçado, o Brasil era considerado primitivo e a educação era solidária, coletiva e voltada para transmitir os saberes de geração para geração. A educação colonial (1549-1822) concentrava-se na educação jesuítica, voltada somente para a elite, traduzindo o discurso de que "pobre" não precisava ser escolarizado, discurso que persistiu na educação imperial (1823-1891). Nesse período, a educação da camada popular da sociedade era algo secundário aos interesses da elite e os professores eram leigos, sendo formados pelo método de Lancaster de Ensino. Mas, mesmo surgindo a primeira escola normal, por volta de 1835 (Escola Normal de Niterói), esse método perdurou (SILVA, M.S, 2007). Foi somente no final do Segundo Império que surgiu o ensino regular nas áreas rurais que estavam vinculadas às estruturas socioagrárias do Brasil (CALAZANS, 1993).

Na República Velha (1889-1920), surgiram movimentos rurais como Canudos, Contestado e Cangaço, entre algumas revoluções posteriores, que tiveram a participação dos povos do campo, como a Revolução Mexicana (1910), as Revoluções Russas (1905, 1917), a Revolução Chinesa (a partir de 1921), a Revolta dos Vietianitas (período da Segunda Guerra Mundial), e a Revolução Cubana (1958) (WOLF, 1976). Na área rural, ainda predominou o uso do mesmo método de ensino e não havia uma preocupação com a formação dos professores. O currículo de

formação sofria constantes estruturações, mas sem preocupação com a real e necessária formação das camadas populares.

A partir dos anos 1920, viveu-se um período de intensa industrialização, que intensificou o êxodo rural e provocou um verdadeiro inchaço nas cidades. Um período de grandes crises e guerras, que provocaram mudanças tanto no cenário urbano, quanto no cenário rural. Uma época em que se levantou a bandeira do progresso, visando mais ao lucro do que à melhoria das condições de vida das pessoas. E assim, a ideia de progresso fez silenciar as culturas rurais (SILVA, M.S, 2007).

Nesse processo de intensificação dos movimentos sociais rurais, houve um despertar para pensar a educação no meio rural. Antes mesmo da década de 1920, surgira um movimento conhecido como Ruralismo Pedagógico, que se intensificou após essa década. Era uma tentativa de resposta à "questão social" provocada pelo êxodo rural e pela hipertrofia das cidades. A educação estava sendo pensada como uma forma de enfrentar os problemas sociais (CALAZANS, 1993). O movimento dos modernistas, então, buscou inovações nas artes e culturas, criticando e tentando extinguir tudo que era tradicional, incluindo aí o campesinato. Assim, cria-se, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), primeira sociedade de profissionais da educação com caráter nacional (SILVA, M.S, 2007).

A partir de 1930, o Brasil entrou no período da República Populista (1930-1945), com uma economia abalada pela crise de 1929 e o enfraquecimento do grupo agrário. Nesse período, a educação popular passou a atender às camadas necessitadas e a alfabetização chegou até os adultos; o movimento dos pioneiros da Educação Nova entrou numa luta por reformas educacionais e lançou um ideal: minimizar o analfabetismo; a educação das áreas rurais passou a ser de responsabilidade das empresas e criou-se, por volta de 1934, a primeira escola normal rural<sup>25</sup>, também surgiu o Curso de Pedagogia; criou-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural e iniciou-se uma qualificação do professorado rural por meio do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942 (SILVA, M.S, 2007).

O Ruralismo Pedagógico tinha a intenção de fixar o homem no meio rural, mas garantindo educação e escolas que refletissem a cultura e os valores das comunidades. Já o movimento da Escola Nova previa uma modernidade, o

87

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> A primeira Escola Normal Rural foi a de Juazeiro do Norte, Ceará. Para maior conhecimento sobre a temática, consultar Magalhães Júnior e Farias (2007).

estabelecimento de uma sociedade industrial a partir da escola, que se formaria no meio urbano, não no rural, daí sua exclusão (CAPELO, 2006). Também, o rápido processo de modernização dessa época privilegiava a urbanização, vigorando com a função democratizante de igualar as oportunidades, ou seja, todos tinham os mesmos direitos perante a lei, entretanto, quanto à relação urbano/rural, ainda havia contradição.

A ABE promoveu, em 1942, em Goiás, o 8º Congresso Brasileiro de Educação, cujo foco era a educação no meio rural. Defendia-se, no evento, que não houvesse diferenciação nítida entre escola urbana e rural, mas que todas se voltassem para os objetivos culturais da Nação. Discutiu-se a formação do professor para exercer a docência nas zonas rurais, e que deveriam ser pessoas que se identificassem com o meio rural e fossem preparadas nas Escolas Normais Rurais, com currículo específico. Defendia-se, ainda, que esses professores fossem mais bem remunerados do que o professor da zona urbana (WERLE, 2007).

No período compreendido entre 1946 e 1958, intensificaram-se os movimentos sociais rurais e cresceu a dicotomia urbano/rural, pois o modelo de desenvolvimento almejado deveria atender especificamente à industrialização. Fica visível a relação rural-desenvolvimento, com a educação atrelada a isso. O meio rural era vista como um setor produtivo e integrado a indústria. Houve, então, uma necessidade de se repensar a educação rural, mas, quanto a isso, também houve grandes resistências por parte dos governadores e das oligarquias. A educação brasileira dos anos 1960 visava a manter ainda esse modelo desenvolvimentista e muitas coisas aconteceram nessa época, como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, que deixou a educação rural a cargo dos municípios; nesse período da ditadura militar, também criou-se a primeira Lei da Reforma Agrária – Estatuto da Terra (1964); as escolas rurais ainda ficaram sob a responsabilidade das empresas e surgiu a Pedagogia da Alternância (Espírito Santo 1969); surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (1967), o primeiro programa governamental do professorado leigo (1968), e transformou-se o ensino normal em habilitação de magistério; surgiram mais movimentos sociais, em 1971; e, aprovou-se a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, que não trouxe avanços para a educação rural (SILVA, M.S, 2007).

Nessa conjuntura, vivenciamos, a partir dos anos 1980, um processo de redemocratização: o movimento das Diretas Já; o Plano Nacional da Reforma

Agrária; a criação da União Democrática Ruralista e das centrais sindicais; o avanço do neoliberalismo; a aprovação da Lei Agrária; a Constituição de 1988; o impeachment de Collor; os movimentos pedagógicos do campo; a criação de vários programas para atender à deficiência da educação; o Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003); a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); a criação da Fundação Educar; a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), entre vários outros. Ainda houve a criação dos Programas: de Extensão e Melhoria da Educação (EDURURAL-NE), Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural; de Desenvolvimento Rural; Nacional de Alfabetização e Cidadania; de Alfabetização Solidária; Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); de Erradicação do Trabalho Infantil; Nacional de Agricultura Familiar. Surgiram também o Projeto Nordeste/Escola Ativa e o PROFORMAÇÃO, em 1999, cursos de nível superior para professores em serviços, e o curso de magistério e o de Pedagogia da Terra, implementados pelo PRONERA etc (SILVA, M.S, 2007).

Quanto à nova Lei de Diretrizes e Bases, esta prevê, em seu artigo 28, normas específicas para a educação rural.

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

 II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A LDB (BRASIL, 1996), além de propor medidas de adequação da escola à vida no meio rural, ainda propõe diretrizes operacionais que lhes confiram alteridade e respeito às suas peculiaridades e a construção de uma escola voltada para o povo rural, regulamentada através de estratégias específicas para o atendimento escolar. Também deixa claro que a formação dos profissionais da educação deve ocorrer tanto em nível de formação inicial, quanto continuada, e que a qualidade do ensino no meio rural deve ser preservada e garantida com investimentos financeiros e políticos contextualizados ao meio rural. Mesmo com tais proposições, o ensino rural ainda continua com características do ensino urbano.

Ainda, nesse histórico, aconteceu, em 1998, a I Conferência Nacional *Por uma educação básica do campo*, onde foram realizadas discussões sobre/entorno

a/da educação da população do campo. Em 2001, o MEC aprovou o Parecer CNE/CEB nº 036/2001 (BRASIL, 2001a), do Conselho Nacional de Educação/ da Câmara de Educação Básica, da Resolução nº 01/2002 (BRASIL, 2002), que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as quais se constituíram em uma conquista para se pensar a educação no meio rural. Cabe destacar que as diretrizes tratam da formação do professor em consonância com a LDB 9.394/96, estabelecendo que deverá ser cumprida as exigências de formação de professores para a educação básica, habilitando os professores através da política de formação inicial e continuada.

Art. 12 O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções nº 3/1997 e nº 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como o parecer do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes (BRASIL, 2002).

Houve, em 2004, a implantação do projeto-piloto para esses professores que atuam na zona rural, através do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), em quatro universidades federais: UFBA, UFS, UFMG e UnB. A partir dessa licenciatura, é possível refletir sobre o homem e a educação rural, no seu contexto e dimensão, para que se possa entender o que tem levado a população rural a viver na condição de excluída das intenções políticas governamentais, ao longo de sua história, exclusão que também tem se refletido no processo educacional desse povo.

Tal exclusão pode ser conferida no município estudado – Itapetinga –, onde os alunos da zona rural não são os filhos dos fazendeiros, que desde cedo vão estudar na cidade, e sim crianças pobres, filhos de vaqueiros, pescadores, artesãos, gerente de fazenda e aquelas criadas por avós aposentados que moram na beira das pistas (rodovias), em casas de taipa e barro, em terrenos não reivindicados pelos donos e também nas fazendas onde os pais trabalham, e nas ilhas, em casas de barro ou em grutas transformadas em residência. Muitos deles não têm acesso à

TV ou internet nem mesmo são providos de energia elétrica. Ainda há aqueles que são filhos de pais desempregados, cuja sobrevivência depende da escola para receber o benefício do bolsa-família.

A pesquisa realizada por Ferreira, em 2008, em uma das escolas inseridas numa comunidade rural desse município, mostrou o impacto causado pela falta de energia elétrica, na educação/conhecimento dos alunos.

Num certo dia nessa sala de aula um aluno que mora próximo a cidade de Potiraguá e que tem acesso a tv disse para um outro que mora na comunidade do Rio Pardo. "Eu já vi a Amazônia azul". Esse aluno da comunidade sabe o que é Amazônia, mas entende que esta é verde. Em dúvida dirigiu-se a professora e perguntou: "tia, o que é a Amazônia azul?" A professora ficou um pouco assustada com a pergunta, mas logo lembrou-se da propaganda da tv. O garoto pensava que a Amazônia azul era a mesma Amazônia, mas com as árvores azuis. A professora então foi explicar para ele que se tratava do mar que era azul e tão importante quanto a Amazônia, por isso a propaganda solicitava que nós cuidássemos do mar. Mas imagine como foi difícil para esta criança entender isso. Primeiro, porque o mais próximo do mar que ele conhecia era o Rio Pardo que tem uma cor escura, e o mais próximo da Amazônia era sua própria localidade (FERREIRA, 2008, p.22).

Voltando às questões históricas, a educação rural sequer é mencionada nas Constituições Federais de 1824 e 1891. A Constituição de 1934 fez referência à educação rural a partir do modelo latifundista, e as de 1937 e 1946 mantiveram o modelo, mas evidenciaram mudança de poder das elites agrárias para as industriais, e em 1967 (emenda 1979), só reforçou este sistema. Só na Constituição de 1988, a educação passou a ser direito de todos.

Essas mudanças foram muito importantes para que o poder público passasse a reconhecer a necessidade de pensar uma legislação específica de educação aos povos rurais, passando também a ter um espaço de articulação entre o poder público e a sociedade civil organizada. Então, o próprio poder público passou a adotar a terminologia educação do campo, num sinal de atenção às demandas sociais, que, obviamente, não podem ser analisadas de modo desvinculado de seus interesses políticos. Nessa perspectiva, a educação para a população rural vem sendo tratada sob a denominação de Educação do Campo, por isso entendo que o termo Educação Rural está sendo diluído no termo Educação do Campo, por este ter abrangido a condição de política pública para representar o termo que faz referências às pessoas que moram fora das extremidades da cidade.

## 3.3. Professores rurais: traços históricos de uma profissão

Aqui, centro-me nos relatos de experiências de professoras<sup>26</sup> que trabalham na zona rural do município de Itapetinga-BA, no final do século XX (anos 1990) e início do XXI, destacando diferenças/mudanças nessa localidade, suas melhorias e superações. Reconstruir histórias que ocorreram no meio rural, falar sobre essa cultura e as relações estabelecidas entre os sujeitos e a escola, permitiram-me identificar dimensões da própria profissão docente, com ênfase nas trajetórias de vida-formação das professoras que atuam no meio rural.

Nessa trajetória de vida-formação, Souza (2007) relata que a recuperação do eu marca um olhar sobre si em diferentes espaços e tempos, possibilitando articulações das lembranças com as narrativas das experiências. Segundo esse autor, "narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre o qual construímos um sentido e damos um significado" (p. 144). Nessa perspectiva, adoto princípios da abordagem (auto)biográfica como método de pesquisa, a partir das histórias de vida, por entender que se configura um processo de autoconhecimento, no qual é possível conhecer-se como pessoa e como profissional. A narrativa vincula-se às experiências e aprendizagens que os sujeitos constroem ao longo da vida, a partir dos percursos e trajetórias de vida-formação. Segundo Araújo e Almeida (2005, p. 04),

Sendo a experiência vivida e refletida uma forma de reordenar conhecimentos, essa experiência tem na narrativa a sua condição operativa e multiplicadora. [...]. Tudo que não é narrado morre com o sujeito. Ao contrário, tudo que é narrado e partilhado pode se constituir em elemento potencializador de novas sínteses criativas e em elos que ligam os sujeitos entre si. Dessa perspectiva, experiência e narrativa são pares indissociáveis do conhecimento e da cultura.

O conhecimento da cultura e do contexto em que os alunos vivem implica-se com a prática, a formação, a identidade e os saberes dos professores, possibilitando os vínculos com a comunidade. O professor que aceita e ensina de acordo com a cultura dos seus alunos, refletindo sobre formação, identidade, saberes e práticas,

92

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Essa sessão relata narrativas de cinco professoras da pesquisa: Estrela, Keli, Géssica, Leci e Yasmin. Ressalto que a professora Nanete, mesmo tendo iniciado na zona rural na década de 1990, não trás em suas narrativas referências a esse tempo, por isso não foi aqui inserida.

tem melhores condições de pensar sobre o processo educativo e deixar sua prática pedagógica tornar-se prática de formação.

Na história, sabemos que se não existisse a profissão não existiria o profissional, portanto, é na configuração da prática profissional que a identidade profissional também é construída. Para Nóvoa (1992a), a profissão docente surge no seio de algumas congregações religiosas, por volta do século XVI, quando, nesse período, a Igreja detinha a hegemonia. Os professores foram aderindo a um trabalho duplo: produção de saberes e de um sistema normativo da profissão, sendo a docência exercida como uma ocupação e não como profissão. Com a intervenção do Estado (século XVIII), houve uma homogeneização, instituindo os professores como corpo profissional. Criaram-se, então, as escolas normais em pleno século XIX e com isso houve um fortalecimento da profissão. No contexto da profissionalização do professorado, os professores exerciam a profissão docente por tempo integral (ou como atividade principal), e para continuarem o desenvolvimento do exercício foi necessário um suporte legal emitido pelo Estado, ou seja, uma licença para ensinar. Com a instalação das escolas normais, outras dimensões foram repensadas, como a da própria profissão, e também foram criadas as associações profissionais de professores e, na segunda metade do século XIX, um movimento marcou a profissão docente: a feminização do magistério.

Pensar a educação rural implica refletir também sobre o sistema político econômico, no qual as demandas educativas são geradas. Mais que isso, implica contextualizá-las no âmbito do sistema cultural de diversificação que precisa/deve ser valorizado, mas para tal concretização é necessária uma conjuntura pedagógica. Por isso, pensar a educação rural requer investir na formação e profissionalização de seus professores para, então, compreendermos a realidade de que estamos falando e suas discrepâncias. Pois os professores configuram-se como importantes peças no contexto educacional e desempenham papel fundamental na construção de práticas de intervenção social e de dinamismo local.

Nessa perspectiva, com o passar dos anos, muitas coisas que se constituíram em problemas no meio rural como, por exemplo, o transporte escolar para alunos e professores, o recebimento dos piores salários por parte dos professores, a não contratação de merendeiras e pessoal de apoio, o investimento inicial na formação dos professores etc., ainda não foram totalmente superadas. Mas, mais que superar é preciso compreender que a realidade do sistema educacional rural é decorrente de

um sistema político, econômico, cultural e educativo, marcado por problemas que ainda existem, e as soluções precisam ser pensadas e buscadas de forma compatível com o contexto em questão (THERRIEN, 1991).

Conforme já relatado, havia, em 2008, apenas 14 escolas em funcionamento. As escolas, palco da primeira experiência das professoras Keli e Leci, estão hoje desativadas. Nas narrativas das professoras da pesquisa, coincide o fato de todas as que atuaram na década de 1990 terem tido como palco uma escola rural no município de Itapetinga. Todas adquiriram o título de professora, através da conclusão do curso de magistério, entre a década de 1980 e início da de 1990, na mesma escola em Itapetinga (Centro Educacional Alfredo Dutra).

A questan<sup>27</sup> (*sic*) de formação de professores deu uma melhora, deu um avanço por conta de que eu, eu mesmo fui beneficiada com essa formação de professores. Porque na década de 90 lembro de que tinha umas duas colegas que eram leigas. Elas ficavam até acanhada de participar muito, de muitas vezes até um colega saber a respeito da vida delas. Mas a gente sabia por conta de um ou outro alguns comentários, mas existia professores leigos e hoje não mais existe. (Entrevista – Keli)

A formação de professores se dá a partir da fenomenologia existencial e é um processo que ocorre durante toda a vida, mas, em se tratando da formação institucionalizada, espaço-temporal, é válido falar que as professoras pesquisadas eram professoras diplomadas, em nível médio, na década de 1990. Nesse período, ainda se identificava a presença de professores leigos, o que hoje já não mais acontece na região. Destaco isso como sendo um grande progresso na educação rural, o fato de todas as professoras pesquisadas (as 14 professoras) terem formação em nível médio e formação inicial em nível superior ou estarem cursando. É uma grande mudança nesse universo pesquisado, pois ainda, em muitas regiões do Brasil, o professor leigo é uma realidade.

O fato de a professora Estrela ser a única efetiva do grupo pesquisado a ter nível superior foi destacado na fala das professoras Keli e Yasmin, quando se referiam às questões de como trabalhar com projeto, por exemplo, o que, para ela, em decorrência do curso de Pedagogia desde 2006, com certeza, era mais fácil. O nível superior na zona rural constituiu um diferencial; por conseguinte, colocou a

94

 $<sup>^{27}</sup>$  Nas narrativas, uso sic para indicar o erro no original, pois preferi manter a fala das professoras conforme foram narradas por elas.

professora num lugar de destaque, potencializado quando ingressou na especialização. As outras professoras cursavam Pedagogia desde 2006, como resultado de um projeto de formação de professores desenvolvido entre a Prefeitura Municipal de Itapetinga e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que também permitiu que as professoras que não eram efetivas pleiteassem a vaga para ingressar no curso superior.

O excerto da entrevista de Keli destaca algumas questões sobre a formação, quando afirma que:

Tem professores, é, que já concluíram o 2º grau, mais curso superior como também tivemos colegas que já tinha feito o curso superior. Então esse ano de 2005 já deu um avanço, inclusive fomos privilegiado com o curso superior né. Esse curso superior foi uma seleção de professores que já estavam trabalhando na rede, que o prefeito, ele fez esse, essa qualificação pra o professor, concluindo, é, tendo três anos. Concluímos em três anos por conta de que a carga horária maior e o tempo menor. Então nós chegamos a concluir em três anos por conta da carga horária que é maior (Entrevista - Keli).

Quanto à formação dos professores do meio rural e à política que permeia a formação, uma professora da década de 1990 relata que:

Mudou, mudou muito porque os professores no meio rural hoje estão capacitados sempre procurando estudar mais e aprender mais, não tem aquele negócio de no meio rural tem que ser um professor, qualquer professor não, não tem isso mais não. Professor se ele tiver curso superior e ele for chamado para o meio rural e ele aceitar a vaga ele vai pra o meio rural. Se for tirar um professor do meio rural e colocar outro, for tirar aquele que tem curso e colocar o que não tem curso porque no meio rural pode ir qualquer um, não existe isso não (Entrevista - Géssica).

Perpassa questões problemáticas da educação rural, o acúmulo de funções por parte dos professores. Sobre isso, Santana, Leite e Pinto (1989, p. 28) afirmam que: "No meio rural, também o professor acumula diversas funções, pois 'ser professor rural significa quase sempre exercer funções de outros profissionais: secretário escolar, bibliotecário, enfermeiro, merendeira, servente e outros'". Não é comum, na trajetória das professoras estudadas, atuarem como merendeira, a não ser aquelas que moravam na fazenda. Independente disso, reconhecem que são mais que professoras, quando afirmam:

Na década de 90, a questan de merendeira, desde quando eu iniciei sempre tinha uma mãe que apoiava, dava um apoio né. Não que era assim merendeira, mas sempre alguém próximo da escola, esse alguém deveria ser alguma mãe que sempre tinha algum filho na escola. Então era uma forma assim de ajudar a escola e com essa ajuda ela ganhava uma ajuda de custo que não era um salário, era uma ajuda de custo sempre inferior ao salário. Ajuda de custo mesmo que por ela ajudar na, a fazer a merenda, na limpeza da escola, então a prefeitura, é, estipulava, tinha um valor pra cada merendeira. [...]. E ai o professor tem que cê o professor dinâmico, que tem que pensar em tudo, pensar na parte sentimental, tem que pensar, é, na parte psicológica, na parte de ser mãe, de ser professor, de ser tia, de ser tudo (Entrevista - Keli).

Dá, porque aqui a gente é o diretor, a gente é o professor. De tudo a gente faz um pouco. Temos uma pessoa que nos auxilia, porém essa pessoa não ganha o suficiente pra fazer essas funções, mas aqui na minha escola mesmo é uma pessoa que não reclama, está sempre pronta pra poder me ajudar. [...]. Ainda a gente encontra dificuldade aqui pra trabalhar na zona rural, por ser um professor só, como eu falei, a gente acaba sendo diretor, a gente é o professor, a gente é o conselheiro (Entrevista - Yasmin).

Ser mais que professoras não era o único desafio dessas mulheres, pois a política salarial também diferenciava os valores recebidos por professores leigos e diplomados. Segundo Teles (1989), em pesquisa realizada em 1986, na Bahia, a diferença de salário de um professor leigo para um titulado era cerca de 30%. Alencar (1993) também discute essa perspectiva salarial e fala sobre essa mesma diferença de salário entre esses professores e o mesmo percentual no estado do Ceará, em pesquisa realizada em 1987, ressaltando que as professoras leigas ocupam o nível mais baixo na grade salarial da municipalidade. Em Itapetinga, na década de 1990, não havia diferença de salário entre professores diplomados e leigos. A diferença hoje encontrada refere-se ao fato de trabalharem na zona rural e ganharem, por isso, uma gratificação a mais pelo trabalho, conforme relato de uma professora:

Outra conquista foi a questão do professor da zona rural ganhar um pouquinho a mais, uma percentagem. Ganhar auxílio alimentação, os professores que moram na zona rural ganham auxílio alimentação que não tinha (Entrevista - Estrela).

O fato de muitas escolas serem longe da sede do município de Itapetinga obrigava algumas professoras a morarem na escola. Essa realidade continua com o diferencial de que há agora o auxílio alimentação. Para as escolas mais próximas existe hoje o transporte diário e ainda um percentual a mais no salário, por atuarem

na zona rural, como apontou a professora Estrela em seu relato. Para as professoras que moram nas escolas, existe o carro que leva na segunda-feira e busca na sexta-feira. Essa questão do transporte foi uma conquista, pois antes as professoras dependiam de caronas e de cavalos para chegar até as escolas, conforme relato de Estrela e Yasmin:

Tudo que nós conseguimos ou que nós temos de mudança na zona rural, como por exemplo, a incorporação do salário, mais professoras no meio rural, a questão do transporte pra levar e buscar o professor, tudo isso foram conquistas dos professores. Foram os professores que pediram, os professores que buscaram, os professores que lutaram. Todos (Estrela).

A gente recebe uma quantidade acima do valor que a gente recebe do salário pago, pra que a gente, de alimentação por trabalhar na zona rural (Yasmin).

Uma das professoras relata a história de seus dois primeiros anos na zona rural (1995 e 1996), quando tinha que pegar carona no carro de leite para ir até a escola e com caminhoneiros quando retornava para casa:

Era a escola, essa primeira, essa escola que eu ensinei primeiro era a Escola São José. Nessa época eu não tinha, não tinha transporte pra nos levar e nem pra nos trazer. Era a gente que tinha que se virar em busca desse transporte. Não tínhamos uma pessoa de apoio na escola, só tinha a Secretaria da zona rural que é em Itapetinga. Então o professor na sala de aula ele que é responsável por tudo. E ai como é que eu faço pra poder chegar nessa escola? E aí fui atrás de um senhor que pegava leite na região. E aí conversei com ele, falei que eu ja ensinar nessa escola e se ele podia tá me dando carona todos os dias. E ele muito gentil, muito gentil e ele disse não, todos os dias pode deixar professora. Ele morava na Nova Itapetinga e eu na Rua Montes Claros no bairro Camacã. Uma distância enorme, mas ele falou assim, não, pode deixar que todos os dias eu te pego em sua casa, porém não tem como você voltar comigo. Porque ele pegava leite e ele retornava passando por esta fazenda às 10 horas da manhã. Então era muito cedo pra que eu retornasse com ele. E saia de Itapetinga às 6 horas da manhã. Por volta das 06 e 40 horas já estava na escola. Primeiro dia essa professora que era professora antes da sala, ela ficou comigo. No segundo dia eu fui sozinha e Deus. E ai chegando lá, quando terminou a aula, as 11 e 45 tive que dá no pé, pra aventurar carona, porque lá não tinha ônibus no horário que eu saia. O ônibus só passava 7 horas da manhã, indo pra Itapetinga e as 5 horas da tarde, vindo pra Itapetinga. Durante esse tempo todo não tinha um ônibus. Então eu desci, fiquei esperado e o desespero foi chegando, quando eu vi que era 1 hora da tarde que eu não achava carona nenhuma eu andei 5 km até chegar na pista que dá acesso Itapetinga-Itoróro e vim andando sozinha. Porque nessa pista já tinha já, já passava ônibus quase que toda hora. E ai peguei o ônibus, chequei em casa já estava dando 3 e 30

horas da tarde. Minha mãe já estava louca de nervosismo, preocupada comigo. No outro dia estava lá de novo na escola, mas tinha a mulher do, do gerente da fazenda, uma pessoa muita boa e ela disse pra mim "olha Yasmin aqui passa muito caminhoneiro conhecido da gente e a fazenda também transportava gado, então eles param muito aqui. E ai à medida que você for ficando aqui, eles vão te conhecendo. E mesmo que eles não entrem aqui na fazenda, mas ai na pista ele já pega você". E ai foi durante esse tempo que eu fiquei, eu fui conhecendo uma pessoa, fui conhecendo outra e ai eram as pessoas que me davam carona. E trabalhei nessa escola o ano de 95 todo, e o ano de 96 todo. Porém era um contrato e nesses dois anos que eu trabalhei foi esse corre-corre assim. Lá com essa pessoa, essa carona de ida já era uma coisa certa e aventurava essas outras caronas pra vir. Mas como a senhora tinha dito, é, eu comecei indo fazer amizades e já tinha caminhoneiros que quando ia chegando próximo da escola eles já paravam pra poder me dá essa carona (Entrevista - Yasmin).

Emerge nessa narrativa uma das dificuldades vivenciadas pelos professores da zona rural dessa localidade na década de 1990 – a questão do transporte – e a mudança já ocorrida nesse lugar. O esforço demonstrado pela professora nessa fala é uma característica comum de professores que atuam na zona rural. Muitas professoras narraram sobre as experiências em relação ao transporte escolar, a estrutura física das escolas e também sobre questões pedagógicas e financeiras vinculadas ao trabalho docente. Evidencia-se que a estrutura pedagógica, segundo os relatos, vem sendo deficitária desde a década de 1990, pois, embora houvesse o cargo, a figura do coordenador pedagógico sempre foi ausente no cumprimento das suas funções. Inexiste, por parte da coordenação pedagógica, a ajuda necessária para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, que se configura como uma das dificuldades relatadas pelas professoras que atuam no meio rural:

Falta pra gente um apoio pedagógico em termos do planejamento. Eu acho que a zona rural deveria ter coordenadores que nos auxiliasse porque o trabalho da zona rural é um trabalho muito complicado, é um trabalho muito difícil que exige muito do professor, e dentre esse trabalho uma das maiores dificuldades que eu encontro é alfabetizar o aluno na escola da zona rural porque alfabetizar já é um processo difícil, já é um processo complicado pra o professor (Entrevista - Yasmin).

Nós temos um coordenador pedagógico, mas auxiliar assim pedagogicamente acredito que nós não temos. Não por falta de vontade dele, mas por falta de prática que ele não tem. Então você não pode, por exemplo, auxiliar uma classe multisseriada se você nunca teve nela. Você não pode auxiliar algo que você nunca viveu. Então ele auxilia teoricamente, mas na prática, pra gente, pra mim,

pedagogi, na prática, minha prática na sala de aula não resolve nada o auxílio que ele me dá (Entrevista - Estrela).

O apoio pedagógico na zona rural tem sido relegado a último plano como se não fosse necessário, e quando existe esse(a) coordenador(a) para apoiar, muitas vezes não tem nível superior, e quando tem não dispõe de conhecimentos necessários e suficiente que o possibilite ajudar os professores nas suas dificuldades. A coordenação pedagógica na zona rural é um direito e uma necessidade, pois, devido à diversidade existente nessa localidade e à heterogeneidade das classes multisseriadas, torna-se imprescindível apoio pedagógico especializado. Além do mais, a estrutura pedagógica compõe a organização escolar. Quanto à estrutura física, algumas escolas ainda funcionam em antigas casas de trabalhadores das fazendas, que foram cedidas e adaptadas, deixando a desejar, muitas vezes, por causa de pequenos detalhes, como reformas inacabadas ou malfeitas, quadro de giz muito desgastado, falta de pátio para os alunos brincarem, salas pequenas e apertadas etc. Outras escolas são prédios escolares construídos pela prefeitura. Mas, em geral, ainda que insuficientes, todas as escolas têm boa estrutura física e já mudaram no decorrer dos anos.

Hoje já tem escola já construída como escolas mesmo. Prédios com casa do professor toda arrumadinha, como sala de aula mesmo arrumada. Mas ainda tem nos dias de hoje, ainda tem casa, prédio na zona rural que não é uma escola, ainda são casas que fazem escola, mas é uma casa, ainda que os alunos ainda, eles não gostam muito. Já passei por muitas assim que eles cobram. Hoje eu tô numa escola que já é uma escola mesmo, um prédio, mas já passei por escola rural que não era escola, é uma casa que virou escola, e que os alunos não acham bom, acham ruim (Entrevista - Leci).

As escolas do meio rural de Itapetinga são algumas, os prédios tem a estrutura boa como a escola Maria das Graças que é a escola que eu leciono a estrutura física dela é uma estrutura física boa, tem as suas dificuldades sim, tem algumas escolas que as suas estruturas não são boas, porém eu vou dizer pela Maria das Graças. É uma escola de fácil acesso, é uma escola que a dificuldade dela em termos é de água por não ter água encanada o carro pipa vem uma vez na semana às vezes atrasa, a dificuldade que a gente tem é essa, mas a estrutura física dela o espaço é bom para sala de aula, porém os alunos na hora do intervalo eles não tem o espaço próprio deles. A gente se sente como se invadisse o terreno do vizinho porque ela é situada perto de uma firma de Cal e aí pra dentro tem uma fazenda e uma pedreira. Então é uma estrada de chão, de um lado fica cercada pela essa estrada de chão que nas épocas que vai quebrar pedra passam caminhões, passam carretas toda hora e fica cercada por outro

lado pela pista, e os meus alunos, na hora do intervalo eles tem que se concentrar no terreno em frente a escola, que é um espaço pequeno pra eles brincarem e não é um terreno da escola. Então é como eu falei, é como se tivesse invadindo a propriedade do outro. Eu não me sinto bem nesse ponto, porem já a sala de aula tem uma boa estrutura, arejada, tem dois banheiros na escola, tem uma cozinha que dá pra gente trabalhar tranqüilo (Entrevista - Yasmin).

Nas organizações das escolas, a estrutura física (recursos materiais, número de turmas, edifício, organização dos espaços etc.) é uma das áreas que compõem manifestações visuais e simbólicas através das quais também são vistas a cultura da escola, por isso são tão importantes quanto bases conceituais, valores e crenças. As escolas de Itapetinga, nesse aspecto, têm avançado e conseguem proporcionar aos alunos um ambiente possível e agradável para a realização do processo ensino-aprendizagem. Historicamente, é sabido que as condições de trabalho e material didático nunca foram favoráveis ao meio rural. Conforme relatado na narrativa de Estrela:

Na verdade as escolas da zona rural, o que as escolas da zona rural têm? Uma sala, um prédio, com as paredes com as cadeiras dentro com uns armários velhos, que nós recebemos só coisas velhas, nós nunca recebemos coisas novas. Coisas que da zona urbana, por exemplo, que não vai mais servindo, vai sendo mandada pras escolas da zona rural. Pra você ter uma idéia nós não temos um armário novo nas escolas da zona rural. O professor não tem um armário pra guardar seus materiais quando ele chega na zona rural. Ainda existe um monte de coisa que a gente precisa superar, a gente precisa conquistar na zona rural. Que é sobre material didático, sobre, nosso material didático, por exemplo, ele não é elaborado pra zona rural é o mesmo material didático que é dado na zona urbana é passado pra zona rural. E não dá certo (Entrevista - Estrela).

Concordo com a professora Estrela quando diz que há muito ainda para se conquistar, mas é válido enaltecer o que já foi conquistado, pois várias dessas vitórias são raras em muitas zonas rurais do Brasil. Então, não se trata de conquistas comuns ou de uma zona rural comum, pois não são conquistas comuns da categoria. Há características nessas professoras e dessa zona rural de Itapetinga que as fazem "visíveis", que as tornam melhores.

As professoras disseram mobilizar as mudanças que, conforme relatos, já vêm acontecendo. Muitas coisas ainda precisam ser superadas. Embora as reivindicações e as lutas das professoras já venham dando resultados, ainda falta a

valorização da diferença, no caso, entre rural e urbano, e a elite governamental, perceber a unidade na diversidade (NICOLAU, 1991) e valorizá-la. Perceber que da zona urbana para a rural há diferenças e essas devem ser vistas e consideradas na busca e na proposição de melhorias. Conforme Santana, Leite e Pinto (1989, p. 30), "antes de implantar qualquer tipo de assistência à educação rural, seria necessário definir que tipo de educação se pretende para o meio rural, [...], proporcionando uma educação voltada para as suas necessidades e interesses reais [...]". É preciso fazer uma análise crítica da realidade rural e adaptar a escola à realidade dos seus alunos, para que esta seja feita para eles e com a participação dos mesmos.

Nesse percurso histórico, a professora rural, na maioria das vezes leiga, fez história e, em muitos lugares, esta história continua sendo construída. Ainda encontramos muitas dessas professoras com o ensino fundamental incompleto, assim como já temos professores com nível superior, o que certamente faz diferença, mas não é o único diferencial. A professora do meio rural não precisa, para promover um ensino melhor, somente de uma melhor formação ou de frutos de políticas públicas, ela precisa se identificar com o contexto em que atua. É fundamental pensar a educação rural a partir das reais necessidades dos povos rurais, e, nesse processo de mudança da educação, o professor torna-se agente de transformação.

Por isso, é fundamental que o professor se identifique com a escola rural, reflita sobre o seu processo de formação, busque uma formação a partir das experiências práticas do contexto em que atua, deixando que sejam delineadoras de novos saberes e, consequentemente, de uma nova identidade, que será desvelada ao longo das vivências. Esse trabalho proporciona, no próximo capítulo, perceber os encontros entre formação, identidade, saberes e práticas pedagógicas de professoras rurais.

		,			
$\sim v$					11/
CA	$\mathbf{P}$		IJL	·U	ΙV

ENCONTROS: formação, identidade, saberes e práticas

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que "ninguém forma ninguém" e que "a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida".

Nóvoa (1988)

### 4.1. Formação docente: entre discursos e práticas

No âmbito da história da educação brasileira, deparamo-nos com dois modelos de formação docente em cursos de formação inicial, como o que adotava a fórmula "3 + 1", em que "disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos" (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 111). Essa formação era concebida pelo modelo diretivo, ou seja, o ensino era tradicional e adotava-se a racionalidade técnica, que se infiltrou em nosso país por volta de 1930. Nesse modelo, o professor era visto como um técnico e sua prática baseava-se no senso comum. No outro modelo, da racionalidade prática, o professor é formado como um profissional autônomo e sua prática é baseada na reflexão e na crítica sobre a mesma (DINIZ-PEREIRA, 1999).

Esses modelos de formação levam-me a refletir sobre as palavras de Perrenoud (2002, p. 15), quando diz que "a qualidade de uma formação depende, sobretudo, de sua concepção", ou seja, do que se pretende produzir. Assim, é a partir da educação que há uma busca de conhecimento capaz de produzir e mobilizar saberes e, consequentemente, ações, com vistas à transformação socioeducacional. Essa transformação deve abranger e refletir na formação dos docentes e, por conseguinte, na realização do seu trabalho.

Sabemos que ao existirmos, já estamos mergulhamos num processo de formação "centrada no sujeito e na historicidade, nas subjetividades, nas experiências construídas ao longo da vida" (SOUZA, 2006a, p. 38). A formação dáse como um movimento dinâmico e interativo que "vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal" (NÓVOA, 2002, p. 57). A formação como autoformação concerne à perspectiva da autonomização educativa, da individualização, da reflexibilidade do próprio sujeito, de subjetivação e situa-se numa dimensão autorreferencial (PINEAU, 1988).

Buscamos autoformar-nos, transformando-nos de uma relação heterônoma para uma relação autônoma. Essa autoformação permite-nos apropriarmos do poder de formação de duas maneiras, segundo Pineau (1988, p. 87): 1) "tornar-se sujeito-mas também aplicá-lo a si mesmo"; 2) "tornar-se objeto de formação para si mesmo", fazendo interfaces entre a hetero e a (eco)formação. Nessa perspectiva de formação,

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que 'ninguém forma ninguém' e que 'a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida' (NÓVOA, 1988, p. 115).

A partir de tais considerações, então, busquei compreender como as colaboradoras da pesquisa tornaram-se professoras. Percebi que o tornar professora está relacionado à família, como laços intergeracionais influenciadores, à realização de sonhos, às marcas deixadas por antigos mestres, à vocação, à feminização, à insuficiência de opções e experiências vivenciadas.

Ao concluir a 8ª série ai veio a questão da dúvida: se eu iria fazer Magistério ou Contabilidade. Eu tinha muita vontade de fazer magistério. Gostava, ajudava minha mãe quando ela trazia as provas pra casa pra ser corrigida. Quando criança eu ia muito pra escola que ela lecionava, ajudava ela em sala de aula. [...] Como na cidade só oferecia magistério ou contabilidade, optei em fazer contabilidade. Fiz contabilidade, mas acabei não me identificando. Não era o que eu queria [...]. Foi quando vi que eu poderia voltar a cursar o magistério. Foi quando eu tomei a decisão de voltar e fazer de novo o ensino médio. Não fiz o 1º ano por já ter feito contabilidade. Foi quando eu engajei e eu vi realmente que era o que eu queria (Entrevista - Bárbara).

E a primeira vez que eu senti vontade de ser professor foi quando eu estava na 8ª série, que eu teria que decidir se eu iria fazer contabilidade a noite ou se iria fazer magistério. Isso eu já era adolescente, já estava moça e o sonho também de trabalhar e me sustentar por conta de todas as dificuldades que a gente passava em casa, do meu pai ganhar salário mínimo [...]. Eu fiz contabilidade durante a noite. Ai no tempo que eu estava fazendo contabilidade eu resolvi estudar e superar as minhas dificuldades. Ai me tornei uma leitora. [...] E por conta disso eu superei um monte de coisas na minha vida e ai eu senti vontade de ser professora de novo e ai eu pensei que eu iria fazer magistério, um dia eu iria fazer magistério. Ai quando terminei contabilidade, deixei de estudar e montei uma banca na minha casa e dava banca pra alunos do primário [...] eu me casei e ai perguntei para o meu marido se eu poderia deixar de trabalhar pra estudar. Ai ele disse "pode", ai eu deixei o emprego e me matriculei de novo no curso ensino médio pra fazer magistério. E ai fiz mais dois anos de magistério pra ser professora (Entrevista - Estrela).

Ai termino a 8ª série e fico em casa né, "meu Deus fazer o quê? A noite no Dutra eu não vou conseguir aprender nada, porque o ensino da noite, o ensino público já é ruim, a noite então". Ai fiquei naquele conflito: fazer magistério ou fazer formação geral [...]. Em 2000 me matriculei no curso de magistério, foram anos maravilhosos da minha vida [...] Eu escolhi magistério por quê? Porque, uma que eu não queria estudar formação geral a noite e outra que eu sabia que no

magistério a gente tinha mais conteúdo, que o compromisso do aluno e do professor de magistério era também maior. Então eu escolhi o magistério por questão disso, por saber que a gente aprendia mais, por saber que ser professor é um eterno estudante, eu tinha consciência disso também quando eu entrei, porque outros professores falaram, meus professores falaram (Entrevista - Maria).

Percebo que o fato de a cidade oferecer apenas dois cursos (magistério e contabilidade) promoveu a dúvida, sobre o que fazer, em Bárbara, Maria e Estrela. Isso nos lembra Fontana (2000), quando se refere ao jogo e às perguntas que chamou de lances na reflexão em "tornar-se professora: história e memória". Vimos que Bárbara e Estrela optaram pelo curso de contabilidade primeiramente, porque a grande incidência de cursos técnicos, marco da escolarização nos anos 1980 e 1990, influenciaram muitas escolhas, por possibilitar a entrada mais rápida no mercado de trabalho. Bárbara foi influenciada pela família a cursar contabilidade e Estrela queria entrar no mercado de trabalho, ansiando a independência. Mas a escolha feita pelas duas não foi satisfatória e elas voltaram para a sala de aula e cursaram o magistério. A convivência com a mãe professora e as brincadeiras de infância (de ser professora) constituíram fator preponderante para uma segunda escolha de Bárbara. Estrela, por sua vez, formou-se em contabilidade, mas foi trabalhar como professora. No seu processo de formação técnico-profissional, procurou superar problemas relacionados a uma alfabetização tardia e tornou-se leitora. Isso despertou nela um antigo desejo/sonho de ser professora. Já Maria optou pelo magistério porque o ensino noturno não possibilitaria conhecimento/saber e o magistério, para ela, representava compromisso com esse saber e sua perpetuação; a influência de antigos professores também lhe influenciou. Essas histórias nos remetem ao lugar da identificação, pois sejam quais tenham sido as escolhas feitas por elas, percebemos que se identificaram com a profissão.

[...] chegando assim na 8ª série, a minha vontade era de trabalhar, eu queria trabalhar fora, eu queria ganhar meu próprio dinheiro. E ai então eu comecei a dar banca, comecei a dar banca em minha casa mesmo. Até que completei 16 anos e ai fui estudar no Alfredo Dutra, fui fazer o 1º ano de magistério. Mas o sonho de ser professora vinha desde pequena, porque desde criança eu brincava na rua e a minha brincadeira era, era escola. Eu já pegava ali meus coleguinhas e a gente ia pra, pra casa de um vizinho e a gente começava ali a, a fazer mesmo a escolhinha e sempre a professora era eu. E até eles mesmos já escolhiam que a professora fosse eu (Entrevista - Yasmin).

Me tornei professora, primeiro por ser a profissão que estava na época mais fácil para a classe humilde, principalmente para mulheres e também porque eu queria ser, achava o máximo (Entrevista - Géssica).

Trabalhava em um laboratório e resolvi deixar a área de saúde pra fazer o magistério. Porque era um sonho que eu tinha era de ser professora. Talvez foi um envolvimento que eu tive com algum professor que me trouxe essa vontade, esse desejo de ser professora. Então deixei o meu trabalho no laboratório ainda muito jovem e fui cursar o magistério. Depois, fiquei desempregada algum tempo quando terminei o magistério e continuei em busca de realizar meu sonho que era atuar em sala de aula (Entrevista - Auxiliadora).

Para Yasmin, importava, sobretudo, a independência financeira. Ela fez magistério por ser um sonho de infância, presente nas suas brincadeiras, e também porque possibilitaria a independência desejada. Ela se identificava com o magistério, então, ser professora passou de brincadeira de criança à realidade de adulta. Auxiliadora também sonhava em ser professora, assim, deixou o emprego para realizar esse sonho, influenciada também por antigos mestres. Quanto a Géssica, o contexto histórico e social da época também influenciou a sua escolha. Isso porque a feminização da profissão ainda marcava a escolha de muitas mulheres de baixa renda, por ser uma profissão ao alcance dessa classe. É dessa forma que as histórias de Yasmin, Auxiliadora e Géssica se encontraram, e que elas se tornaram professoras.

Eu me acho assim, que eu tenho a identidade de professor sempre quis, sempre quando eu estudava eu ficava assim, olhando assim, amava o trabalho do professor, dos meus professores. Então que, dessa época que eu estudava, que eu sempre quis, já era uma opção mesmo de ser professora (Entrevista - Leci).

Quando eu iniciei o 2º grau, na época só tinha dois cursos, magistério e contabilidade. Na verdade eu sempre gostei, sempre admirei pessoas que optasse por essa profissão. Achei, achava muito bunito, mas na verdade, foi por ter só dois cursos na época e eu não gostava de contabilidade. Até hoje cálculo não é, não faz muito meu gênero. Então, eu optei por magistério. Por que eu optei por magistério? Uma, por ter só esses dois cursos e outra também por eu ter tido uma professora que ela chamava, não sei se hoje ela tá em Itapetinga, não sei se ela é viva, mas essa professora Núncia, ela me marcou muito. A forma carinhosa de tratar os alunos, a forma assim clara de passar os conteúdos. Então, eu achava assim bunito e algumas vezes também quando eu brincava com algumas colegas, a gente brincava de escola e, às vezes, eu era sempre a aluna, mas tinha sempre uma colega que era sempre mais desinibida e tudo, então eu achava bunito aquela forma dela se expressar, de ser desinibida. Então, eu queria ser daquele jeito. (Entrevista - Keli).

A admiração pela profissão docente recebeu atenção de Leci e Keli e as levou para o magistério. Leci relata que sempre quis ser professora, decisão tomada desde quando estudava a educação básica. A escolha foi marcada pela admiração por seus professores, fator que influenciou a construção de uma identidade profissional docente. Keli também assumiu apreciar a profissão, entretanto, a opção pelo magistério em detrimento à contabilidade se deu por não ter afinidade com a área de exatas. As brincadeiras da infância também colaboraram para promover essa admiração pela profissão. Acrescento a isso o fato de que, ser professora, para ela, perpassava a crença de que poderia ser igual a uma antiga professora sua. Assim, Leci e Keli se tornaram professoras.

Aos 14 anos, eu vivi um momento de escolha em minha vida. Tinha terminado o ensino fundamental e teria que fazer o magistério. Teria que fazer, não por vontade própria, mas por desejo da minha mãe que achava bonito ser professora, e porque era uma tradição da minha família, pois minhas tias, minhas primas também são professoras. [...] Contra vontade fui fazer o magistério. Confesso que fui uma péssima aluna. Repeti o 1º ano e o 3º ano fui dependente de duas disciplinas, inclusive uma disciplina que antes, a professora que lecionava a 14 anos de magistério nunca havia reprovado ninguém [...] Como citei antes, sempre ajudei a minha mãe nas despesas de casa e quando aparecia um trabalho sempre na área de educação, por mais que eu fugisse, por mais que eu não quisesse. Então eu comecei a gostar e a entender que aquela era a vontade de Deus para a minha vida (Entrevista - Carla).

O período de escola que eu mais gostei, foi justamente quando eu estava no magistério, que eu fiz muitas amizades, não é porque no ginásio eu não fiz, no primário, porque eu era uma pessoa muito tímida e ainda eu sou tímida, né, mas no magistério que eu tive assim um contato maior, fiz várias amizades. Então, foi um período de escola que eu mais gostei e guardo lembranças assim até hoje, amizades até hoje, né [...]. A minha primeira experiência como profissional, foi quando eu não tinha nem ainda concluído o ensino médio eu estava cursando a 8ª série do ensino fundamental. A primeira experiência foi na sala de pré I, né, ai foi a partir dessa primeira experiência que eu descobri a minha vocação de ser professora (Entrevista - Nanete).

Mesmo não tendo sido uma boa aluna e feito magistério contra a sua vontade, ou seja, magistério não foi a sua escolha, Carla se tornou professora. O contexto socioeconômico em que vivia fez com que, muitas vezes, fizesse uso dos conhecimentos adquiridos no período da formação e trabalhasse como professora para ajudar sua mãe. Dessa maneira, aos poucos, foi se identificando com a profissão e passando a gostar de lecionar. Essa descoberta levou-a a entender a

profissão e a tê-la como vocação. Também Nanete só se identificou como professora quando entrou em contato com a prática. Antes de concluir o magistério, a experiência de dar aulas lhe proporcionou a descoberta de sua "vocação". O magistério também lhe facultou momentos que marcaram a sua escolha. Assim, Carla e Nanete se tornaram professoras.

A escolha, a dúvida, a identificação, o sonho, o contexto histórico-social, são traços comuns nas narrativas dessas professoras. São diferentes e diversas as razões que levaram essas mulheres a mesma escolha: ser professora. Em suas narrativas, o "ser professor" tem relação também com a infância e as brincadeiras de criança, tem implicação com a independência financeira, com o ganhar o próprio dinheiro. Além disso, as lembranças deixadas por antigos mestres as ajudaram a pensar num modo ou tê-los como modelo de ser professora. Ou as ajudaram a serem professoras diferentes de muitos professores que tiveram. E isso é determinante para o desenvolvimento da prática docente e também para uma escolha: ser professora. Em suas falas, percebemos traços de suas identidades profissionais e como foram sendo construídas no cenário sociocultural em que viviam. Ser professor passa por escolhas, mas também por desmistificações de que se é sempre professora por uma escolha individual. Os relatos revelam que essa escolha pode estar vinculada a influências diversas e à memória social. A escolha faz sempre parte de uma história. Fontana nos fala que:

Os lugares sociais e históricos que ocupamos é que nos tornam reais, determinando o conteúdo de nossa criação pessoal e cultural. Essa determinação tanto "delineia" quanto "delimita" as possibilidades entre as quais escolhemos. Assim, no processo de escolha, no jogo entre as influências, imposições, adesões e resistências, escolhemos e somos escolhidos (2000, p. 101).

O modo peculiar de ser professor passa pelas nossas escolhas que são constantemente influenciadas por uma sociedade que nos leva a escolher essa ou aquela profissão ou que nos empurra para uma profissão determinada pelos valores sociais de uma época.

Também me tornei professora, embora nunca quisesse ser uma. Fugi de ser professora, mas me tornei uma através de uma descoberta. Descobri-me capaz de mediar conhecimento e passei a ser reconhecida por essa capacidade. Deixei-me levar por isso e acabei me tornando professora. Ser professora para mim torna-se

mais claro hoje, quando me permito (auto)formar num processo que se dá ao longo da vida, numa relação temporal.

> No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimonos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimonos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso "ser profissional" (FONTANA, 2000, p. 180).

Então, é nesse jogo do tempo e das relações sociais, das vivências e experiências da vida que construímos uma história, a nossa história. Nos conflitos e com sentimentos ambivalentes, no viver conosco mesmos e com os outros num mesmo espaço cultural é que nos constituímos ser. É nas aprendências<sup>28</sup> da profissão que vamos nos tornando profissionais, através e a partir de um conjunto de elementos adquirido e construído ao longo da vida e que, ao longo dela, também sofre mudanças, e é o que nos permite ser professoras.

Essas professoras me possibilitaram "ouvir" suas vozes e encontrar nas suas narrativas as marcas de suas escolhas. É importante conhecer como os professores vivenciam sua trajetória de vida, que é, ao mesmo tempo, singular e plural; percebem suas vivências, suas escolhas e como elaboram e entrelaçam uma multiplicidade de acontecimentos, fatos, experiências que lhes permitem interpretar o mundo, entender a sua profissão e construir suas identidades docentes.

Ser professora da zona rural passa pela invisibilidade social, devido às várias deficiências sofridas nesse contexto, como na estrutura física e mobiliária, no transporte etc., mas nessa pesquisa outro ponto norteia essa deficiência: o auxílio pedagógico. Por conta disso, a prática torna-se fundamental para as aprendizagens da docência e para aquisição de saberes docentes, necessários à formação. Conforme narrativas, o auxílio pedagógico recebido não é suficiente para ajudá-las na prática.

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Tomo o termo aprendências de Assmann (1998) e Assmann e Mo Song (2000), que se refere à experiência e à aprendizagem, ou seja, experiência de aprendizagem, estando contida no termo a ideia de aprendizagem, experiência e vivência. Nesse processo de "aprendências", a construção de conhecimentos é constante e esta ocorre em interação com os outros.

Mas não tem, na verdade, a gente não tem um apoio pedagógico assim diretamente. Tem, tem os coordenadores e tudo, mas estão muito distantes. Eu sinceramente não tenho apoio, eu acredito que na zona rural não tem um apoio pedagógico pra nos ajudar a trabalhar no contexto rural. Eu acho assim que na zona rural tinha que ter um coordenador que já tinha experiência com isso, com essa prática. Porque colocam pessoas que não tem né, nunca trabalhou em sala de aula, não conhece o contexto rural, tá lá, e ai fica difícil né pra gente trabalhar (Entrevista - Nanete).

Durante o ano que eu fiquei na zona rural, eu acredito que o apoio pedagógico ele ficou a desejar. É algo que eu sempre trazia né, que eu sempre tava procurando saber algumas atividades e ai eu queria alguma coisa diferente e faltou a presença do coordenador na escola pra conhecer a realidade dos alunos, pra conhecer o problema de cada um (Entrevista - Maria).

Nós temos um coordenador pedagógico, mas auxiliar assim pedagogicamente, acredito que nós não temos. Não por falta de vontade dele, mas por falta de prática que ele não tem. Então, você não pode, por exemplo, auxiliar uma classe multisseriada se você nunca teve nela. Você não pode auxiliar algo que você nunca viveu. Então ele auxilia teoricamente, mas na prática, pra mim, na minha prática na sala de aula não resolvi nada o auxílio que ele me dá (Entrevista - Estrela).

De acordo com essas narrativas, posso dizer como no enunciado do texto de Nóvoa (1988), "a formação tem que passar por aqui". Para as professoras, para ser um bom coordenador pedagógico é preciso primeiro ser professor, a formação de coordenador passa, então, pelo caminho de ser professor, como no enunciado "tem que passar por aqui". Ainda, digo que passa pela reflexão sobre as trajetórias de vida. Isso porque, no emaranhado de elementos que circundam a formação reflexiva em que está envolvido, todos esses elementos se entrelaçam, valorizando a dimensão pessoal e profissional do profissional.

## 4.1.1. Formação inicial e continuada de professoras rurais

A formação inicial de professores no Brasil iniciou-se em escolas normais no século XIX e essas, por quase um século, foram os espaços privilegiados de formação de professores para atuarem no ensino fundamental. Mas tarde, no século XX, mais especificamente década de 30, as faculdades de filosofia, ciências e letras e às universidades, ficaram responsáveis pela formação inicial dos professores. É

fato que a formação inicial tem deixado lacunas ao longo de todo o processo<sup>29</sup>, por isso, há a necessidade de suplantar essas lacunas através da formação contínua, mas não só isso. Ainda, há a necessidade de um momento de reflexão individual e coletiva sobre a docência (MENDES SOBRINHO, 2006).

A formação inicial é constituída como sendo a primeira etapa de um longo processo de desenvolvimento profissional do professor (LIMA, 2007). Essa formação inicial foi, durante muito tempo, feita a partir da formação em nível médio, através dos cursos normais (magistério). A LDB 9.394/96, por sua vez, admitiu como formação mínima dos professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental a ofertada em nível médio.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica farse-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Mas em seu artigo 87, IV - § 4º, a própria LDB, ressalta que "até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". Com isso, hoje, a formação inicial que antes era feita em cursos de nível médio (normal, magistério) tem sido feito em cursos de nível superior, inclusive os professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. A partir da década da educação- de 1997 a 2007 – previam-se somente professores com formação superior, mas o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b, c) prorrogou esse prazo até 2011.

IV – MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 10. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO 10.3. Objetivos e metas

18. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Para maior aprofundamento sobre o assunto consultar Lima (2007).

19. Garantir que, no prazo de dez anos, todos os professores de ensino médio possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam.

No entanto, para cumprir tal prazo, temos visto a criação de vários programas de formação de professores<sup>30</sup>, como admitido pelo Parecer CP 07/2003 que estabelece que:

Art. 1º A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução.

Parágrafo único: Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial.

Aqui nesse trabalho, refiro-me a formação inicial como sendo aquela realizada em cursos de licenciatura em nível superior, como também admite outros autores como Mello (2000), Diniz-Pereira (1999), Silva e Krug (2008) entre outros. E a formação continuada como sendo aquela realizada concomitante e após essa formação inicial seja no espaço da escola ou em outros espaços fora da escola.

Quanto a formação continuada, somente na década de 1980 as ações referentes a esta se intensificaram. Na década seguinte, a formação continuada se tornou referência na busca de um novo perfil profissional do professor. Contudo, no Brasil, esse tipo de formação emerge de diferentes concepções de educação e sociedade presentes em nossa realidade (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Bernardo (2004), ao se referir as políticas públicas, relata que a formação de professores tem sido uma preocupação presente nas reformas e nas investigações (publicadas) e destaca que "nessas dimensões, a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar" (p.01). Nesse sentido, segundo a autora, várias pesquisas sobre professores têm apontado a

112

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Como a criação da UAB (Universidade Aberta do Brasil) e seus cursos de licenciatura em nível superior da modalidade à distância e da Plataforma Freire com cursos de licenciaturas presencias.

"insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento profissional do professor, mesmo a que é realizada em nível superior, seja para a necessidade de se levar em conta o saber do professor, seja para a escola como *lócus* de formação docente" (p.01). A partir disso, considera-se que nenhuma formação inicial é realmente suficiente para o desenvolvimento profissional, e a formação continuada passa a ser buscada com o intuito de valorização da prática do professor e para a aquisição de conhecimentos advindos de pesquisas acadêmicas, procurando articular teoria e prática.

A autora, ainda faz referência a duas dimensões da formação continuada de professores: 1) experiências representadas por cursos de atualização, capacitação ou treinamento ou pela própria escola; 2) experiências que acontecem no interior da escola, nos diferentes momentos de trocas entre os professores e os outros profissionais da escola.

Mendes Sobrinho (2006), fala desses dois modelos de formação continuada e refere-se ao primeiro como sendo o modelo clássico, oriundo da racionalidade técnica, imposta de cima para baixo, que não considera o professor como profissional e sua historicidade, sendo conhecido também por outras terminologias (treinamento, capacitação, reciclagem). Nesse, primeiro se aprende a teoria, só depois esta se aplica a prática escolar, desvinculando um processo de outro. E o segundo, o modelo contemporâneo, como sendo aquele baseado na racionalidade prática, alicerçada na ação-reflexão-ação, num processo contínuo de formação, onde o professor é sujeito de sua prática, passando então este transformar a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano. Nesse, tenta-se superar a relação linear, dicotômica e mecânica entre o conhecimento cientifico-técnico e a prática escolar. Segundo Bernardo (2004):

[...] a formação continuada é tida como necessária não somente para tentar minimizar as lacunas da formação inicial, mas por ser a escola um espaço (*lócus*) privilegiado de formação e de socialização entre os professores, onde se atualizam e se desenvolvem saberes e conhecimentos docentes e se realizam trocas de experiências entre pares.

Nessa perspectiva, a formação continuada deve ser pensada no âmbito do desenvolvimento profissional, concebendo uma formação de professores reflexivos. Dessa forma, Nóvoa (1997) sugere que a formação seja firmada em paradigmas que

valorizem a práticas coletivas e reflexivas e que se busquem diversas práticas de formação, estabelecendo novas relações do professor com o saber pedagógico e científico. Segundo Mendes Sobrinho (2006, p.84):

Os programas de formação continuada de professores são relevantes, na medida em que suplantam a simples perspectiva de compensar e/ou suplantar lacunas advindas da formação inicial. A formação continuada deve alicerçar-se pela busca permanente de novos paradigmas. Eles devem contemplar a reflexão sobre seu saber e seu saber fazer; bem como, diante da nova aprendizagem, refletir sobre esta e sua utilização.

A partir do direcionamento da formação continuada de professores na concepção crítico-reflexiva, como modelo mais adequado de formação, vê-se, com mais freqüência, um abandono da formação como processos de atualização, que se dá de forma descontextualizada da prática docente, e afirma a orientação da formação que busca construir conhecimentos sobre a prática docente a partir da reflexão crítica (SILVA; ARAÚJO, 2005). Dessa forma, a reflexão deve ser um elemento fundamental da prática docente.

Nesse ínterim, a formação deve ser um processo contínuo e contribuir para o desenvolvimento profissional do professor. A educação deve buscar articular a formação inicial e continuada, estando a primeira relacionada aos aspectos formais de aquisição do conhecimento e a segunda as várias maneiras, dentro e fora da escola, de aprendizagem dos professores no exercício da profissão, constituindo, dessa forma, um processo permanente. Ainda, nessa linha de pensamento, a escola é constituída, então, como espaço de formação de professores, pois é onde se realiza a formação inicial, enquanto instituição (superior) e é o local de trabalho dos professores, onde se promove a formação continuada, a partir de um processo de reflexão e socialização de saberes.

Dessa forma, torna-se essencial pensar a formação de professores não só na perspectiva do currículo, como apreensão de conteúdos, mas também a partir da incorporação das experiências práticas na sua aprendizagem, no âmbito da dimensão ética e política. Além do mais, o currículo é mais que conteúdos, se considerarmos sua dimensão filosófica, artística, política, técnica e prática. Por isso, ao falar de formação de professores não se está fazendo referência apenas a habilidade técnica ou do domínio de um conjunto de informações e de habilidades

didáticas, estamos falando de uma formação humana em sua integralidade. Dessa forma, o educador precisa, para melhor cumprir sua função social, de um maior desdobramento em termos de condições pessoais das outras profissões (SEVERINO, 2007).

Deve-se conceber a formação de professores como ancorada as experiências de vida, ligada as práticas culturais, crenças, valores, formação humana. O professor é um sujeito que deve ser visto em sua integridade, com sua bagagem adquirida em momentos anteriores e paralelos a entrada na profissão, pois a formação modifica o sujeito e o sujeito consolida a formação, a cada dia em que se deixa ser transformado por ela. O professor é um "sujeito epistemológico" (GARCIA, 1999, p.47). Nessa perspectiva, ser professor significa estar sempre inserido num processo de construção, ou seja, tem começo, mas não tem fim, característica da formação permanente que possibilita a continuação do processo de aprender da profissão docente.

Dessa forma, a tabela 6 mostra informações sobre a formação inicial das professoras pesquisadas, como já discutido anteriormente. Os dados revelaram uma formação inicial diferenciada em relação a formação de vários professores que atuam em zonas rurais no Brasil, levando em consideração os dados do INEP (2007), em que há um número elevado de professores que ainda atuam nas zonas rurais como professores leigos. Ou seja, aqui é apresentada uma formação de professores que está para além das expectativas quando comparada a outras zonas rurais do Brasil. Mas, conforme já relatado a formação inicial é importante, necessária e também carente de complementação. Na tabela 7 exponho dados sobre a formação continuada das professoras adquiridas através do processo de certificação.

Tabela 7 – Formação continuada das professoras colaboradoras (modelo clássico)

Nome fictício	Formação continuada
Leci	Proler <sup>31</sup> (UESB <sup>32</sup> ) (2008)
Yasmin	
Auxiliadora	Programa Despertar <sup>33</sup> (2005); Seminário de Educação

<sup>31</sup> Programa Nacional de Incentivo a Leitura.

32 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Campus de Itapetinga.

<sup>33</sup> Programa de Educação Ambiental, voltados a formação continuada de professores, visando os temas transversais: Meio Ambiente, Ética, Cidadania, Saúde, Trabalho e Consumo.

	e Ludicidade (2006); Curso do Educa Cidadão <sup>34</sup> (2007); Seminário de Inclusão Social (2007);
	Seminário sobre o Meio Ambiente (2007); Curso de Educação Ambiental (2008); Proler (UESB) (2008);
	Ciclo de palestras (UESB) (2008)
Bárbara	Jornada Pedagógica (2004-2008); Programa
	Despertar (2005); Pró-Letramento (2008); Seminário na UESB; Seminário de Extensão (2008); Semana
	Internacional de Educação (2008)
Estrela	Encontro Regional do PROLER (2002, 2003, 2004);
	Curso de Extensão: Introdução à teoria psicanalítica e a sua articulação com a prática pedagógica (2002); Seminário - Infância e Educação: Um olhar interdisciplinar (2002); Seminário de Pedagogia
	Interdiscipilnar (2002); Seminario de Pedagogia (2002); Seminário de Extensão (2003); Monitoria da Disciplina Didática I (2004); Seminário - Infância e Educação: Direitos de papel? (2004); Seminário de Extensão (2004); I Mostra de Pesquisa e Extensão do campus de Itapetinga (2004); 8º Seminário de Iniciação Científica – CONPEX (2004); I, II, III Seminário em Meio Ambiente e Desenvolvimento (2005, 2006, 2007); II Seminário Interdisciplinar – Sexualidade Humana (2005); I Seminário de Educação e Ludicidade (2005); Programa Despertar (2005); II Seminário de Inclusão Social (2005); VIII Seminário - A produção acadêmica sobre professores (2007); II Seminário de Didática e Prática Pedagogia (2007); I Encontro Estadual sobre Alfabetização, Letramento e Inclusão Social na Contemporaneidade (2008); Jornada Pedagógica (2004-2008); Curso de
	Especialização em Língua Portuguesa (2005-2008);
	Curso de Especialização em Linguagem, Pesquisa e
	Ensino (2006-2009)
Géssica	Programa Despertar (2005); Pró-Letramento <sup>35</sup> (2008)
Keli	Programa Despertar (2005); TOPA <sup>36</sup>
Carla	Proler (UESB) (2008)
Nanete	Pró-Letramento (2008)
Maria	Proler (UESB) (2008)
Eants: [	Padas da pagarias calatadas atravás da guartianária

Fonte: Dados da pesquisa coletados através do questionário.

Quanto a formação continuada dessas professoras, segundo o modelo clássico, cuja perspectiva já foi explicitada acima, algumas coincidem entre si. Muitas dessas professoras limitam-se em até dois cursos de atualização, uma não faz referência a essa atualização e três referencia mais de três cursos. Ainda, uma

34 Curso de qualificação em Meio Ambiente "Educa Cidadão".

<sup>35</sup> Programa de Formação Continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. <sup>36</sup> Todos pela Alfabetização.

grande parte desses cursos foram promovidos pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Campus de Itapetinga. Evidencia-se também a falta de formação continuada na área da educação rural.

De fato, esse tipo de formação é limitada e o professor precisa ir além dela. Não deve limitar seus conhecimentos e suas aprendizagens a bancos institucionais, que pouco contribuem para enfrentarem as adversidades surgidas no dia a dia da prática docente. Mello (2000), em seu trabalho, refere-se as distorções e oportunidades na formação de professores, nas mudanças já ocorridas e nas necessidades ainda de melhorias, ressaltando que os governos gastam recursos consideráveis com a formação inicial de professores e depois pagam as mesmas instituições para refazerem o trabalho que não foi bem-feito e que a "formação inicial de professores terá de corresponder, em extensão e profundidade, aos princípios que orientam a reforma da educação básica, mantendo com esta sintonia fina" (p. 101). Para a autora, a competência é um requisito básico da prática docente, adquirida a partir do processo de educação continuada.

Com o processo de certificação da educação continuada, os sistemas de ensino vêm cumprindo o que está disposto na atual LDB quanto a formação continuada de professores, mas vale destacar que os professores precisam passar do modelo clássico para o contemporâneo, e/ou, inclusive, através do primeiro chegar ao segundo. Pois, já é fato que os modelos clássicos de formação de professores já vêm se modificando de forma a inserir-se nos seus processos sociais o modelo contemporâneo de formação que, pausadamente, vem se institucionalizando. Cunha (2001, p. 106), em pesquisa realizada, fala-nos que "a matriz que os professores têm da docência tem raízes históricas e sociais, mesclando processos de reprodução com a possibilidade de construção do novo". Sugiro que, em um processo de formação, os professores construam novas possibilidades de formação.

Os dados aqui expostos sobre a formação inicial e continuada das professoras rurais pesquisadas revelam aspectos sobre os seus processos de formação. Assim, ainda recorro às várias narrativas das professoras que compõe esse trabalho (inclusive as que estão nos capítulos posteriores), pois essas identificam como as professoras vêm extraindo das aprendências aspectos da formação continuada, a partir do modelo contemporâneo, realizada em espaços

formais e não formais, mas através do movimento de reflexão, retratando momentos do processo de aprender e da docência na zona rural.

Assim, a formação como ato ou modo de formar ocorre, para uma sociedade, em um determinado tempo histórico (VEIGA, 2008). Assim, precisamos ultrapassar a visão de formação apenas para atender ao sistema educacional, é preciso pensar numa formação que permita produzir a vida, produzir a profissão e produzir a escola (NÓVOA, 2002), pois a formação pressupõe mudanças. Isto é um indicativo de que a formação se atrela à autoformação, como um processo interativo que deixa marcas que podem ser vistas, não se limitando a tempo e espaço.

É mister pensar que o professor precisa buscar uma formação também a partir de suas trajetórias de vida, como possibilidade de refletir sobre si e sua profissão. Temos visto o professor buscar uma formação institucionalizada por várias razões: desde a realização pessoal até a exigência social e profissional. Com isso, presenciamos uma busca intensa pela chamada continuidade da formação através dos cursos de pós-graduação e outros. Percebemos que as demandas para a entrada nesses níveis de formação de professores são grandes, por isso são também competitivas. Mas sabemos que a formação não termina quando não se tem mais um curso a fazer, ou seja, quando se conclui o pós-doutorado, por exemplo. A formação é um processo contínuo e deve ser feita também na instituição onde se ensina, no espaço da *práxis*. É neste espaço também que se dissemina e se adquire saberes docentes.

Schön (1997, p. 88) pergunta-nos "o que significa, então, tentar formar um professor para que ele se torne mais capaz de reflectir *na* e *sobre* a sua prática?" A resposta pode ser que, ao refletir sobre a sua trajetória de vida pessoal e profissional, o professor reconstrói a sua história, dando-lhe novos sentidos e significados; ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva, possibilitando a criação de novas bases para a compreensão de sua prática (CUNHA, 1998). A reflexão provoca mudanças de como o professor compreende a si e aos outros. Todo esse processo de reflexão da formação, da prática e das trajetórias de vida permite ao professor se formar, constituindo-se como docente. Schön (1997) traz essa concepção de professor reflexivo e fala-nos do triplo movimento – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação – como pertinente para a prática pedagógica e para o desenvolvimento

profissional do docente. Ampliando essa discussão, cabe citar Zeichner (1993, p. 18), que fala da formação de professores no sentido da reflexão:

Os professores que não refletem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade quotidiana das suas escolas, e concentram os seus esforços na procura dos meios eficazes e eficientes para atingirem os seus objetivos e para encontrarem soluções para problemas que outros definiram no seu lugar. É frequente esses professores esquecerem-se de que a sua realidade quotidiana é apenas uma entre muitas possíveis, e que existe uma série de opções dentro de um universo de possibilidades mais vasto. Assim, perdem muitas vezes de vista as metas e os objetivos para os quais trabalham, tornando-se meros agentes de terceiros. Existe mais do que uma maneira de abordar o problema. Os professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação.

A formação pela reflexão nos permite pensar na possibilidade também de promover a inovação e romper com o tradicionalismo. Conforme Pavan (2008, p. 102), "por meio da reflexão crítica, além de resistir à proletarização estaremos nos qualificando profissionalmente". Portanto, a construção de um estatuto profissional para a docência, como forma de defesa da sua importância no processo educativo, da sua prática docente e na construção histórica da sociedade, é algo que precisa ser fortalecido não só com o consenso. É preciso contrapor-se ao processo de incorporação do professor, à reestruturação do trabalho como mero aplicador de técnicas pedagógicas e reprodutor de modos de vida hegemônicos. Conforme Freire (1996, p. 22), "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo". Quanto a esse tema, Ferreira e Santana (2006, p. 8) falam da reflexão se referindo ao olhar, olhar para dentro de si, como uma possibilidade de mudança.

Finalmente, é importante salientar que olhamos dentro de nós com o objetivo de sermos pessoas melhores e formarmos pessoas melhores, pois é disso que o mundo precisa. Em consequência, estaremos aptos a sermos responsáveis pela mudança educacional do lugar em que vivemos; a adotar e a expandir a pedagogia do exemplo; e a definir o olhar a partir da experiência. Ressignificar a nós mesmos é o primeiro passo no sentido da ressignificação da prática educativa.

Assim, a reflexão se constitui como elemento capaz de promover a dinamicidade da prática pedagógica, orientando esta de forma a melhor atender os alunos. Isso possibilita uma formação profissional reflexiva pautada numa prática

que abranja as questões dos saberes, produção de valores e reflexão. A prática reflexiva ainda pressupõe um vínculo indissociável entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre a concepção e a execução. O espaço da prática é muito importante para a formação, por ser onde se executa as atividades de ensino, se adquire saberes; é também espaço de construção e delineamento da identidade profissional.

Esse caminho da reflexão nos leva a pensar que a formação dos professores acontece, também, no espaço de sua prática, que é também espaço de formação. Esse deve ter um caráter interdisciplinar, para que assim os professores possam superar o desafio de adentrar em outras áreas de conhecimento, e não somente a área de educação, aprendendo com o outro, partilhando conhecimentos e experiências de pesquisas ou não, proporcionando ainda a construção de aprendizagens coletivas. A formação pela reflexão nos permite pensar na possibilidade também de promover a inovação e romper com o tradicionalismo. É válido que o professor faça uma autorreflexão a fim de se autoavaliar. Assim, avaliar as experiências adquiridas, dando a elas novos significados e ressignificando a prática, sendo, por conseguinte, capazes de produzir mudança e de contribuir para fazer emergir uma nova sociedade. Desse modo, o professor aprende durante o exercício docente que é possível viver momentos e experiências fundamentais na formação.

## 4.1.2. Formação docente: interfaces com a escola rural

Na discussão sobre formação docente, Nunes (2000) revela que esta vem ocorrendo entre avanços legais e recuos pragmáticos, acabando por fortalecer uma desvalorização já instalada no âmbito da profissão. Tratando-se de professores rurais, vemos, num percurso histórico, uma atuação profissional que nasce no bojo de uma educação tardia, desprestigiada, e que surgiu e permanece até hoje a partir de um modelo de educação do meio urbano. Alguns teóricos como Arroyo, Caldart e Molina (2004) já propõem mudanças, discutindo a construção dessa escola pelos docentes.

Com formação, identidade, saberes e práticas pedagógicas numa lógica urbanocêntrica, torna-se relevante que o professor, ao menos, se identifique<sup>37</sup> com a escola rural e que busque uma formação a partir das experiências práticas, deixando que essas experiências sejam delineadoras de novos saberes e, consequentemente, de uma nova identidade. Acredito que quem deve pensar a educação rural são os professores que se identificam com esse contexto. Palmeira (2006, p. 148) comenta que "pensar o docente como um profissional, trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implica reconhecer o professor como produtor de sua identidade profissional: reconhecer que o professor faz a diferença".

Assim, pensando o meio rural, é preciso que o professor, como profissional que trilha o caminho da mudança e das incertezas, seja formado de maneira que adquira conhecimentos pedagógicos comuns, especializados e habilidades específicas. Sobre essa questão, Nóvoa (1997) afirma que a formação de professores é decisiva para a mudança e que nessa área não se formam somente profissionais, produz-se uma profissão. Essa é uma das mudanças que já se refletem. Quanto a isso, Imbernón (2005) argumenta que o professor deve ser formado na mudança e para a mudança, de forma que encontre um caminho para a autonomia profissional. Cabe acrescer a essas considerações que, conforme aponta Freitas (2002), somos formados para a incerteza, pois, diante de tantas mudanças, não sabemos mais o que nos aguarda.

Perante a dificuldade de ser professor no mundo atual – não pela falta de oportunidade, mas por condições de trabalho, formação e salário –, os saberes docentes tornam-se importantes pontos de auxílio na prática pedagógica. Assim, defendemos uma formação voltada para à ação-reflexão-ação para que a mudança que se espera na educação de fato aconteça (NÓVOA, 1997; TARDIF, 2002). Também defendemos que o contexto de atuação do professor deve combinar-se com a formação recebida por esse profissional. Não se deve formar um professor com especialidades da área urbana e colocá-lo para atuar na área rural, é contraditório; além do mais, existem contextos diferenciados e uns exigem mais atenção que outros.

<sup>-</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> Identificação refere-se ao ato pelo qual se estabelece a identidade de alguém ou de alguma coisa. Mayorga (2006, p. 9), referindo-se a Ciampa (1986), diz que "o autor dirá que quando vamos dando respostas à pergunta 'quem sou eu?' fazemos um movimento de identificação com determinados grupos e pessoas, crenças e comportamentos e nos diferenciamos de outros. Assim, a identidade de cada indivíduo é construída pelos diversos grupos dos quais ela faz parte".

Conforme Nóvoa (2002, p. 24), "os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as 'comunidades locais'". Torna-se necessário engajar-se na comunidade, conhecendo-a, pois, dependendo do contexto em que o professor atua, este passa a ser o centro dos problemas ocasionados ou das soluções encontradas no seu campo de atuação. Assim, a formação do professor deve ser condizente com o contexto em que este atua e deixar de ser um plano discursivo, pois:

A formação recebida pelo professor influencia a articulação de sua identidade pessoal com a identidade profissional, assim como a sua relação com o ensino, a aprendizagem e o conhecimento, originando dificuldades de trabalhar o contexto sociocultural que envolve os espaços escolares. Essa ação torna a prática docente, na maioria das vezes, desarticulada dos verdadeiros problemas que a realidade educacional apresenta (RIOS, 2008a, p. 54).

Por isso, torna-se necessário que o professor se identifique com o meio rural para que possa construir aprendizagens e práticas pedagógicas transformadoras. São estes professores que devem e que têm condições de pensar numa escola rural voltada para aquele povo. Essa identificação do professor com o meio rural, contexto de atuação, é um caminho a se seguir, conforme aponta Silva (1952, p. 36), ao afirmar que "além da formação profissional, propriamente dita, tê-la no sentido sociocultural e socioeconômico da região a que deve servir", implicando-se e construindo cotidianamente práticas pedagógicas contextualizadas e crítica. Conforme afirma Millán (1947, p. 51):

Es preciso contar com el maestro competente y especializado si se quiere evolucionar hacia uma escuela rural eficiente, pretender mejorar nuestra organización escolar campesina sin alterar la formación técnica y espiritual de su **alma mater** es uma tarea agotadora y estéril". (grifo do autor).

Acredito que uma formação condizente com o contexto em que o professor vai atuar pode contribuir mais e melhor para a mudança da prática pedagógica e da escola. Assim, o professor da zona rural, como professor de um contexto plural e que lida com sujeitos heterogêneos, deveria ser melhor preparado para as atividades docentes. Conforme Millán, "el maestro rural debe poseer mayor preparación cultural y profesional que el maestro urbano" (1947, p. 53, grifo do autor)). Ademais, "[...] es necesario que no solo esté profesionalmente capacitado

sino que, además está plenamente identificado com el médio actuante" (p. 55). Para atuar no meio rural, além de professores com formação, estes precisam também identificar-se com o meio onde vão exercer sua função docente. Quando falamos que são esses docentes os responsáveis por pensar uma nova escola rural, concordamos novamente com Silva, quando diz que:

Realmente o professor faz a escola, imprimindo-lhe o feitio de sua personalidade. Se ele estiver compenetrado de sua missão e imbuído desse espírito ruralista que será o vivificador de seu trabalho há de sobrar intuição para apreender em relances as necessidades do ensino, resolvendo-as satisfatoriamente (p. 38).

A escola rural precisa ser capaz de provocar mudanças no meio rural e os professores são parte importante nesse processo, ou melhor, um dos principais agentes para que a mudança na educação rural de fato aconteça (SILVA, 1952; MILLÁN,1947). Deve-se propor, através do ensino, a valorização do homem rural, destacando que a sua cultura tem raízes históricas que precisam ser preservadas. Só o professor com formação específica e que se identifique com o meio rural é capaz de promover mudanças e práticas de dinamismo local. Isso porque:

O tipo de mestre universal e teórico, que se forma em ambiente urbano, desconhecendo a realidade da vida rural, poderá servir para as cidades, mas não convém, absolutamente, àquela zona. Desconhecendo o meio em que vai atuar encontrará dificuldades desde a adaptação de suas próprias condições de vida e, desajustado, com que transplantado, pouco poderá realizar de duradouro. Pelo contrário, pode inconscientemente, ser mais um fator negativo na fixação do homem ao seu "habitat" (SILVA, 1952, p. 36).

Acredito que a escola seja capaz de promover mudanças no seu ambiente onde está localizada. Sobre essa questão, Millán (1947, p. 57) salienta que:

Solo esse Maestro Normal Rural capacitado em su preparación y em su aptitudes especiales y con vocación, podrá infundir em alumnado el cariño, el respeto y el interes por todas las cosas del campo que son, por cierto, la más nobles, sugestivas y hasta subyugantes por propia naturaleza (p. 52).[...]

Creo que em esta emergência lo primero que debemos exigir a todo docente, al iniciar su ejercicio professional, es uma completa adaptación y uma identificación com el médio; arraigado así, será capaz se asegurar uma obra educacional amplia y promisoria, con um desenvolvimiento estimulante, trangüilo y hasta placentero.

É esse profissional que buscamos para o meio rural: competente, com formação, identidade, saberes e práticas pedagógicas condizentes com o meio de atuação. Tudo que foi mencionado aqui retrata que a educação na contemporaneidade vem sofrendo e provocando mudanças, consequências de uma modernidade radicalizada que ainda perdura<sup>38</sup>. Visamos, pois, a uma ordem social diferente, uma em que a educação e a formação de professores estejam num lugar de destaque pelas funções e responsabilidades a elas atribuídas. Visamos a uma transformação da educação que seja legítima e real e que esteja articulada a práticas e formação para a melhoria da escola rural.

## 4.1.3. Currículo e formação docente

Em muitos lugares, a escola rural é encarada como não científica, fruto de senso comum, sem valor, isso porque foi a cultura urbana que o paradigma cientifico moderno consolidou como modelo. A ciência está muito ligada ao processo de industrialização que aconteceu nas cidades, por isso a retração das áreas rurais, tanto do ponto de vista social, quanto econômico, deu espaço para a dominação do modelo de civilização urbana, que é refletida na ideia de currículo, já que este faz uma seleção de conteúdos, a partir daqueles que são legitimados pelas características da sociedade capitalista-urbano-industrial.

Certo tempo atrás, concebia-se currículo apenas como a distribuição das disciplinas de acordo com a carga horária (MASETTO, 2003), mas o currículo hoje é percebido como mais que isso. Segundo Moreira e Silva,

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal — ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (2000, p. 7, 8).

O currículo é social. Nessa discussão ainda vale dizer que ele está associado à cultura e à ideologia e se constitui numa arena política. É um instrumento de

124

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> Giddens (1991) diz que a modernidade não está acabada, mas que ainda se vê instaurada uma modernidade radicalizada, que manifesta características.

conservação e transformação dos conhecimentos historicamente acumulados por uma sociedade, afinal, não tem sido uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de um grupo específico? Dentro dessa discussão, não tem sido uma forma de urbanizar o conhecimento rural, usando, como instrumentos, a escola? O currículo tem sido uma forma de legitimar uma cultura dominante.

O currículo e a educação estão ligados ao processo cultural, mas aquele não deve ser visto como "veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura" (MOREIRA; SILVA, 2000, p. 28). O currículo é tido como um campo contestado, onde se valoriza a definição de cultura de uma classe quanto ao conteúdo dessa cultura.

A cultura está ligada à vida social e, portanto, aos grupos sociais, e é concebida como campo de luta em torno de significações, ligada às relações de poder e às formas como os grupos devem ser, o que envolve a definição de identidade cultural e social dos grupos. O currículo é concebido, então, como uma forma de saber, poder e identidade e vem sendo homogeneizado, transmitindo a ideologia dominante (SILVA, 2002).

O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (SILVA, 2002, p. 148).

O currículo é ainda uma invenção social, resultado de um processo histórico que determina a formação das consciências — dominante ou dominada. Nesse processo, e através dele, é que alguns conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Assim, através dele muitas culturas são silenciadas.

Fica difícil para um professor pensar os conteúdos do currículo num determinado lugar, quando muitos dos conhecimentos que são considerados válidos pela cultura dominante são, na verdade, e em certa medida, sem utilidade para a população que irá absorver tais conhecimentos. Em contrapartida, muitos conteúdos "ocultos", que seriam úteis à população rural, não são legitimados no currículo. Vemos hoje instalados nas escolas do meio rural um currículo urbano que silencia a

cultura do lugar. É preciso pensar a escola e os conteúdos curriculares de forma que estes atendam às diferenças socioculturais. Conforme Santomé (2005, p. 161):

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõe de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Entre as culturas ausentes citadas pelo autor, está o mundo rural, que tem sido negado no currículo. Isso se evidencia quando se analisa a organização dos conteúdos, o material didático e a formação dos docentes que lecionam nessa escola. Na localidade estudada, isso é um demonstrativo de enfrentamento de dificuldades e de busca de mudanças, como se pode apreender das falas abaixo:

O currículo, o currículo da zona rural não é adaptado pra zona rural, a metodologia (Entrevista - Nanete).

Então a gente tem muita dificuldade pra trabalhar, pra correr, pra dá conta daquele, daquelas aulas, daqueles conteúdos. Que lá é diferente, porque tem todas as séries no mesmo horário, na mesma sala. Temos que trabalhar o assunto, nós temos a obrigação de trabalhar mais devagar porque tem todas as séries juntas. Então não podemos dá de uma forma igual aqui a zona urbana. Tem de ser diferente. O currículo tinha que ser diferente. Os livros também não deveriam ser os mesmos livros, tinha de ser livros específicos pra zona rural e também nós não temos essa ajuda, esses livros diferente. Então a gente tem muita dificuldade nessa parte pra trabalhar na zona rural (Entrevista - Leci).

[...] os livros, o material didático também não é próprio. Então torna mais difícil ainda a gente desenvolver o trabalho no meio rural, porque a gente trabalha com classe multisseriada, com material como se a gente trabalhasse com seriação (Entrevista - Géssica).

Sobre nosso material didático, por exemplo, ele não é elaborado pra zona rural é o mesmo material didático que é dado na zona urbana é passado pra zona rural. E não dá certo. Livros, jogos, todas essas coisas que é oferecido na zona urbana que também oferece pra gente na zona rural que não tem nada a ver (Entrevista - Estrela).

Historicamente, são muitas as vozes silenciadas no currículo e, nessa pesquisa, as vozes dessas professoras nos revelam suas reflexões sobre esse fato. Assim, o professor com uma formação urbanocêntrica terá dificuldades para pensar os conteúdos diferentes dessa concepção, sobretudo para fazer uso do currículo oculto. E isso interfere na identidade do currículo para a escola rural, bem como na identidade docente para lecionar nessa escola. Mas isso não justifica que esses professores não possam tentar, e é o que fazem essas professoras de Itapetinga. Devemos pensar que:

O aluno da zona rural tem direito à mesma formação e aos mesmos conhecimentos do aluno da zona urbana, mas isso não significa que a educação na zona rural deve ser uma mera projeção da educação na zona urbana. Por essa razão, é preciso que, no âmbito de uma proposta para as escolas situadas em zona rural, sejam repensados os seguintes aspectos:

- Abordagem metodológica dos conteúdos dos componentes curriculares;
- Material didático;
- Enriquecimento curricular (SÃO PAULO, 1988, p. 22).

Conforme dito acima, é isso que deve ser buscado. Hoje vemos institucionalizados currículos iguais para escolas diferentes. A racionalidade técnica trabalha o currículo como elemento neutro e como produto homogeneizado aplicado a diferentes grupos. Não falo somente dos conteúdos do conhecimento, mas das formas como esse conhecimento vem sendo tratado nos grupos. Num ponto de vista tecnocrático, há uma hegemonia de um currículo — o urbano, que define os conhecimentos que são válidos e que legitima todas as escolhas (SANTOS; LOPES, 1997). Essa situação é agravada quando refletimos que quem escolhe ou legitima esses conteúdos curriculares dá a eles diferentes valores.

Há uma distância muito grande da escola real para a escola ideal. Na migração de uma área rural para uma área urbana, o estudante sofre com a hostilidade, pois as diferenças são vistas como desigualdades. Essa situação se fez presente nas falas das professoras:

Porque quando eu morava no meio rural e vim pra Itapetinga eu sofri assim um pouco de preconceito em relação as minhas colegas que moravam aqui e tive vontade de desisti. (Entrevista - Géssica).

Porque o meu primário eu tive assim, certo preconceito por parte dos meus colegas quando eu vim estudar aqui na rua por eu ser da zona rural (Entrevista - Nanete).

Deve-se pensar para todas as escolas no que diz respeito às diferenças, pois vivemos em um país diverso. Por isso, é preciso incorporar no currículo das escolas rurais questões ligadas à cultura específica desse meio. A Constituição Brasileira de 1988 diz que a educação é para todos, mas essa assertiva soa como um direito universal homogeneizado, pois, se fosse assim, não caberia discutir aqui a emergência de um currículo para a escola rural. O direito é para todos, mas a educação precisa ver a diferença como pressuposto da igualdade, já garantida pela Constituição. Assim, pensar o currículo para a escola rural, valorizando a cultura daquele contexto, é uma forma de ouvir a voz dos grupos oprimidos.

Sobre a educação desse grupo oprimido, o rural, ela se dá a partir de um modelo urbano, inclusive a formação dos professores para nele atuar. Assim, é perceptível que há um descaso quanto à formação, à identidade, aos saberes e às práticas pedagógicas dos professores da zona rural, onde muitas coisas devem mudar; entre elas, as mais urgentes são a organização do currículo e a formação dos docentes.

Currículo, cultura e sociedade andam juntos e se imbricam, já que

[...] o currículo se mostra nas suas mais complexas dinâmicas, perspectivas e dimensões, evidenciando o fato importante de que a sociedade faz o currículo e o currículo com seu papel socioeducacional configurador da informação, do conhecimento e da formação, dialeticamente, faz a sociedade (MACEDO, 2008, p. 136, 137).

Young (2000) afirma que vivemos numa sociedade do aprendizado. Mais que isso, diria que vivemos numa sociedade plural, onde a diversidade é explicita. Já Lima Jr (2008) refere-se ao currículo como parte integrante e integrada da realidade. Assim, é preciso pensar a sociedade em que vivemos para, então, refletirmos sobre algumas questões ligadas à escola rural – como o currículo, por exemplo.

O tipo de conhecimento selecionado e legitimado pelo sistema escolar faz do currículo um campo favorável à inquietação, já que cada programa de formação tem uma proposta curricular específica. O currículo deve ser autônomo e flexível, para se adequar ao contexto em que ocorre esse processo de formação. Contudo, conforme

se evidencia nas falas das professoras, a sua formação, ou seja, o currículo que estudaram, não lhes proporcionou suporte para atuarem no meio rural, sendo que a aprendizagem para atuarem nas classes multisseriadas ocorreu/ocorre a partir da prática:

Nem magistério nem a Pedagogia me deu suporte pra trabalhar no meio rural. O que me deu suporte pra trabalhar no meio rural em uma classe multisseriada só foi a minha prática pedagógica, o jogo de cintura lá dentro. Porque teoricamente, ninguém te dá teoricamente, base pra trabalhar em uma classe multisseriada, só a prática (Entrevista - Estrela).

Os três anos de magistério não me deu suporte pra trabalhar em classe multisseriada. Na verdade, eu nem sabia que classe multisseriada existia. Eu fui saber que classes multisseriadas existiam trabalhando nas escolas como substituta e ai eu ouvia algumas colegas falarem "ah eu trabalhei na zona rural e a classe era multisseriada, era aluno de 4 anos". Eu falei gente como vocês fazem pra ensinar, pra ensinar. Eu no magistério eu não tinha nem consciência de que classe multisseriada existia e ele não me deu suporte nenhum pra trabalhar na zona rural (Entrevista - Maria).

No curso de magistério eu não tive suporte, quer dizer, eu não tive, eu não fui preparada para classe, pra trabalhar na zona rural com classe multisseriada. A gente foi adquirindo as experiências em sala de aula, com os alunos, com os próprios alunos. A gente foi sabendo dividir o tempo, sabendo como lidar com cada um, trabalhar com cada série ali, com o tempo nós fomos adquirindo essa experiência, mas suporte nós não tivemos no magistério. (Entrevista - Leci).

A formação ela não deu suporte pra trabalhar no meio rural, é tanto que quando eu vim trabalhar no meio rural, foi assim como se fosse, é, toma que a peteca é sua. Então, o curso que eu tive, o magistério, ele não preparou para uma sala de aula multisseriada, ele não preparou pra trabalhar numa zona rural. Esses saberes eu fui adquirindo justamente com as experiências. (Entrevista - Yasmin).

O suporte era necessário; se essas professoras tivessem tido contato com uma disciplina ou discussões sobre educação popular ou rural na sua formação institucionalizada, elas iriam para a sala de aula pelo menos já tendo ouvido falar alguma coisa a respeito dessa escola rural. Assim, o currículo dos cursos de formação de professores tem deixado de estabelecer uma discussão sobre os modos de vida dos povos rurais e a questão pedagógica nesse lugar, o que pressupõe que o modo de vida urbano prevalece em todas as relações sociais e econômicas brasileiras. Dessa maneira, a maioria dos cursos de formação inicial deixa de valorizar a educação rural. No município de Itapetinga, essa educação não

é um componente curricular do curso de magistério ou da modalidade do curso normal. No curso superior que essas professoras fizeram/estavam fazendo havia a disciplina Educação no Meio Rural, mas em suas falas, as professoras relatam que o saber construído a partir dessa disciplina não foi suficiente para a construção de práticas inovadoras no meio rural. Ainda que insuficiente, proporcionar a discussão sobre isso é importante, pois nada vem pronto e muitas coisas devem ser construídas, uma delas é o conhecimento específico sobre a escola rural.

Sabemos que os saberes aprendidos nos cursos de formação para o magistério, muitas vezes, não se aplicam na ação cotidiana. O fato de não terem tido uma formação inicial que desse condições de trabalho nas classes multisseriadas, fez com que essas professoras aprendessem com a experiência. As experiências da vida pessoal aplicadas na vida profissional possibilitaram a construção e mobilização de saberes profissionais na prática pedagógica dessas professoras. Com elas, houve, portanto, um aproveitamento do saber pessoal, que fora transformado, bem como uma aprendizagem na prática e no trabalho docente. Assim,

O trabalho com classes multisseriadas, para o qual o professor não foi preparado, tem dificultado a atuação docente. Isso, aliado ao isolamento e à falta de orientação pedagógica, ao desvio de suas funções como professor, à falta de material didático, entre outras dificuldades enfrentadas no seu dia -a- dia, reflete-se sobre o desempenho desse profissional (SÃO PAULO, 1988, p. 24).

A preparação, ainda que insuficiente, é importante. Nessa pesquisa, me deparei com essa despreparação do profissional para atuar em classes multisseriadas e com narrativas de professoras que se dizem despreparadas para tal. Ainda há o fato de terem que exercer várias funções, não só a de professoras, e não disporem de material didático e orientação pedagógica para a realização do trabalho docente, influenciando no modo de ser professor. Por isso, o currículo, como maneira de formar, torna-se tão importante para a preparação profissional do docente.

Assim, para Schön (1997, p. 91), na formação de professores, o currículo normativo é apontado como uma barreira para a implementação do professor prático reflexivo, pois "primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um practicum cujo objectivo é aplicar a prática quotidiana os princípios da ciência aplicada". Ou seja, primeiro

aprende-se a teoria, depois é que se aplica a prática. Dessa forma, o currículo, da forma como vem sendo concebido, favorece uma formação linear e não cíclica.

Tardif (2002, p. 28) afirma que "um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula", tendo a função de levar esse conhecimento até a sociedade. Por isso, é que a formação para o magistério deve levar em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, valorizando-os e reconhecendo-os como essenciais para a formação do ser humano.

Assim, o eixo fundamental do currículo da formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância. Salgado (2000, p. 27) diz que:

O currículo pressupõe uma concepção determinada de construção do conhecimento no contexto escolar, feita a partir de encontro de diferentes saberes: saber cotidiano que alunos e professores trazem de suas vivências familiares e sociais, conceitos e leis científicas, elementos estéticos e culturais e diretrizes filosóficas, bem como determinações legais e diretrizes curriculares. Essa construção se faz em condições muito especiais, que são dadas pelo contato dos alunos entre si e com o professor.

Nesse aspecto, torna-se relevante a mudança curricular de forma que esta favoreça o professor que vai atuar na zona rural. Imbernón (2005, p. 61) faz uma crítica às instituições e aos cursos responsáveis pela formação inicial dos professores, dizendo que estes "deveriam ter um papel na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve". Através desta fala e de outras tantas já citadas, fica evidente o importante papel que o currículo exerce na formação inicial dos professores. É preciso que este currículo seja capaz de proporcionar a produção de mudanças e de inovação. Levar em consideração o lugar onde se vai lecionar, as pessoas a quem se vai lecionar, seus costumes, suas crenças, para que o ensino faça para quem vai aprender.

Sem uma formação e um currículo próprios para atuar na zona rural, o professor deve, como já dito, procurar pelo menos se identificar com o contexto em que desenvolve seu trabalho pedagógico. Então, torna-se necessário pensar a diferença na perspectiva do currículo, para romper com a homogeneização cultural, bem como pensar na construção de uma homogeneização social, na qual o direito às diferenças sejam respeitados e valorizados. O currículo que incorpora em si a ideia de que existem as diferenças e essas devem ser respeitadas para atender a todos, tem melhor condição de desmistificar o padrão, que é base para a construção do currículo oficial (ser branco, homem, heterossexual etc.), e dar como resposta para se trabalhar a diferença no currículo escolar, o multiculturalismo.

## 4.2. Saberes docentes e práticas pedagógicas: interfaces

As pesquisas<sup>39</sup> sobre formação de professores vêm mostrando a relação e a ligação existentes entre os saberes e as práticas dos docentes e como estes influenciam/colaboram na constituição da identidade profissional. Dessa forma, segundo estudos de Tardif (2002), os saberes docentes são saberes profissionais temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados. Esses saberes englobam conhecimentos, habilidades e atitudes que estão relacionados à prática pedagógica e são adquiridos, construídos e mobilizados durante a formação e na prática. São temporais porque são construídos na trajetória da vida, adquiridos através dos tempos e ao longo da carreira profissional. São plurais e heterogêneos porque provêm de várias fontes e de natureza diferente e de mesclas de teorias e tendências pedagógicas com objetivos comuns. São personalizados e situados porque carregam marcas dos contextos nos quais se inserem.

Não podemos falar de saberes sem relacioná-los ao trabalho do professor e ao contexto em que atua. Para Tardif (2002), o saber dos professores é um saber social, pois é partilhado com um grupo que possui uma formação em comum; porque é legitimado por um sistema; porque seus objetos são sociais; porque evoluem com o tempo, sofrendo e provocando mudanças; e porque são adquiridos no contexto de uma socialização profissional. O saber social na perspectiva de Grzybowski (1983, p. 50), é "o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup> Tardif (2002); Mello (1998); Pimenta (2007).

atitudes produzidas pelas classes, em uma situação histórica dada de relações, para dar conta de seus interesses". Para ele, esse saber serve de instrumento de organização e tem um caráter histórico.

Therrien (1993a) fala-nos da relação desse saber (social) com a prática, adaptando-se ao conceito de *práxis*, que proporciona a relação teoria-prática na produção do saber. Assim, o saber social é resultante de uma prática social e política, de experiências cotidianas e de atividades de produção material do trabalho que se articulam dialeticamente. É nesse sentido que os aspectos sociais são importantes e fundamentais para a produção dos saberes.

Os saberes docentes estão em constantes movimentos e podem ser definidos como oum "saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência". Eles concebem que são estes os saberes docentes (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 218). Esses saberes docentes têm diferentes configurações. Há os saberes da formação profissional (ciências da educação e ideologia pedagógica), que são saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; os saberes das disciplinas, que são aqueles adquiridos através das disciplinas, que correspondem aos vários campos de conhecimento; os saberes curriculares, que são aqueles que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que devem ser aprendidos e ensinados; e os saberes da experiência, que são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão (TARDIF, 2002).

Os saberes da docência também são vistos sob outros olhares. Pimenta (2007), por exemplo, os define como sendo saberes da experiência, saberes do conhecimento (que se referem à formação específica – matemática, geografia etc.) e saberes pedagógicos, que são aqueles que viabilizam a ação do ensinar. Para a autora, esses três identificam o que é necessário saber para ensinar.

Assim, entende-se que, para ensinar e produzir mudanças, o professor precisa ser dono de um saber-fazer, ele precisa buscar esse saber e mobilizá-lo em sua sala de aula. As professoras estudadas demonstraram dominar esse saber-fazer, visto que, mesmo sem alguns conhecimentos, conseguem ensinar, porque usam os saberes da experiência, que "são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio" (MONTEIRO, 2001, p. 130). Esses saberes, segundo Tardif, Lessard e Lahaye

(1991, p. 220), "brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser". Dessa forma, compreendo que os saberes docentes adquiridos durante a prática permitem ao professor cumprir sua função de ensinar.

Conforme já explicitado, as professoras relataram que o magistério não lhes deu suporte para atuarem em classes multisseriadas. Assim, saberes específicos necessários para atuação nessas classes não foram aprendidos/apreendidos durante oa formação inicial. Esse é um aspecto da formação que deve ser tratado no âmbito das políticas públicas de formação de professores. Assinalo a fala de D'Ávila (2008a, p. 40):

Gostaríamos de ver outras possibilidades de formação refletidas nos currículos e nas práticas pedagógicas desses cursos. Entretanto, devemos assinalar que currículos são construídos à mancheia com base nas mais belas teorias pedagógicas da atualidade, mas nem sempre são postos em prática. Antes de se mudarem os currículos, é preciso que se mudem as posturas, as atitudes dos formadores. Essas são mais difíceis de serem modificadas. São mudanças internas e não formais. E, para isso, é preciso que os formadores de professores queiram, desejem essa mudança e estejam abertos a um trabalho mais integrado com seus pares. Enquanto se isolarem em suas torres de marfim, em muito pouco contribuirão para tais mudanças.

As mudanças precisam mesmo acontecer, e as pesquisas sobre formação de professores apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica, em que ocorre a mobilização dos saberes docentes (NUNES, 2001). Os saberes são importantes e necessários, mas insuficientes quando são construídos longe da prática pedagógica, pois tornam-se descontextualizados. Conforme narrativas:

0

Eu acho que foi de suma importância. Assim que, quando eu fiz magistério, uma coisa mudou na minha vida na questão profissional por o sonho que eu tinha que era fazer magistério pra ser professora. Só que quando eu fiz Pedagogia acho que isso mudou radicalmente. É como se tudo que eu tinha aprendido no magistério fosse errado. Eu tive que reaprender tudo de novo. Então pra mim, a minha formação como pedagoga foi de suma importância na minha área profissional. Eu acho que sem ela hoje eu não seria a professora que eu sou. [...] Nem magistério nem a Pedagogia me deu suporte pra trabalhar no meio rural. Nenhum dos dois me deu. A única, o que me deu suporte pra trabalhar no meio rural em uma classe multisseriada só foi a minha prática pedagógica. O jogo de cintura lá dentro. Porque teoricamente, ninguém te dá teoricamente, base pra trabalhar em uma classe multisseriada, só te dá a prática. (Entrevista – Estrela).

E ai eu vi que a matéria de Psicologia Geral, no 1º semestre, ela me ajudou muito a entender o que estava acontecendo na minha sala de aula. E ai veio a matéria, agora no 2º semestre, que foi Gestão na Educação, que foi uma matéria que eu só consegui assimilar mesmo já no final. Por quê? Porque eu não conhecia a realidade da escola, a parte de administração. Ai quando eu comecei a ler o material que tava na escola eu comecei a entender muita coisa. Então, nesse sentido, essa matéria me ajudou. Teve a matéria de História da Educação né, conhecer a história da educação do Brasil ai me ajudou a entender o porquê da dificuldade de aprendizagem, o porquê que alunos que, geralmente os meninos sente mais dificuldade do que as meninas. Então tudo isso a matéria História da Educação trouxe. Então o curso de Pedagogia ele vem me ajudando na minha prática educacional. (Entrevista – Maria).

É o curso de formação de professores ele veio assim me trazer muitas experiências novas. Eu vejo que o curso de formação ele veio abrir muito meu horizonte. Coisas assim que eu diria que muitas vezes, pela falta do conhecimento como professor muitas vezes a gente, é, muitas vezes me calei né, eu diria não só eu como meus colegas nos calamos diante de fatos pela falta de conhecimento, do direito do professor, da luta do professor em relação as lutas existentes, o que ele pode fazer, o que ele pode tentar de mudanças muitas vezes a gente não tentava. E eu vejo que essa passagem minha pela universidade fez assim eu crescer muito nessa área de visão, visão educacional, onde eu vejo que hoje, eu me vejo como uma educadora diferente. (Entrevista – Bárbara).

E a faculdade ela veio mudar muita coisa, muita coisa mesmo tanto na minha prática quanto a minha vida pessoal. Porque a gente entra como se fosse leiga e muitos conhecimentos a gente tem na faculdade. [...] E ai eu vim perceber algumas coisas na minha prática que, às vezes, eu fazia e que talvez não era daquele jeito, não por tá errado, porque, principalmente quando você trabalha na zona rural, tem que saber que você vai adquirindo de acordo com a sua prática e a faculdade vem me mostrando isso. Porém, a gente percebeu assim, nessa caminhada, é, na faculdade, a gente percebeu assim que a gente tem muito a prática, só que a teoria a gente não tinha. Então a gente queria juntar a prática com a teoria. [...] Então eu penso que a formação ela é do inicio da nossa vida, aí sim começa a nossa formação, nossa formação é isso, a escola ela tem a continuar. Os saberes pedagógicos vem deste conhecimento que a gente adquiri durante o dia-a-dia na sala de aula durante os cursos que a gente toma, durante os seminários que a gente participa. Então os saberes vem daí, da experiência com os colegas, então tudo isso é, faz parte do saber da gente da nossa prática, da nossa experiência com os nossos alunos, então isso vai sendo complemento vai nos completando e vai nos ensinando mais. (Entrevista – Yasmin).

Esse curso também não é específico pra classe multisseriada, mas dá um suporte, ele ajuda muito. Aprendi muito e já fiz muita coisa, já mobilizei muito lá, depois desse curso Pedagogia na sala de aula, lá na. (Entrevista – Leci).

As professoras relatam sobre o saber da formação profissional, disciplinar e curricular adquiridos durante a formação inicial como aprendizagens significativas, relevantes para enfrentarem várias das adversidades que surgem na sala de aula. Elas compreendem a importância de adquirir esses saberes, mesmo que não sejam específicos de um contexto (como das classes multisseriadas, por exemplo), pois podem adaptá-los, reelaborá-los e reconstruí-los. Elas falam dessa formação e desses saberes como um suporte para iniciar-se como professor, contudo, insuficientes e dissociados da realidade onde atuam, mas reconhecem que é com um saber que já se possui que é possível construir outros equivalentes à prática desenvolvida.

A professora Estrela fala sobre o *habitus*, o "jogo de cintura" feito em sala de aula para desempenhar sua função e a importância dele. Transcendendo a formação inicial, as professoras destacam ainda os saberes adquiridos e construídos durante a academia ou o período escolar. Estrela, Leci e Yasmin fazem referência sobre quão importante foi passar pela academia para mudarem suas práticas pedagógicas. Maria e Bárbara também falam das novas experiências proporcionadas pelo conhecimento adquirido na academia e como esses conhecimentos ajudaram no fazer pedagógico.

Na prática, muitos desses saberes se revelaram úteis e necessários para se aprender a ser professor da zona rural, mas ainda deficientes. Foi observado que no fazer pedagógico, algumas professoras que lecionavam no diurno e no noturno (Educação de Jovens e Adultos) utilizavam, algumas vezes, o mesmo planejamento para turmas de diferentes turnos. A linguagem era adequada para o público e o planejamento do noturno condizente com a realidade da EJA, mas, muitas vezes, era apenas acessível, pois era primária (como se esses fossem alunos do diurno). A história do saci-pererê, por exemplo, foi contada na versão "historinha". O saber social e cotidiano e o saber da experiência dos alunos do noturno também não eram contextualizados com a aula. Exemplo disso ocorreu numa atividade em que, para trabalhar a letra X, a professora falou, "isso aqui é uma lata de lixo" e pediu que um aluno repetisse. Ele, por sua vez, disse: "isso aqui é um balde de lixo". Ou seja, a sua referência sígnica é a de balde e não de lata. Outro exemplo: ao falar do folclore, a professora mencionou as garrafas coloridas com areia dentro, que são vendidas nas praias como artesanato. Ela não se deu conta de que a praia não é

uma realidade da zona rural, sobretudo, daqueles alunos. Deveria ter dado um exemplo de algo que fosse mais próximo do contexto em que vivem.

Professores do noturno precisam estar atentos a situações como as que foram observadas, o fato de uma professora ter utilizado textos mimeografados com letras pequenas, que dificultavam o exercício da leitura de seus alunos, ainda não alfabetizados, chama-nos a atenção para o cuidado que se deve ter nesse aspecto. Esses alunos também eram desfavorecidos pela idade, já avançada, e pela pouca luminosidade da sala. Mas assisti a um trabalho desenvolvido com textos que exigiam a participação dos alunos e com discussões que promoviam a reflexão e o diálogo. As respostas das atividades eram socializadas, e a explicação do assunto, feita pausadamente, já que uma classe de adultos. A explicação era, muitas vezes, por série.

Os saberes cotidianos, pessoais e culturais também são mobilizados na prática e são necessários para atuação em sala de aula, principalmente quando a formação institucionalizada não dá conta dos problemas e situações surgidos. São saberes de uma vida particular e coletiva necessários para que o indivíduo se movimente em seu ambiente para lidar com as mais heterogêneas ações do cotidiano (CALDEIRA, 2006). Para Charlot (2000, p. 77), "a relação com o saber é uma forma da relação com o mundo", assim, segundo ele, essa relação apresenta uma dimensão epistêmica e também uma dimensão identitária. É dessa forma que o meio onde se desenvolve o trabalho docente torna-se um elemento importante, pois o saber é relação. Conforme narrativas, essa relação existe e possibilita o aprender:

Acho. Ajuda muito, cada dia que a gente passa no meio rural a gente aprende mais. (Entrevista – Géssica).

Acredito que ele me ajuda e muito. Nesses saberes cotidiano com o saber se relacionar, porque eu acho que isso também influencia muito na zona rural. Se você não sabe se relacionar com o povo com os alunos da zona rural você não pode exercer sua prática lá dentro não. (Entrevista – Estrela).

O professor aprende muito com a comunidade rural. A gente aprende a pescar, aprende a fazer a horta, muitas coisas. (Entrevista – Leci).

Essas narrativas têm fundamento quando definem que a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e consigo mesmo confrontado com a necessidade de aprender (CHARLOT, 2000). Essas professoras mantêm uma

relação com o meio, consigo mesmas, através do saber cotidiano, dos seus próprios saberes pessoais mobilizados na prática. Foi interessante notar que, no fazer pedagógico<sup>40</sup>, em todas as classes, os alunos sempre oravam antes do início da aula e/ou antes da merenda, o que é identificado como um saber social que se consagra no cotidiano dessas escolas rurais e pressupõe relação com o meio. A relação com o saber pressupõe também aprendizagem, e as professoras relatam as suas numa relação recíproca – à medida que ensinam aos alunos, aprendem com eles, e vice-versa. E o outro, a pessoa do outro também tem relação com o saber.

Foi com a experiência de outras colegas né. Quando eu comecei trabalhar na zona rural a nossa coordenadora, ela já tinha uma experiência que ela já tinha sido professora da zona rural. Então, os saberes que eu tive pra trabalhar na zona rural foi passando pra gente né, como é que seria e muitas coisas ela falava, tinha vez que ela falava assim "não tem uma fórmula pronta você vai ter que ir buscar, mas você pode começar fazendo assim dessa forma". Ela dava alguns palpites, mas porque realmente não tem assim uma fórmula pronta pra gente trabalhar na zona rural. (Entrevista – Nanete).

E sendo meio rural era classe multisseriada. Tinha de prerzinho a 4ª série, poucos alunos. Então, foi um período que pra mim foi difícil por conta de que eu nunca tinha trabalhado com multisseriado, mas algumas colegas me deram algum apoio que era a questan de atividade, questão muitas vezes de passar pra mim algumas informações até como trabalhar na sala de aula. (Entrevista – Keli).

Nas falas acima, o outro é referenciado como sendo os colegas mais experientes. Rios (2008b, p. 18) aponta que o "outro" se faz na heterogeneidade, "nas interações cotidianas com o outro, que se constitui nos ditos e não ditos presentes na ambiência fecunda dos saberes e das identidades". O outro tratado por ela é concebido a partir da perspectiva bakhtiniana, significando uma relação dialógica. E é nessa relação que há a produção de saberes. Assumindo essa mesma perspectiva, Charlot (2000, p. 72) defende que "toda relação com o saber é também uma relação com o outro. Esse outro é aquele que me ajuda a aprender". Essa dimensão relacional é parte integrante da dimensão identitária e aprender é sempre entrar em relação com o outro.

Como já dito em outros momentos, um conhecimento profissional vai sendo construído ao longo da carreira a partir do contexto histórico e social vivenciado que

\_

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup> Dados adquiridos através da observação da prática pedagógica das professoras.

norteia as práticas educativas. Esses saberes, além de mediarem e criarem outros saberes, são fundamentais para a formação, a (re)construção da identidade docente e da competência profissional. Eles podem ser elevados, tornando-se de alto nível, devendo ser oferecidos através dos muitos conteúdos ensinados. Devem ser refletidos e não ser resultado de uma acumulação de informações, e sim da capacidade do professor de lidar com eles, transformando os conhecimentos pessoais em saberes (MONTEIRO, 2001). Em outros termos, a reflexão sobre o saber adquirido conduz à elevação do saber. Os depoimentos demonstram a valorização da prática como conteúdo da formação e carregado de saberes.

Desde quando que eu comecei a ensinar que minha prática foi no meio rural e no primeiro momento foi muito difícil, porque classe multisseriada e a minha prática veio mesmo da minha experiência de vida e foi na própria sala de aula que eu fui desenvolvendo essa prática, na própria sala de aula que eu fui vendo situações que foram favoráveis e situações também que foram desfavoráveis. (Entrevista – Yasmin).

Desenvolvo a minha prática, a minha prática através de cartazes, de filmes, músicas, peças, passeios, histórias. A gente não foi preparada para ir para a zona, o meio rural, com o tempo fomos adquirindo experiências. A gente fomo adquirindo as experiências em sala de aula, com os alunos. A gente foi sabendo dividir o tempo, sabendo como lidar com cada um, trabalhar com cada série ali. (Entrevista - Leci).

Por isso eu vejo que no multisseriado a questão de você ter o pré-escolar com as outras séries acaba que o pré-escolar é muito prejudicado. Você tem um espaço amplo pra trabalhar com essa criança e muitas vezes você não pode trabalhar com elas. [...] Eu vejo que quando eu tiro pra contar uma história pro pré-escolar, as outras séries estão todas paradas naquilo que eu deixei pra eles fazerem pra poderem tá ouvindo a historinha. Quer dizer, se todos os dias eu for fazer um trabalho especifico só com o pré-escolar, as outras séries vão ficar na carência porque elas vão ficar envolvidas só no pré-escolar. (Entrevista - Bárbara).

A minha prática pedagógica é por causa das classes multisseriadas, ela é bem variada. Eu não tenho um método específico que uso, só que eu também não faço separação de série. Eu faço questão de mostrar pra meu aluno que ele estuda numa classe multisseriada e que ele estuda todas as séries. Que não existe nem 4ª, nem 2ª, nem pré, nem alfa. Eu faço questão de mostrar isso pra ele. Então uma hora ele pode tá vendo assunto da 4ª, mas uma hora ele pode tá vendo assunto da 1ª, como uma hora ele pode tá vendo leitura de alfabetização, como uma hora ele pode tá vendo historinha infantil do pré-escolar. Então, eu acho que na classe multisseriada a gente precisa compreender que tudo pertence a todos, independente de que série ele faz. Porque eu não posso privar

meu aluno de pré, por exemplo, a tá ouvindo uma coisa da 4ª série como, por exemplo, sobre sexualidade, que é época dele aprender na 4ª série, mas eu não posso privar meu aluno do pré de ouvir isso. Então eu preciso fazer um jogo, fazer de uma forma que, mesmo eu sabendo que meu pré não tá compreendendo, mas ele tá participando daquilo. E isso é que é a grande diferença da zona rural pra zona urbana. (Entrevista – Estrela).

As falas evidenciam como os saberes são construídos e mobilizados na prática e a formação pela experiência da prática. A prática nas classes multisseriadas, por abarcar a hetorogeneidade e a diversidade, contribui, nesse aspecto, para a construção de saberes plurais. A fala da professora Estrela é uma lição atual que desmistifica a multisseriação como sendo "um bicho-papão". Ela ressalta a diversidade existente nessas classes e a usa a seu favor; ela não permanece no discurso da dificuldade e da desigualdade, ela encontra refúgio na potencialidade existente na diversidade para realizar o seu trabalho, e realiza um bom trabalho inclusive. A professora em questão dá uma lição quando utiliza a prática reflexiva para construir um saber especializado e complexo. Nessa perspectiva, a fala dela soa como um convite para refletirmos sobre as classes multisseriadas e as potencialidades existentes nelas.

A prática é concebida como espaço para que o professor se desenvolva enquanto profissional e utilize a teoria adquirida nos cursos de formação tanto para redimensioná-la, quanto para refletir sobre ela. A professora Estrela traz em sua fala aspectos de uma prática construtivista que, segundo D'Ávila (2007), é aquela em que a base do aprender é o construir um significado próprio, pessoal, para um objeto de conhecimento objetivamente existente, em que os conteúdos escolares são ressignificados. Isso é novamente identificado na atuação docente nas aulas. Embora o tradicionalismo também se fizesse presente em sua classe, que era de alfabetização e de 1ª série, ela utilizava o livro didático e atividades no quadro. Do que fora observado, a professora trabalhava com texto e com o contexto do aluno, focando tanto na oralidade, quanto na escrita. A explicação e os assuntos eram os mesmos para todos os alunos, apenas as atividades eram diferenciadas. A ludicidade esteve presente nessa classe através, principalmente, da música. Os saberes da professora eram construídos e mobilizados no fazer docente e condizentes com a realidade dos seus alunos.

Mas muitas práticas eram desvinculadas dos saberes que elas tinham e muitos saberes descontextualizados, ou seja, fora da realidade do aluno, como, por exemplo, fazer referência a um fruto que não faz parte da realidade de seus alunos, como o caqui, numa aula para se referir ao paladar. Como observado, havia professoras que dividiam a sala em séries, separando os assuntos e as atividades para cada uma, dando maior ênfase ao ensino do que à aprendizagem. Na explicação de uma atividade num certo momento, uma professora disse: "vou usar a ludicidade, mas isso não é brincadeira, vale ponto para o teste". Ela não se deu conta ainda de que brincadeira é coisa séria.

Observei práticas autoritárias, nas quais não estavam presentes o estímulo, o diálogo, o olhar para si, a paciência, os alunos eram chamados não pelos nomes, mas pelas séries que estudavam (por exemplo: "1ª série, faça essa tarefa do livro"). A postura urbanocêntrica foi identificada em algumas professoras e isso dificultava a valorização da cultura da comunidade e a realização de um trabalho pedagógico que visasse à realidade do aluno. O livro didático se constituiu aliado em algumas práticas. Quando sobrava tempo, os alunos iam fazer a atividade do livro para "ocupar" o tempo, sendo mais utilizada a atividade copiada no quadro.

Outro dado observado, em outra sala, foi acerca da linguagem utilizada, pois numa atividade de recortar figuras e colar, em que um aluno perguntou: "tia, sede é com SI ou com CÊ?", ela respondeu: "É com ESSE". A resposta invalida uma aprendizagem, pois ESSE não é a letra e sim o nome da letra. O aluno não conhecia o ESSE e sim o SI, pois ele aprendeu a letra pelo som que ela representa, no caso SI, e não pelo seu nome. Ou seja, quando falamos em saberes docentes referimos também ao conhecimento linguístico necessário para alfabetizar, por isso o professor precisa saber o que vai ensinar.

Muitas vezes, não há possibilidades de novas experiências ou descobertas na sala de aula. No meio rural, para as práticas serem transformadoras, os alunos precisam ser estimulados a aprender, o professor precisa se mostrar acolhedor. Numa dessas aulas observadas, a professora solicitou que os alunos abrissem o caderno para fazer o ditado de palavras e um aluno falou: "a gente ainda tá reunido tia", referindo-se a uma atividade em grupo solicitada pela professora anteriormente. E a resposta da professora foi: "depois faz, abre o caderno". Ouve a determinação do que seria feito, isso além de não ser estimulante e acolhedor, não é a melhor

opção cognitiva para promover a aprendizagem do aluno. Os saberes docentes não estavam sendo colocados em prática nem (re)construídos, mas reproduzidos.

Outro exemplo ocorreu em outro momento, em outra classe, com alunos de outra série, quando tiveram de fazer desenhos para concorrer a um concurso do Programa Despertar. A professora, vendo o desenho de um aluno que só fazia árvores, disse: "desenhe aqui um homem, isso é muito importante". Num outro momento, ela disse: "ninguém fez um pássaro né? Faz um pássaro aqui", apontando para o desenho de um aluno. É possível concluir dessa prática que a professora não percebeu que o importante é deixar o aluno produzir, espontaneamente, sem direcionar a atividade, dando-lhe, assim, a oportunidade de construir significados, autonomia.

Muitas práticas direcionadoras impediam não só os alunos de construir conhecimentos significativos, mas também as professoras de construir e mobilizar saberes. Posturas conteudistas e padronizadas (faz-se o cabeçalho no quadro, a oração e a chamada, todos os dias) também são responsáveis por tal impedimento. E isso foi decorrente em algumas práticas observadas, como numa aula em que a professora verificou o conhecimento matemático dos alunos acerca das operações básicas (a chamada tabuada). Através de uma brincadeira denominada "macaquinho"41, quem acertasse avançava uma casa. Houve a separação dos alunos que erraram e dos que acertaram. Para alguns, era feita a pergunta da tabuada, por exemplo, 9x3, mas antes que eles respondessem, porque estavam pensando, ela interrompia e fazia outra pergunta para outro aluno. Também numa outra aula, sobre a região Nordeste, foi distribuída a figura de um mapa dessa região para que os alunos identificassem a Bahia e a cidade de Itapetinga, pintando-as. Um aluno perguntou de que cor era para pintar e a professora respondeu: "olhem para o mapa colado no quadro". Porque não incentivar o aluno a escolher a cor, a construir significados? Essa professora, como muitas outras, não fez isso.

A relação professor-aluno também está presente na prática e se faz presente na relação com o saber e havia relações verticais e horizontais, relações de reciprocidade, em que ambos ensinavam e aprendiam juntos, e de respeito, e relações estabelecidas em que o professor era executor do processo ensino-

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup> Macaquinho, também conhecido como amarelinha em algumas regiões do país, é o nome de uma brincadeira onde se desenha sete quadrados numerados no chão e começa-se a saltar as casas com um pé só.

aprendizagem e o aluno detentor do conhecimento. A atenção era dispensada aos alunos com mais frequência e maior intensidade em umas classes do que em outras, diferenciando a realidade de uma escola e de outra. A professora, sua postura e sua prática faziam esse diferencial também.

Havia saberes e práticas condizentes com a realidade do aluno (saberes e práticas contextualizadas). Professoras que tiravam de uma conversa cotidiana um tema para trabalhar, estimulando e desenvolvendo a conscientização. Uma professora perguntou, no começo da aula, o que os alunos haviam feito no dia anterior. Chamou-me a atenção um aluno, que confessou ter matado, naquele fim de semana, dois passarinhos. E a professora, a partir disso, procurou conscientizá-lo que era necessário preservar e não destruir os animais e a natureza. Nessa aula, leu o texto "Pássaro feliz" em voz alta e o distribuiu mimeografado. Começou a fazer perguntas de conhecimento do texto e do próprio cotidiano para os alunos de todas as séries. Falou que a discussão era por causa do aluno que havia matado os passarinhos, da importância de se preservar a natureza. A professora na discussão/explicação direcionava perguntas que fossem adequadas ao nível de aprendizagem dos alunos e a sua série e utilizava atividades lúdicas. A professora, ao corrigir as tarefas, trabalhava questões do cotidiano, da vida do aluno, o que é muito importante para a prática no meio rural. Era uma prática comum das professoras passar atividade para casa.

Sabemos que trabalhar com a realidade é importante para que a aprendizagem se torne significativa para o aluno, por isso, os textos e atividades trabalhados devem trazer, em seu conteúdo, assuntos que realmente despertem interesse. Todavia, é importante também dá ao aluno a oportunidade de conhecer outras realidades. Não condiz com a realidade dividir o quadro em quatro partes, por exemplo, para que cada parte corresponda a uma série ou dividir a sala por série, sendo que em cada canto da sala estarão juntos os alunos das mesmas séries. É um equívoco, quando se tem a possibilidade de trabalhar nas classes multisseriadas a partir da perspectiva do texto, que pode ser utilizado para todas as séries (FERREIRA; SOUZA, 2008).

A maioria das professoras fez referência ao Programa Despertar como uma formação continuada disponibilizada pela Prefeitura Municipal de Itapetinga e como um curso que, mesmo não sendo voltado para o meio rural (especificamente), ajudaram-nas no desenvolvimento das aulas, já que era voltado para as questões

ambientais. Segundo alguns relatos, o curso possibilitou aprendizagens múltiplas, e saberes e práticas se interligaram. No caso da professora Estrela, ela ganhou mais que isso.

Em 2005, na zona rural, a gente teve um projeto né, que foi vinculado com o SENAR, da Bahia, para poder trabalhar nas escolas rurais, um projeto voltado para a questão ambiental. E no ano de 2005 foi o ano de preparação, de montagem do projeto e todos os professores foram capacitados. E esses projetos teriam que ter ações práticas voltadas para as questões ambientais para que o aluno percebesse na prática como ele preservar. E em 2006, foi o ano realmente de trabalhar com projetos, foi o ano que já estava todo mundo habilitado e nós já começamos o ano já com os projetos. Cada escola montou seu projeto e trabalhou. E na escola Antonio Clarindo eu montei o projeto sobre o tema biodiversidade e nesse tema biodiversidade nós teríamos como ação prática a criação de uma horta agroecológica na escola para mostrar para os alunos como preservar o solo e como plantar sem uso de agrotóxicos. [...] No final do ano né, o SENAR premiou os projetos que teve maiores ações práticas, que teve maior rendimento, que alcançou o objetivo. E ai eu escrevi o relatório e me inscrevi, concorrendo e fui a premiada em primeiro lugar. Ganhei um computador como prêmio e também o reconhecimento do meu trabalho, de durante todo o ano ter trabalhado na prática com os alunos aquilo que a gente estudava na teoria e eles tavam vendo na prática. (Entrevista – Estrela).

Então, durante esse período que eu venho trabalhano no meio rural, o único curso que nós tivemos que foi um curso continuado que tivemos ele em 2005, 2006 e 2007. E em relação a outros cursos continuados nós não tivemos, só mesmo nós tivemos os cursos de extensões menores que nós tivemos, mas não foi relacionado diretamente a questão multisseriado. (Entrevista – Bárbara).

E em 2005 a gente começou a trabalhar na zona rural com o Projeto Despertar. Então, veio esse Programa Despertar, que ele é um curso voltado pras questões ambientais. Então ele trabalha com projetos. E em 2005, eu ainda não tinha entrado na faculdade, eu tinha apenas o magistério. Então não sabia o que era um projeto. No início foi muito difícil porque quando eles vinham, os palestrantes vinham falar eles só falavam em projeto e queria que a gente fizesse um projeto. E não só eu como todas as minhas colegas, apenas uma é que já tinha o nível superior, pra ela foi mais fácil, mas outras todas que não tinha foi difícil demais porque a gente tinha que elaborar um projeto de uma coisa que a gente não conhecia. [...] E ai quando a gente começou a trabalhar o projeto, a gente foi logo, é, criando uma horta, também ele foi desinfiando e a gente viu que quando ele começou a falar, quando eu comecei a falar a linguagem dele, eu vi que ele teve mais facilidade, foi melhorando mais na leitura, foi melhorando mais na aprendizagem deste aluno. A gente trabalha com esse projeto até hoje em 2008, mas o foco principal dele mesmo foi em 2005. (Entrevista – Yasmin).

Esses relatos ilustram que formação, saberes e práticas se imbricaram. E na prática esses saberes foram mobilizados, quando, numa aula, uma professora utilizou a música "Terra — planeta água", para trabalhar o assunto água. Na discussão desse assunto, trabalhou-se a conscientização dos alunos, discutiu-se o gráfico do percentual de água do planeta e a questão do desperdício quando se deixa torneiras e chuveiros ligados. Mas, nessa mesma aula, outro aspecto foi observado, quando um aluno se manifestou: "eu não desperdiço não tia, eu tomo banho e escovo os dentes de litro". Ou seja, a conscientização estava sendo trabalhada, mas os exemplos utilizados não condiziam com a realidade dos alunos da zona rural. Assim, houve formação através do curso do Programa Despertar; os saberes foram mobilizados e outros construídos no coletivo, na prática. Além disso, houve reciprocidade, porque as professoras aprendiam com os alunos e esses com as professoras. Também fora fundamentada a figura do outro, pois o compartilhar conhecimentos tornou-se relevante para se trabalhar com projetos. E houve também distorção da realidade trabalhada.

Nessa perspectiva, é nesse processo de imbricamento dos elementos já citados que a identidade docente é construída. Assim, concordo com D'Ávila (2007, p. 94) quando diz que:

A prática docente é, portanto, um *lócus* de formação e produção de saberes. Em seu confronto com a prática, e com as condições e exigências concretas da profissão, os professores estão continuamente produzindo saberes específicos, conhecimentos tácitos, pessoais e não sistematizados, que, relacionados com outros tipos de conhecimento, passam a integrar a sua identidade de professor constituindo-se em elementos importantes nas práticas e decisões pedagógicas, inclusive renovando a sua concepção sobre ensinar e aprender.

Assim, a formação institucionalizada também é um diferencial para atuação em classes multisseriadas quando possibilita ao professor ter contato com outros saberes senão somente aqueles da experiência, saberes que serão auxiliadores de sua prática. A formação ainda possibilita a construção das competências pedagógicas e interfere no processo de construção da identidade docente. O contato com a teoria dá a este professor a possibilidade de interagir teoria e prática e refletir sobre elas, podendo, então, perceber se utiliza uma prática transmissora/reprodutora ou problematizadora/transformadora (SOUZA; SANTOS, 2007).

Muitas práticas se revelaram propícias ao contexto, focando no texto, tornando-se por isso um fator positivo, já que o texto, por si só, é capaz de estimular o aluno a pensar e, por conseguinte, promover sua consciência política. Esse tipo de trabalho permitiu às professoras usarem uma metodologia de ensino capaz de promover a transformação e a aprendizagem do aluno, a partir de práticas de uma tendência pedagógica histórico-crítica e construtivista, não deixando, contudo, de desenvolver práticas com uma tendência tradicional. Assim, através dos dados expostos, saberes e práticas se delineiam como interfaces. Concordo com D'Ávila (2007, p. 90, 91), quando afirma que:

Partindo-se das premissas que: a) as práticas docentes expressam, de forma intencional ou implícita, saberes (conhecimentos, habilidades e atitudes) consubstanciadas em visões de mundo, de sociedade e de ciência; e, b) que as práticas docentes não se restringem apenas ao estritamente pedagógico, estando essencialmente vinculadas com as formas de organização e distribuição do conhecimento em uma determinada sociedade; c) que saberes profissionais são mobilizados e gerados no seio da prática profissional.

É dessa forma que saberes e práticas se articulam e ligam-se a outras questões pedagógicas como o texto, proporcionando conhecimentos diversos aos professores e alunos. Os saberes são mobilizados na prática, influenciando na melhoria da prática pedagógica e da formação docente através da experiência da prática. Enfatizo que nas várias falas até aqui destacadas, foi possível perceber na dimensão da prática a construção de saberes da experiência e aspectos identitários-formativos, configurando-se como arte criativa de tornar-se professor da zona rural.

Ainda nas reuniões observadas<sup>42</sup>, percebi a interação entre as professoras, a coordenação pedagógica e a direção das escolas rurais, que caracterizavam esses momentos como sendo de socialização de informações, mas que não eram, necessariamente, de trabalho em equipe. O planejamento nem sempre era feito com todas as professoras, ou seja, os conhecimentos não eram (com)partilhados. As provas das disciplinas, referentes às unidades, eram elaboradas por uma professora, independente da escola que lecionava, e por série. No momento de socialização, era escolhida uma professora para elaborar a prova de Matemática da 1ª série, outra para realizar a da 2ª série, e assim por diante. Essa prática do

146

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> Essas reuniões eram realizadas quinzenalmente, nas sextas-feiras, para socialização de informações e realização do planejamento de ensino.

planejamento não é apropriada, já que são escolas e, portanto, realidades diferentes, e a mesma prova não se aplica a todas. Além do mais, enquanto uma professora elaborava uma prova, outras recebiam a prova pronta, o que não se configura como produção de saber-fazer, pois essa prática reflete a fragmentação do conhecimento que deveria ser coletivo e partilhado.

A forma como as professoras desenvolveram seus trabalhos pedagógicos em sala de aula me levou a perceber como a tendência tradicional ainda se faz presente, mesmo que junto com outras tendências pedagógicas, e como ela se faz necessária de estar junto a tendências atuais. Constatei que a falta de saberes pedagógicos específicos provoca o desenvolvimento de ações tradicionais, não satisfatórias e que por isso dificulta a promoção da aprendizagem significativa no aluno da zona rural, cuja realidade é pouco explorada. Nessa mesma perspectiva, algumas professoras encontraram dificuldades para trabalhar com multisseriação.

Destaco que professoras se situaram entre a rotina e a improvisação, como apontado por Mello (1998). As situações habituais se fizeram presentes nas práticas de forma inconsciente. Elas, em meio às dificuldades e situações novas que ocorriam em sala de aula, exigiram delas mesmas uma cota de improvisação e de habilidades pessoais. Nesse movimento, entre rotina e improvisação, deu-se a constituição do *habitus*, ou seja, de um novo estilo de ensinar que envolveu tanto o saber-fazer como o saber-ser, validados pelo cotidiano. Através dele, a prática situa-se como *lócus* de formação. Algumas práticas se revelaram como sendo a reprodução de práticas assistidas nas experiências enquanto alunas, o que é comum, e outras como práticas inovadoras. Muitas das práticas pedagógicas assistidas não são prioridades de professores que atuam na zona rural, professores que lecionam na zona urbana também desenvolvem tais práticas. A questão mais crucial aqui é que algumas práticas não condiziam com a realidade dos alunos.

Sabemos que, na prática pedagógica, a relação entre o vivido (antes de se tornar professor) e o exercício docente marca o cotidiano de professoras rurais. São práticas nas quais o contexto, os alunos e a comunidade se aglutinam com os diferentes papéis que o docente exerce fora da escola, podendo ser de mãe, esposa e mulher, por exemplo, e que, pela sua diversidade, acaba modificando o espaço de sua prática pedagógica, que se constitui também como espaço de formação. A formação do professor se dá não só a partir da teoria, numa carteira de uma escola ou de uma universidade, como também no espaço da *práxis*. Dessa maneira, essa

formação enquanto *práxis* traz à tona resquícios de um profissional em um contexto plural e de uma classe diversificada que carrega em si um conhecimento limitado desse contexto, por isso a formação, a identidade, os saberes e as práticas tornamse tão importantes.

Biasoli (1999) diz que a prática pedagógica é uma atividade teórico-prática, pressupondo uma relação dialética entre ambas. Como foi constatado práticas que enfatizam mais o ensino que a aprendizagem, avalio que se tornam imprescindíveis mudanças e práticas transformadoras. Por isso, enfatizo ser necessária uma prática docente baseada no olhar sobre as experiências de vida, que leve à reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Daí, torna-se indispensável uma prática pensada, refletida pelas experiências de vida e que passe a direcionar a formação.

Catani et. ali (2003) nos apontam que as concepções tidas pelos professores sobre as práticas docentes não são formadas a partir do momento em que entram em contato com as teorias pedagógicas, mas que se encontram enraizadas e são germinadas em contextos e histórias de vida que precede todo o seu percurso de vida escolar e profissional. Dessa forma, essas concepções além de serem resultantes da teoria pedagógica contida na formação, são também marcas de experiências anteriores à entrada na profissão, ou seja, da trajetória de vida. Portanto, destaco que professores são sujeitos da experiência e estes aprendem com/a partir de sua prática. Segundo Souza (2005, p. 6), "aprendizagem experiencial e formação se integram porque estão alicerçadas numa prática, num saber-fazer pelas experiências". O autor fala dessa articulação como uma experiência formadora. Essa experiência "nasce da capacidade e do investimento do ator falar/escrever sobre si, sobre sua história, estabelecendo sentido ao que foi e é vivido através dos significados particulares e coletivos" (p. 7). São essas aprendizagens que ocorrem ao longo da vida e permitem que os professores aprendam a partir de suas práticas no meio rural e superem o desafio de ensinar a partir de realidades diversificadas. A dimensão vivida abarca as aprendizagens construídas ao longo da vida e sabemos que "[...] sem aprendizagem não há a biografia" (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 190). Assim, as aprendizagens fazem parte da biografia do ser humano, seja da pessoa seja do profissional.

Com relação às questões ligadas à formação, identidade, saberes e práticas pedagógicas das professoras rurais do município de Itapetinga, ficou evidente que a experiência docente remete a um lugar no processo formativo, levando-as a

aprender com e através do ensino, a partir do cotidiano de sala de aula. Este estudo ainda revela que essas professoras não receberam formação inicial nem continuada que lhes proporcionassem conhecimentos tácitos para atuarem na zona rural. Menciona também que a formação dessas professoras é baseada na prática pedagógica e saberes da experiência, saberes adquiridos e construídos nas experiências da vida e no conjunto social das construções das identidades (ser mãe, ser esposa, se filha etc.). Como afirma Dominicé (1988, p. 53) "não há formação sem modificação, mesmo que muito parcial, de um sistema de referências ou de um modo de funcionamento", ou seja, qualquer formação, seja inicial ou continuada, tem de mudar alguma coisa, nem que seja minimamente, na vida profissional de um professor. Aqui, as histórias de vida dessas professoras expuseram as mudanças ocorridas.

#### 4.3. Derrubando muros: revelando identidades

### 4.3.1. Da identidade pessoal á identidade profissional

Vivemos transformações na contemporaneidade no que diz respeito aos estudos da(s) identidade(s)<sup>43</sup>, e essas transformações são visíveis, principalmente no âmbito das ciências sociais. Visitando a literatura, constatei a etimologia da palavra *identidade*, que vem do latim *idem*, "o mesmo", posteriormente evoluindo para *identitas*, "aquilo que, apesar das pressões de transformação interna e externa, permanece único, idêntico a si mesmo" (NASCIMENTO, 2003). Os estudos das identidades repercutem muito no mundo contemporâneo, atingindo várias instâncias sociais, conforme nos relata Nascimento.

mundo contemporâneo, caracterizado pela globalização econômico-financeira, ostenta a imposição a mundial de uma cultura tecnológica de mercado acompanhada por desigualdades socioeconômicas cada vez mais acentuadas, em nível tanto internacional quanto local. Diante do poder dessa cultura unidimensional difundida por meio da tecnologia informatizada e dos veículos de comunicação de massa, a afirmação de identidades específicas vem demarcando espaços de resistência. Paralelamente, a identidade ganha mais e mais destague como categoria de análise nas ciências sociais, caracterizando-se uma interface entre

-

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup> Sempre que me referir à identidade, quero, na verdade, referir-me a identidades, no plural.

sociologia, psicologia e filosofia, com abordagens interdependentes da questão da identidade como constituição do sujeito como indivíduo inserto num contexto social (2003, p. 29).

Já se evidencia que identidade tornou-se um tema muito debatido. Na sociedade atual, já se constata que tudo gira em torno de uma política capitalista que valoriza as questões tecnológicas e político-econômicas, em detrimento de culturas e outras questões. Mas, nessa mesma sociedade, é evidente também a afirmação que a identidade é um processo complexo, histórico-sociocultural, construído entre o indivíduo e a sociedade. Assim, não se pode separar os estudos da identidade dos estudos da sociedade, pois é nas relações sociais que a identidade se constitui (CIAMPA, 1995). No processo de construção da identidade, ou seja, de construção do eu, a presença do outro passa a ser imprescindível. A identidade é como uma representação da relação de sua própria existência (da identidade) e da relação com o mundo, construída ao longo da vida e que se reveste de várias facetas identitárias estabelecidas de fora para dentro. Ela é de caráter contrastivo, dialético, dialógico, relacional, inacabado, heterogêneo, simbólico e discursivo, construída nas diferenças, com subjetividades, a partir da aceitação, da negação e da negociação, no processo das relações sociais de interação, sendo constantemente modificada, tornando-se fluida, móvel, híbrida, contraditória, instável e ligada às estruturas sociais (OLIVEIRA, E, 2006).

A identidade é um fenômeno que perpassa a dimensão pessoal e social. Sendo que, conforme Selaibe (1988 apud GOMES, 1995, p. 42), a identidade pessoal é "[...] aquilo que diferencia cada um de nós e só nos iguala a nós mesmos, mesmo que seja entendida num processo de transformação, é da ordem da representação e está localizada na consciência". Assim, a identidade pessoal é carregada de individualidade, de particularidades do eu, enfim, de subjetividade. Parece claro que ela surge de uma percepção interna de si mesmo, ou seja, do eu e das construções que os indivíduos fazem de si.

Por outro lado, a identidade social se relaciona "[...] aos referenciais coletivos de inserção a um grupo, aos usos das formas de reconhecimento, aos processos culturais de construção de representações" (PENNA, 1992 apud GOMES, 1995, p. 43). Nesse sentido, faz parte da construção dessa identidade social uma memória coletiva que faz referência ao homem como sujeito da história. Uma identidade que se constrói em contextos sociais a partir de relações sociais e que não se constitui

separada da identidade pessoal, pois carrega em si marcas das trajetórias individuais que orienta as relações. A identidade pessoal é construída a partir da autopercepção, já a identidade social, a partir da percepção dos outros sobre si, e ambas não podem ser dissociadas. Assim, na identidade social a pessoal é refletida, e como numa interseção, elas são fundamentais para a construção e estabelecimento do eu.

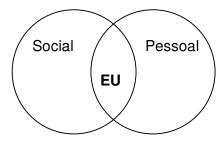


Figura 2: Articulação da identidade social e pessoal

Todas as identidades por nós construídas estão em nós e as externalizamos dependendo do momento e da situação. Em outras palavras, a identidade é multifacetada, sendo identificada e reconhecida nas relações sociais. Segundo Dubar (2005), a socialização é um processo de ser e estar no mundo, e nesse processo o indivíduo se relaciona consigo mesmo, com o outro e com o meio onde está inserido. Assim, a socialização "se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade" (p. XVII). Então, para o autor, a identidade é construída nas relações, é resultado de um processo de socialização. Para ele:

Desse ponto de vista, a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p.136).

No âmbito dessa discussão, compete falar da identidade profissional dos professores definida por Moita (1992, p. 115, 116) como uma construção que tem "dimensão espácio-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola". Essa identidade é construída num processo dinâmico e plural e se configura como articulada a práticas sociais e a marcações simbólicas (WOODWARD, 2000) que lhe dão sentido. A identidade docente é construída na formação e no trabalho pedagógico, possibilitando o desenvolvimento da própria profissão e a interação entre o universo profissional e outros universos socioculturais.

Para Nóvoa (1992b, p. 16), a identidade "não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão". A complexidade na qual a identidade é construída possibilita tê-la como lutas e conflitos. Nesse processo, o indivíduo entra em conflito consigo mesmo e com o mundo; o outro passa a ser igual ou estranho; assim como numa relação de forças, a profissão docente, bem como a identidade profissional docente vão sendo delineadas. Dessa forma, o eu pessoal e o eu profissional são indissociáveis.

Sobre isso, D'Avila (2008, p. 04) fala sobre a identidade profissional como sendo também pessoal e social:

É pessoal porque singular, intransferível, própria a cada indivíduo com sua trajetória original, construindo-se no diálogo do sujeito consigo mesmo e com seu entorno. É também social, pois construída coletivamente e nas relações do sujeito com outrem. Neste sentido, é contextual, constrói-se de modo situado num tempo / espaço histórico determinado.

Nesse caminho da construção de uma identidade profissional docente, é importante entender que nesta profissão o professor tem como atividade principal o ensino. Logo, conceber a aula como espaço da nova construção paradigmática do conhecimento é passo importante para o desenvolvimento profissional docente, entendido como contínuo e que contribui para a construção da identidade. Para Pimenta (2007, p. 19):

Uma identidade profissional se constrói pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado de cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Para Veiga, "a identidade profissional se constrói com base no significado dos movimentos reivindicatórios dos docentes e no sentido que o profissional confere ao seu trabalho, definindo o que quer e o que pode como professor" (2008, p. 17). Assim, a construção da identidade profissional docente é delineada envolvendo a cultura do grupo a que pertence e ocorre a partir de três dimensões, quais sejam: o desenvolvimento pessoal, o profissional e o institucional, pois "na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor" (ISAIA, 2006, p. 65), pois o primeiro refere-se à vida (ciclo vital) do professor; o segundo, a aspectos da profissionalização docente e aos vários caminhos construídos pela profissão; e o terceiro, aos investimentos da instituição e aos diversos contextos em que atua ou atuou. Nesse aspecto, a identidade profissional docente é construída ao longo da vida, enquanto pessoal e social, e ao longo da carreira e da formação, enquanto profissional, e está em constante mudança. Assumindo esse pressuposto é que se tomou, nesse estudo, como um dos eixos de investigação, a questão do "quem sou". Assim, pude constatar que nas entrevistas, primeiramente, as professoras se identificam enquanto pessoa, emergindo dessas falas de identificação suas representatividades e múltiplas identidades.

Sou Estrela. Tenho 43 anos. Vim de uma família de 10 filhos. Pai, mãe e 10 filhos. Nasci no Estado de Minas Gerais em uma fazenda linda e maravilhosa, herança herdada pela minha mãe.

Meu nome é Géssica, tenho 45 anos, natural de Santa Cruz da Vitória, Bahia, sou viúva, tenho duas filhas [...]. Nasci numa fazenda,o nome da fazenda, Fazenda Sou de Deus, fui criada nessa fazenda.

Me chamo Keli. Nascida em 13 de novembro de 1967. Filha de João e Jovelina. Tenho quatro irmãos da primeira convivência do meu pai. Minha mãe, é, aos 09 anos de idade ela chegou a falecer devido a um acidente.

Me chamo Yasmin, sou, nasci em 17 de maio de 75. Sou de uma família humilde. Minha infância foi uma infância muito doce, porém tem algumas coisas que eu sinto falta.

Eu sou Maria. Filha de Manoel e Maria Senhora. Meu pai é motorista aposentado e minha mãe trabalha até hoje como técnica de enfermagem. É, tenho sete irmãos, sou, na verdade (*a entrevistada emociona-se*). Tenho seis irmãos, tenho seis irmãos.

Eu sou Carla, tenho 28 anos, sou educadora, sou evangélica. [...] Na minha infância meus pais se separaram eu tinha ainda 03 anos.

Eu sou Auxiliadora, sou casada, tenho um filho [...] Tenho seis irmãos né, e tenho mais dois irmãos por parte de meu pai, do segundo casamento dele. Então um total de oito irmãos.

Sou Leci. Tenho 39 anos. [...] Eu nasci em Itapetinga. Meu pai é Almerindo e minha mãe Generosa. Tenho cinco irmãos. Minha mãe é doméstica, nunca trabalhou fora de casa, meu pai foi guarda noturno há 27 anos, hoje já está aposentado (Leci).

Sou Bárbara. Nasci em plena à copa do mundo, na cidade São Paulo. Momento esse, relatado pelos meus pais a qual minha mãe teve uma gravidez muito complicada.

Eu sou Nanete. Tenho 34 anos. Eu sou de uma família de seis irmãos. Eu sou a segunda mulher né, mais velha.

Desse modo, essas professoras se caracterizam da forma como identificam seus diferentes papéis. Ciampa (1986) considera que quando há identificação do sujeito com aquele papel é porque a este se confere uma identidade (de professora, de secretária, de mãe etc.). As identidades dessas professoras são tecidas nas dimensões da subjetividade e na dialeticidade. Representamos o que somos, mas também ocultamos muito desse eu que somos. Por sermos autores da nossa história, podemos nos revelar através do que somos ou de um personagem e também através das coisas que ocultamos. Somos ao mesmo tempo ocultação e revelação.

A partir da forma como se representam e se identificam, foi que tentei compreender a identidade das professoras da zona rural de Itapetinga como sujeitos sociais. Percebi que, primeiramente, todas se identificaram pelo nome. Quando se

pergunta a si mesmo: quem sou?, a resposta é sempre o nome e através dele nos identificamos. Este nome é visto como elemento da singularidade num processo complexo de igualdade e diferença. Essa "é uma primeira noção de identidade" (CIAMPA, 1986, p. 63). Nessa perspectiva, vamos nos diferenciando e igualando de acordo com o grupo social do qual fazemos parte: somos mulheres e iguais a outras mulheres na questão do gênero, o que nos faz diferentes de homens. Identidade é diferença (SILVA, T.T, 2000). Vemos muito de nós nos outros. Assim, a resposta da pergunta feita é uma representação da identidade e, para desvelar essa identidade, torna-se necessário partir da representação "como um produto, para analisar o próprio processo de produção" (CIAMPA, 1986, p. 65). No processo dessa busca da identidade, também os aspectos constitutivos e suas implicações devem ser valorizados, pois a identidade que "se constitui no produto de um permanente processo de identificação aparece como um *dado* e não como um *dar-se* constante que expressa o movimento do social" (op. cit, p. 68, grifos do autor).

Com relação à profissão através da qual a identidade profissional se constitui, no caso dessa pesquisa, a profissão de professor tem passado por um processo de desvalorização que vem refletindo na imagem da profissão. Nas últimas décadas, os professores têm vivenciado um processo de desprofissionalização da profissão, acirrado e fortalecido por um cenário político-econômico. A nova ordem social e econômica tem ditado o que é e o que não é adequado ao mundo globalizado. Nesse aspecto, algumas profissões têm sofrido uma descaracterização do seu trabalho, sendo uma delas a profissão docente. Assim, vale o seguinte questionamento: que valor tem a profissão docente na sociedade brasileira do século XXI? Em busca dessa resposta, trago a questão da proletarização docente como um termo mais adequado para definir o que vem acontecendo com a profissão docente neste século. Reafirmo a posição de Enguita ao tratar da ambivalência da docência (1991, p. 41):

As mil e uma polêmicas e dilemas que se manifesta a ambivalência da posição do docente, árvores que dificilmente permitem ver o bosque, poderiam resumir-se, em minha opinião, em sua localização em um lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização. O termo "profissionalização" não emprega aqui como sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação e outros traços associados, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho. No mesmo

sentido, ainda que para designar um conteúdo oposto, emprega-se o termo "proletarização", que deve se entender livre das conotações superficiais que o associam unilateralmente ao trabalho fabril.

O professor tem vivido um movimento ambíguo na profissão. Ele tem sido considerado como pertencente a uma profissão e a uma classe social. Sendo uma profissão, está em busca de profissionalização, com certa ascensão social. Enquanto classe social, é um trabalhador e insere-se numa classe subordinada. É essa a ambivalência discutida por Enguita. Nessa perspectiva, mesmo quando se é um professor de escola pública, há a produção da mais-valia, fortalecendo direta ou indiretamente a obtenção de lucro, pois, como trabalhador, apesar de não se assemelhar a um trabalhador da fábrica – que trabalha e dá lucro ao seu patrão – é identificado como um trabalhador proletarizado.

Assim, conforme Enguita (1991), existe uma ambivalência da docência: o docente como profissional e o docente como trabalhador proletarizado. Como profissional, ele se adapta às seguintes características definidas por Enguita: competência, vocação, licença, independência e autorregulação. Como trabalhador, não tem controle sobre os meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade, por isso, encontra-se num processo cuja tendência é a proletarização. Segundo Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 48):

No final da década de 1980, o principal debate sobre a profissão docente era em torno da conceituação de classe social e sobre a natureza do trabalho docente, principalmente com a publicação de alguns artigos que demarcaram e estimularam as discussões (Apple, 1987; 1988; Arroyo, 1985). Debatia-se, então, se os professores e as professoras realizavam um trabalho produtivo ou improdutivo ou, em outras palavras, se a natureza do trabalho que realizavam era capitalista ou não, e se pertenciam, como grupo social, à classe trabalhadora ou à classe média, como tradicionalmente haviam sido considerados até então por estudos sociológicos clássicos.

Segundo esses autores, o magistério vive uma ambivalência da docência, pois carrega características ao mesmo tempo da classe trabalhadora e de classe média que constitui sua composição social enquanto classe.

Castells (2008) faz uma discussão da identidade a partir de três definições, quais sejam: identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto. O professor, enquanto profissional e pertencente a uma classe social, não exerce uma identidade legitimadora (posição privilegiada), e sim subordinada. Nesse

âmbito, ele pertence a uma classe social subalterna enquanto trabalhador e a uma classe social média enquanto profissional. O professor exerce tanto a identidade de resistência, quanto a de projeto, mas pela contradição e pelo jogo de forças que uma exerce sobre a outra, o professor acaba construindo uma identidade que é também fragmentária (enquanto não totalidade).

Essa proletarização da profissão docente está ligada a uma série de acontecimentos das últimas décadas que mudou o cenário mundial, como: a queda do muro de Berlim, o fim da URSS, a instalação de uma nova ordem mundial, um mundo multipolar, instalação de um sistema sociopolítico-econômico capitalista neoliberal e de uma economia globalizada, o acelerado desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação. Tudo isso fortaleceu as crises já existentes e promoveu o aparecimento de outras. A profissionalização docente, nesse contexto, passou a viver um colapso, e entrou em declínio por um processo de desvalorização profissional e social (SOUZA, 2003).

Outros aspectos, como a questão da profissionalidade – que se define como um "conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor" (LIBÂNEO, 2004, p. 75) -, estabelecem relação com a construção da identidade profissional. Esta se articula à formação inicial e continuada e, quando o sujeito começa a se identificar com a profissão, passa a desenvolver uma feição relacionada a essa, ou seja, passa a desenvolver a profissionalidade (D'AVILA, 2008). Atrelada à questão da profissionalidade, encontram-se as concepções de profissionalização e profissionalismo. A profissionalização "se refere ao processo onde se insere a profissionalidade - essa busca incessante por uma identidade ou perfil profissional" (op. cit, p. 06) - ou seja, ao processo em que se adquirem as capacidades necessárias para o exercício profissional. O profissionalismo, por seu turno, refere-se "ao desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional" (LIBANEO, 2004, p. 75). No âmbito do debate sobre o profissionalismo docente, Garcia, Hypolito e Vieira (2005), em seus estudos, captam os desenvolvimentos históricos que vêm configurando o trabalho docente e os discursos sobre profissionalismo, classificando-os como: profissionalismo clássico, profissionalismo como trabalho flexível, profissionalismo como trabalho prático.

profissionalismo como trabalho extensivo, profissionalismo como trabalho complexo<sup>44</sup>.

Assim, ser professor requer a profissionalidade e a profissionalização. Mas é válido ressaltar que as relações capitalistas estabelecidas dificultam esse processo de profissionalização, dentre outros motivos, pela ascensão do tecnicismo profissional docente, contribuindo para a proletarização docente e o fortalecimento de uma crise no "ser professor", pois ser professor implica a existência de uma profissão e de uma identidade.

Dessa forma, a maneira como o professor é formado influencia na profissão, na identidade e no processo de profissionalização. Vemos, muitas vezes, que as políticas públicas brasileiras de formação não formam professores, mas vêm forjando identidades docentes, através da certificação de competências, que enfraquece o processo de profissionalização docente, pois: como se inserir numa categoria profissional quando não se tem uma profissionalidade?

Assim, o processo de formação docente é uma forma de expandir a identidade profissional. Ser um profissional e ser uma pessoa constituem o exercício de papéis sociais diferentes, porém estes papéis são representados por um mesmo indivíduo. Concordo que a identidade do indivíduo é construída a partir da cultura, daí ser importante para a construção da concepção de mundo dos seres humanos. Ao abordar a questão da identidade do professor, Nóvoa (1998, p. 28) fala que o processo identitário está atrelado à história pessoal e profissional docente. Tomando suas palavras:

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adopção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a acção. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

A partir dos anos 1980, a profissão professor passou a vivenciar uma crise, que tem em seu bojo contribuições da crise da modernidade, das consequências da racionalidade técnica e das políticas neoliberais que têm instituído as políticas de formação. Com isso, os valores que sustentavam a profissão docente e que eram

<sup>&</sup>lt;sup>44</sup> Para maiores esclarecimentos, ver Garcia, Hypolito e Vieira (2005).

bases para o desenvolvimento desse profissional caíram em desuso. Essa crise já perdura, quase 30 anos e vem provocando também a crise de identidade profissional docente, já que a profissão e o profissional se fazem a partir de uma mesma conjuntura. A crise de identidade docente, que já era uma realidade, acentuou-se, foi fortalecida pela questão da ambivalência da docência, tratada por Enguita.

Nesse processo, surge uma nova forma de olhar o professor (pessoa e profissional) e de se produzir o seu trabalho, ainda que muitas identidades docentes tenham sido fabricadas, tornando-se reflexo do sistema que as criou (LAWN, 2000). Tais identidades são forjadas pelo Estado para se manter no controle desse grupo e para reproduzir seu discurso no âmbito das políticas públicas, de forma que a "mudança" aconteça da maneira que esse Estado quer. Isso vem promovendo alterações no trabalho do professor, nas competências do trabalho, nas tecnologias e gestão, ou seja, o ser professor depende da identidade que está sendo produzida. Corrobora esse pensamento Brzezinski (2002, p. 15), quando se refere às Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de professores de Educação Básica (CNE, 2001). Ele afirma que:

Tais diretrizes institucionalizam a formação preferencialmente fora da universidade e destinam-se muito mais para conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos futuros professores ingressantes no sistema educacional e aos leigos que nele atuam. As diretrizes curriculares propõem um modelo em que o preparo do professor centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico profissional. Trata-se de uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada no saber fazer para o aprendizado do vai ensinar (grifos da autora).

Brzezinski (2002) nos relata que, no Brasil, houve um certo aviltamento do magistério legalizado pelo discurso oficial. Isso aconteceu na formação do professor do ensino fundamental através da Lei 5.692/71, que descaracterizou o local de formação. Quanto à formação do licenciado, as disciplinas do ensino fundamental das últimas séries e do ensino médio, do pedagogo e dos pós-graduados, sofreram um processo de degradação, a partir da Lei 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária), que visou a implantar um modelo de formação de professores para atender ao momento histórico da época — a ditadura militar. A nova LDB, Lei 9.394/96, e a legislação dela decorrente não conseguiram propor alternativas para melhorar a formação de professores e superar o modelo vigente. Essa LDB vem provocando

uma desvalorização do magistério e uma desqualificação da formação inicial dos profissionais da educação.

Nessa perspectiva, a ampliação da escolarização e da *universitarização* coloca em evidência a importância do ensino, mas não apenas dele. Hoje, a tendência das políticas públicas e das reformulações dos currículos de formação dos professores é salientar a divisão entre os processos de ensino e os de pesquisa. Esta orientação é determinante na construção da identidade docente, pois tem relação com "uma forma fundamental de estruturação e reestruturação do trabalho" (LAWN, 2000, p. 74). Essa assertiva permite voltar ao ponto crucial dessa discussão, com a afirmação de que "a degradação das condições de exercício da actividade docente é a ponta visível de uma crise mais profunda do professorado, que tem o seu epicentro no problema da identidade profissional" (NÓVOA, 2002, p. 35).

Chegamos ao século XXI ainda à procura de uma solução para as crises existentes, mas, nessa busca, não se está querendo uma nova identidade, pois a identidade docente já existe, o que se quer é sua reafirmação, sua cristalização e sua construção de forma contínua no âmbito da profissionalização. A valorização da profissão docente, sua profissionalização e uma identidade amplamente reconhecida no contexto educacional. Identidade que necessita ser construída e que durante o processo de construção muda conforme as práticas, a história, a cultura, o meio e as relações sociais, pois "identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose" (CIAMPA, 1986, p. 74). A identidade por si só já está em constante mudança.

As narrativas, através das quais apresento as professoras, no segundo capítulo desse trabalho<sup>45</sup>, abordam aspectos da infância e da família que revelam muito de si mesmas, de suas identidades. O pai, a mãe, os irmãos, os avós, pessoas importantes na constituição da identidade, são citadas por elas. O ser mãe, ser irmã, ser esposa, ser professora da zona rural constituem as várias identidades dessas mulheres, que se manifestam também em outras narrativas.

Gosto de trabalhar na zona rural, me identifico não só com a questão dos alunos, mas com a questão do povo da zona rural, que é um povo bom, que não tem dificuldade em nos aceitar como somos ou da forma que somos. As vezes eu penso que eu não consigo sair da escola rural mais por conta do povo, do povo de lá. E quando eu penso também em todas aquelas dificuldades que os meus

\_

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup> Das páginas 67 a 74.

alunos enfrentam e que eu também já passei, isso também me faz não querer sair da zona rural. Então, eu sei que eles também podem superar tudo aquilo. Porque um dia eu já superei. Isso também me faz continuar lá na zona rural pra mostrar pra eles que existe um outro mundo e que mesmo eles vivendo naquele mundo eles pode transformar. Talvez se meu pai não tivesse saído da zona rural eu não tinha sido o que eu sou hoje né.[...]. Eu acho que eu sou uma professora casquinha, brava e acho que também sou uma professora que exige que o aluno aprenda. Só que nessa exigência de como eu sou, acho que é mais preocupação de que meu aluno tem que tá no final do ano sabendo aquilo, aqueles objetivos que eu determinei no começo do ano. E eu me cobro muito com isso. Por isso eu acho que eu sou uma professora que quero realmente cumprir minha meta, me preocupo com isso. (Entrevista – Estrela).

Foi logo pra mim foi um choque né. Morar na roça [...] não que eu não gostasse do meio rural, eu já tinha identificação com ele, mas pra mim morar lá foi uma coisa assim que me deixou assim meia sem resposta. (Entrevista – Bárbara).

Eu me sinto assim como uma professora do meio rural. Acho que até pelas minhas práticas, a primeira sala minha já foi numa escola de meio rural, hoje de novo lecionando no meio rural, é como se a minha vida tivesse entrelaçada com o meio rural me vejo assim fazendo parte do contexto rural. [...] Porque quando a gente já vai influenciando na vida particular do aluno como todo professor, porém o de zona rural está mais perto dessa comunidade, ele está mais perto desses alunos. Então, ele acaba se influenciando com esses alunos mais ainda, passa a ser parte da vida da gente, mais do que ainda o que a escola urbana. (Entrevista – Yasmin).

Então, eu me vejo como uma professora da zona, eu gosto de ser professora da zona rural. (Entrevista – Keli).

Leciono há 17 anos na zona rural. Me identifico com que faço, sempre me dei muito bem com crianças, tenho amor, respeito, dedicação. Ainda não penso em vir lecionar na zona urbana. (Entrevista – Leci).

Olha, antes eu não me via no campo. Sempre fui alérgica a inseto, entendeu? Mas, hoje eu me identifico, me identifico sim, tanto que as vezes passo o final de semana com eles, vou na casa deles e converso a tarde, tomo um cafezinho. Acho que isso pra qualidade de vida é muito bom, muito bom mesmo. (Entrevista – Carla).

Porque eu me identifiquei com as crianças e por eu ter nascido no meio rural, às vezes, eu vejo as crianças com os mesmos problemas que já enfrentei e eu acho que como eu vim do meio rural eu tenho mais facilidade de buscar melhorias pra eles. [...] Me sinto, me sinto professora da zona rural. (Entrevista – Géssica).

E eu não tive dificuldade no contexto rural, eu já convivo nesse meio rural desde a minha infância, né. Então, pra mim, não tive muita dificuldade de trabalhar com o contexto rural, com as pessoas porque a gente sabe que as pessoas que não moram na zona rural elas são mais sensíveis, né, que as pessoas que moram aqui na zona urbana. Até a forma da gente conversar com elas, tem que tomar um certo cuidado porque qualquer coisinha eles cisma quando a gente né, fala (Nanete).

O fato de se identificarem com o meio rural faz com que muitas dessas professoras busquem uma identidade docente para atuar nesse contexto. Conforme Ciampa (1986) identidade é construída num processo de identificação. Outras professoras revelam uma identidade construída na contradição, como Bárbara e Carla. Quanto a isso, Ciampa (1995) diz que identidade é contradição, ou seja, diferença e igualdade, que às vezes distingue, às vezes confunde, outras vezes une e assimila. É tudo isso que determina a identidade. No que diz respeito a essas professoras, elas não estabelecem uma relação de pertencimento com o meio rural.

O fato de terem nascido no meio rural leva Géssica e Estrela a perceber que aquela realidade não é muito diferente da que viveram, mas elas querem buscar essa diferença, e uma dessas formas manifesta-se na identidade. Isso define o tipo de professora que são. O sentimento de pertencimento vem revelado nas falas de Yasmin, Leci, Keli, Estrela e Géssica. Esse sentimento é muito importante na construção da identidade étnica. Yasmin, por exemplo, revela uma identidade em movimento que se constitui na relação com o outro. Já Estrela e Géssica têm o sentimento de pertencimento e de diferença. Isso acontece porque, ao mesmo tempo que se identificam com o meio gera um sentimento de pertença e evocam a diferença, porque identidade é diferença. Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2000), identidade é aquilo que é e diferença é aquilo que o outro é, e são ambos o resultado de um processo de produção simbólico e discursivo e criações sociais e culturais. Segundo relato das colaboradoras da pesquisa, a vivência e a identificação ajudam-nas na realização de um trabalho docente, a partir da realidade dos alunos.

Nessa pesquisa, três colaboradoras se identificaram como oriundas do meio rural, embora o fato de nascerem nesse meio nem sempre leva a questionar tensões da origem e da relação que estabelecem com o cenário rural. De qualquer forma, cabe registrar que essas três começaram a estudar quando ainda moravam na roça e, por não existir escola ou pelo oferecimento desse estudo ser limitado, tiveram que migrar para a cidade.

Também eu morava no contexto rural, na zona rural. Eu estudei na zona rural até a 2ª série (Entrevista - Nanete).

Nasci no Estado de Minas Gerais em uma fazenda linda e maravilhosa, herança herdada pela minha mãe [...] Entrei na escola tarde por morar na zona rural e não ter acesso a escola. (Entrevista - Estrela).

Nasci numa fazenda, o nome da fazenda, Fazenda Sou de Deus, fui criada nessa fazenda. Comecei, onde eu estudava, morava, não tinha escola, então eu tive que estudar no meio urbano era muito distante da minha casa, tinha que andar bastante a pé (Entrevista - Géssica).

Reforço a questão já posta acima sobre Estrela e Géssica a respeito do sentimento de pertencimento. Ressalto aqui que quando falam de origem, falam de uma identidade nacional que vem entrelaçada com a identidade cultural. Nascer não é suficiente, é preciso pertencer, esse é o verdadeiro sentido da identidade docente.

### 4.3.2. Identidade de professores e cultura no contexto rural

O tema identidade e cultura vem sendo discutido com relativo peso e importância no cenário acadêmico. Cultura, segundo Souza (1995), deriva do verbo latino *colere*, que significa "cultivar"; "honrar"; "tomar conta"; e "cuidar". Assim, cultura inclui um conjunto de conhecimentos, crenças religiosas, arte, moral, direito, costumes que o homem adquire numa sociedade. Geertz (1989) refere-se à cultura como uma "teia de significados", extremamente necessária aos seres humanos. A partir dessa ideia, cultura está sendo entendida aqui como produtora de sentidos, pois é pela experiência de mundo vivenciada por cada indivíduo que este vai expressar-se no mundo. A cultura é responsável, por exemplo, por uma consecução dos atos impregnados por um determinado contexto social, pois o sujeito sociocultural se forma nesse contexto com uma história adquirida através das experiências vivenciadas.

A cultura constitui a história da humanidade. O homem, como ser cultural, traz em sua vivência uma "bagagem" oriunda da cultura que o "denuncia", identifica-o. O homem se realiza pela cultura. "Ela, por assim dizer, embebe o humano e o define" (SOUZA, 1995, p. 123). Assim, para formar um professor, deve-se levar em conta o contexto sociocultural em que construiu a sua história de vida. Ao se trabalhar com histórias de vida, toda trajetória vivida é rememorada, seja da história pessoal ou profissional. Por isso, não se pode separar o professor da pessoa que ele representa, pois a formação está ligada à experiência de vida. Segundo Nóvoa

(1997, p. 26), "a formação está indissociavelmente ligada à 'produção de sentidos' sobre as vivências e sobre as experiências de vida". Assim, não se pode separar o professor da pessoa que ele representa, pois, mesmo exercendo papéis sociais diferentes, esses papéis são representados por um mesmo indivíduo, sendo, portanto, a identidade desse indivíduo preservada independente do papel exercido.

Segundo Hall (1997, p. 8), "nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente". Por isso, a compreensão tomada neste estudo é a de que a identidade do indivíduo constrói-se também a partir da cultura. Nessa discussão, o contexto é produzido a partir dos referenciais da cultura na qual o indivíduo está inserido. Assim, nele ocorre, primeiramente, o processo identitário do indivíduo, o qual é construído gradativamente por meio das interações sociais estabelecidas por ele. Através dessa identidade, que é cultural, constrói-se a sua concepção de mundo e, assim, a partir de uma vivência individual e coletiva, faz-se a leitura de mundo.

O trabalho dos professores rurais baseia-se nos postulados de que a cultura e a diversidade fazem parte do seu dia a dia. No cotidiano da sala de aula multisseriada, esses professores refletem uma experiência de convivência com a diferença. Esse elemento interfere tanto no seu processo de formação, quanto no processo de formação dos alunos. Valores, costumes, crenças, práticas culturais, relação com a família e a comunidade onde atua interferem em sua visão de mundo e, consequentemente, em sua prática pedagógica, que, em se tratando de escolas rurais, são também espaços de formação.

Entendo que esses espaços das escolas rurais são espaços de formação porque as experiências de vida dos docentes interferem tanto em sua vida pessoal, quanto profissional. Os professores rurais se constituem também professores plurais, adquirindo saberes em sua prática pedagógica que direcionam sua formação.

Ainda sobre a discussão das identidades, Castells (2008, p. 22) entende a identidade como um "processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado". Vianna (1997) e Mendes (2002) discutem muito bem os processos de formação de identidades e afirmam que há realmente uma identidade padrão, legitimadora, que tem o poder de arbitrar o que é legítimo e que se utiliza de códigos e símbolos culturais presentes nas relações sociais para determinar a identidade normal: branco, masculino, jovem,

heterossexual, cristão. Aqueles que não se enquadram nesse modelo universal formam os diferentes, os anormais, as identidades marcadas. Entretanto, esses autores afirmam que tal padrão identitário só constitui os sujeitos a partir do momento que eles interiorizam esses padrões. Caso isso não aconteça (por conta de histórias de vida, experiências profissionais etc.), formam-se identidades de resistência ao que é imposto cultural e socialmente. Assim também acontece na construção da identidade docente. O professor que seremos é, muitas vezes, influenciado pelos professores que tivemos, pela burocracia vivenciada por nós no processo de formação, no espaço da prática e por outros fatores.

Então, os professores são profissionais com uma identidade cultural que pertence a um grupo com o qual se identifica. Dessa forma, concordo com Veiga quando diz que "a construção da identidade docente é uma das condições para sua profissionalização e envolve o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional" (2008, p. 17). Nesse âmbito, esses profissionais são possuidores de uma identidade étnica, pois entendo por etnia "[...] um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios" (BOBBIO, 1992 apud GOMES, 1995, p. 51). Para Brandão (1986, p. 110),

Estamos, pois, diante do suposto de que a identidade social, ou de uma de suas variantes, a identidade étnica, não são coisas *dadas*. Não são algo peculiar a um grupo social porque ele é naturalmente *assim*. Ao contrário, são construções, são realizações coletivas motivadas, impostas por alguma ou algumas razões externas ou internas ao grupo, mas sempre inequivocamente realizadas como um trabalho simbólico dele, *em* sua cultura e *com* a sua cultura (grifos do autor).

Somente através da identidade étnica é que se pode fazer relações com o sentimento de pertencimento, através do grupo de pertença, para reivindicar as diferenças. Brandão (1986) fala que os gaviões (grupo indígena) queriam ser brancos sem, contudo, deixar de ser índios. Sabemos que todos os sujeitos exercem múltiplas identidades. Uma mulher negra, por exemplo, pode ser mãe, esposa, amiga, professora sem necessariamente deixar de ter um sentimento de pertença a um grupo étnico, religioso, racial. Com o professor não é diferente, ele é o professor e mesmo assim não deixa de ser o pai, o filho, o esposo, o amigo, pois mesmo vivendo na contradição e na ambivalência, a docência vem construindo símbolos e condutas e conservando uma memória histórica de ser tudo isso que não pode ser

negado. Isso é identidade étnica, e é através dela que é possível o sentimento de pertencimento através da memória e da cultura.

## 4.3.3. Identidade de gênero e a feminização do magistério rural

Gênero é definido como a construção social do masculino e do feminino, é entendido como relações estabelecidas a partir da percepção social das diferenças biológicas entre os sexos (SCOTT, 1990). Os estudos de gênero foram disseminados por Robert Stoller, primeiro a mencionar e conceituar o termo, a partir da década de 1970, dentro da perspectiva da sexualidade biológica transformada pela atividade humana. Através desse conceito, é possível compreender as relações sociais e de poder entre mulheres e homens, mulheres e mulheres, homens e homens. Para Vianna (1997, p. 96),

Em nossa sociedade, as desigualdades entre homens e mulheres são fortemente atribuídas às distinções de sexo, com evidentes conotações biológicas. Assim, sexo remete às diferenças físicas entre homens e mulheres. Todos nascemos com algumas características que são específicas para homens e mulheres; um exemplo é a capacidade das mulheres de procriar e amamentar. Muitas vezes essas características distintas são usadas pelos indivíduos na construção de um conjunto de representações sociais e culturais, valores e atribuições sociais. Isso é o que chamamos de gênero.

Já é estabelecida uma divisão sexual do trabalho, em que as mulheres são consideradas o sexo frágil, logo não podem realizar a tarefa pesada, que fica determinada para o homem. Essa divisão significa "uma distinção valorativa das funções desempenhadas por homens e mulheres, fruto das interações entre eles, das relações sociais entre os gêneros" (FAGUNDES, 2003, p. 67) e é estabelecida pela estrutura biológica dos sexos, sendo que a mulher tem capacidade para procriar e o homem, tendências viris e agressivas. O sexo é determinado por diferenças anátomo-fisiológicas existentes entre os homens e as mulheres, e o gênero, pela maneira que as diferenças entre mulheres e homens assumem nas diferentes sociedades, no transcorrer da história. Assim, gênero é uma construção social, portanto, as relações sociais são estabelecidas entre os gêneros e não entre os sexos, muito embora seja sobre o corpo que as relações de gênero se materializam. Isto é, as ideias de fragilidade, docilidade, dependência construídas

socialmente para a mulher, se justificam pela condição da maternagem da mulher. Já os atributos como força, coragem, virilidade, esperados dos homens, se debruçam nos traços físicos e biológicos dos homens. Assim, as questões biológicas são transformadas em construções histórico-sociais. Tudo isso também determinou o papel da mulher, confinada à esfera privada, e do homem, ao espaço público, cristalizando, desse modo, concepções acerca de atividades profissionais consideradas femininas (professora, enfermeira, atividades ligadas ao cuidado de pessoas ou à educação de crianças).

Nessa questão de gênero, insere-se o conjunto de características sociais, culturais, políticas, psicológicas e econômicas atribuídas às pessoas de maneira diferente, dependendo do sexo. Essas características de gênero são construídas na história; por conseguinte, são consideradas construções socioculturais que fazem referência aos papéis psicológicos e culturais que a sociedade atribui a cada um do que considera "masculino" ou "feminino". Gênero é relação. Uma mulher é uma mulher e ela se torna uma esposa, uma gatinha, uma prostituta, ou um ditafone humano somente em certas relações. Como se expressa Simone de Beauvoir (precursora do conceito de gênero, embora nunca tenha usado essa nomenclatura), "Não se nasce mulher, mas se torna mulher" (apud OLIVEIRA, E, 2006, p. 33). Para isso, torna-se necessário construir socialmente a categoria mulher na sociedade. Conforme Fagundes (2003, p. 63):

A identidade feminina é um construto histórico cultural; resulta da interação entre a consciência que uma pessoa tem de pertencer ao sexo feminino e as consequências sociais concretizadas nas relações com o outro. Essas relações permitem que o ser humano se desenvolva do ponto de vista psicológico e social, assimilando normas, valores e comportamentos que vão compondo a sua identidade. O outro para a mulher é o homem. Assim, admite-se que a construção do ser mulher se dá em oposição ao ser homem.

Nesse sentido, ser mulher significa não ser homem. Alguns estudos, como o de Margareth Mead, constataram que a identidade feminina se constitui em oposição à identidade masculina. Homens e mulheres são definidos a partir das diferenças (SCOTT, 1992). Para Mead (apud FAGUNDES, 2003), a construção dos gêneros se dá no que é revelado pelos corpos dos seres humanos: machos e fêmeas. Assim, a construção da identidade de gênero baseia-se, inicialmente, naquilo que é revelado nos corpos físicos. Mas sabemos que em muitas sociedades as identidades feminina

e masculina vão sendo estruturadas nas relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres. As aprendizagens do ser mulher vêm desde cedo incorporadas em sua identidade, sendo estabelecidas para ela as funções associadas à maternagem, ao serviço doméstico, cuidados com as crianças e a submissão aos homens mais próximos (pai, irmão, marido). Vai sendo estabelecida também a imagem feminina como paciente, emotiva, dependente, dentre outros. A identidade masculina, por sua vez, carrega em si a imagem do viril, do que está preparado para enfrentar situações perigosas e ser o provedor das necessidades materiais da família. Dessa forma, a mulher é tida como inferior, submissa, cabendo-lhe o lugar de subalterna, que não se constituiu como sujeito, ao passo que o homem, por ser considerado superior, acaba exercendo o poder.

Até certo tempo atrás, a mulher não exercia função social, só posteriormente conseguiu, através de lutas, emancipar-se, profissionalizar-se e construir sua identidade. Ela não tinha valor de pessoa, mas de objeto. No campo da história da educação, a mulher era apenas responsável por cuidar dos filhos e do marido. Todavia, no âmbito das discussões sobre gênero, observou-se a divisão objetividade/subjetividade. Nesse contexto, a mulher era o objeto, aquela que obedecia e não aquela que sentia, amava e se expressava. Esse discurso é antigo e neutro, pois separa o sujeito do objetivo do conhecimento, e nele se presencia o discurso cartesiano estabelecido nas relações de gênero. O conhecimento também era diferenciado e a objetividade era o que proporcionava o conhecimento científico. A mulher, então, estava ligada à subjetividade e não tinha valor.

O sujeito mulher, entre lutas e combates, foi pouco a pouco se mostrando capaz, tão capaz quanto aquele que a inferiorizava – o sujeito homem. Como já mencionado, um discurso muito citado foi o de que a mulher tradicionalmente estava ligada ao mundo privado (casa, lar) e o homem ao mundo público (político), o que fazia com que este se sobrepusesse, pois a política era o santuário de poder. Havia, assim, uma diferença que focava o poder e que se vinculava ao gênero.

As discussões sobre a feminização do magistério (NÓVOA, 1992a) ganham destaque na segunda metade do século XIX, marcando a profissão docente com um embate entre a profissionalização, menosprezo da profissão e a proletarização do trabalho docente, tendo em vista que, ao longo da história, a mulher era apenas responsável pelos cuidados com os filhos e com o marido. Não só no campo da educação, como também da literatura, é observável a exclusão de mulheres do

mundo do trabalho, isto até início do século XX, quando a mulher ainda exercia uma função social vinculada ao espaço doméstico, privado. Foi nesse processo histórico que a mulher profissionalizou-se e passou a construir uma nova identidade, sendo o seu principal papel profissional o de professora, formada no curso de magistério e exercendo a função de "tia"<sup>46</sup>. Assim, a identidade profissional feminina foi construída a partir da inserção da mulher no mercado de trabalho, mesmo que praticando a docência, o que lhe permitiu conquistar um espaço na vida pública e nas escolas normais. Segundo Louro (2003, p. 78):

A entrada das mulheres no exercício do magistério – o que, no Brasil, se dá ao longo do século XIX (a princípio lentamente, depois de forma assustadoramente forte) – foi acompanhada pela ampliação da escolarização a outros grupos ou, mais especialmente, pela entrada das meninas na sala de aula.

Exercendo a docência, a mulher pôde conquistar um espaço na vida pública. Hoje, já possui conquistas bem maiores, como o direito ao voto, o exercício de outras profissões e a igualdade de direitos.

Na história do Brasil, a mulher tem o seu lugar nos relatos recentes. Em alguns cursos universitários, há a predominância feminina, fazendo surgir, assim, outras profissões, além da de professora, tipicamente exercidas por mulheres. Houve também um aumento significativo de divórcios, levando a mulher a construir uma nova identidade a partir das experiências já vivenciadas. A educação, mais especificamente, a docência, foi a principal função exercida pela mulher, o que lhe possibilitou emancipar-se. Como não se permitia que homens ensinassem meninas, passou-se a preparar as mulheres, em Escolas Normais, para serem professoras. Desse processo, ocorreu a feminização do magistério, em que a docência tornou-se uma profissão feminina socialmente aceita, mesmo com os baixos salários, por ter se configurado em um espaço que poderia se abrir às mulheres, mas que não descaracterizaria sua principal função na sociedade, isto é, "aquela que cuida". Segundo Demartini e Antunes (2002, p. 72):

No final do século XIX, algumas correntes de pensamento que discutiam a existência das diferenças "naturais" entre os sexos, tais

169

<sup>&</sup>lt;sup>46</sup> A concepção aqui utilizada relaciona-se à vinculação das mulheres ao magistério primário, hoje ensino fundamental, como uma atividade que se associava à continuidade das funções maternas e familiares.

como caráter, temperamento e tipo de raciocínio, acabaram influenciando todas as medidas adotadas na área educacional, acentuando ainda mais os preconceitos e a ordem estabelecida. Segundo essas correntes, a mulher, e apenas ela, era biologicamente dotada da capacidade de socializar crianças, como parte de suas funções maternas. E, sendo o ensino na escola elementar visto como extensão dessas atividades, o magistério primário passou a ser encarado como profissão exclusivamente feminina.

A ideia do magistério como sacerdócio e vocação era reforçada por algumas correntes de pensamento. Criaram-se as Escolas Normais com classes separadas para meninos e meninas e somente por volta de 1880 passaram a existir as classes mistas<sup>47</sup> (CUNHA, 2006). Dermatini e Antunes (2002) falam da difícil ascensão das professoras e do magistério primário como uma profissão feminina e que se tornou uma carreira masculina, esclarecendo uma distinção social e tributária da diferenciação de gênero. Segundo as autoras, somente a partir da década de 1980, acontece a valorização da experiência de vida dos professores, que vão sendo reconhecidos como portadores de saberes.

Nesse processo, elas situam a formação docente como fruto de lutas históricas e buscas de uma melhor qualificação profissional, cujas políticas de formação não são tão favoráveis aos docentes já que vêm "de baixo para cima", ou seja, vem sendo, muitas vezes, construídas por quem nada entende de sala de aula, por verdadeiros profissionais de gabinete; são propostas de formação vinculadas a vontades e aos devaneios do Banco Mundial (LUDKE; MOREIRA; CUNHA, 1999). Assim, é relevante pensar que na formação de professores também perpassa questões de cunho político, conforme as palavras de Souza (2006c, p. 17), é "pertinente compreender que a formação de professores configura-se como um problema político, porque se vincula ao sistema de controle e de regulação social pelas relações que se estabelecem entre poder e saber". Dessa forma, com todos esses agravantes, torna-se difícil alcançar uma formação docente de qualidade e buscar soluções para os problemas como preconceito e discriminação da profissão docente, por ser uma profissão feminina e menos valorizada. Essas situações ainda não foram totalmente superadas.

Em seguida, com a feminização do magistério, a profissão passou a viver um processo de desprofissionalização (NÓVOA, 1992a); por passar a ser considerada

170

\_

<sup>&</sup>lt;sup>47</sup> Para saber mais sobre esse assunto ver Auad (2006); Bruschini e Sorj (1994).

feminina, sofreu uma desvalorização. No meio rural, a desprofissionalização docente sempre existiu, principalmente quando situamos a professora leiga na história, mais comum nas áreas rurais. Nesse aspecto, esta desempenha um importante papel quando possibilita a escolarização no meio rural, pois, segundo Therrien (1991, p. 23), "a professora leiga é inseparável do processo de construção social da escola do meio rural". Sobre essa questão, Therrien afirma que:

[...] a professora rural é gerada pela estrutura social do seu contexto de vida (que é também nacional), é a partir dessa mesma estrutura que se deve conceber estratégias de construção da identidade pedagógica dessa professora, situando-a no movimento de construção social da escola do trabalhador (1993b, p. 44).

As questões vinculadas à construção da identidade profissional e de gênero feminino na carreira do magistério tanto na década de 1990, quanto nos dias atuais, se confirmam, principalmente quando pesquisamos que, dos professores que atuaram nas escolas rurais do município de Itapetinga, de 1975 até 2008, apenas sete foram do sexo masculino, e nem um deles permaneceu mais de dois anos no meio rural, conforme mostra tabela abaixo.

Tabela 8: Passagem de professores homens pelo meio rural do município de Itapetinga.

Escolas no meio rural	Período
Escola Bento Alves	1988
Escola Reunidas Maravilha	1998-1999
Escola Aquilino Brito	1998
Escola Judite Garcia	1999-2000
Escola Bela Vista	1999
Escola Reunidas Maravilha	2000-2001
Escola Maria das Graças	2004

Fonte: Dados da pesquisa adquiridos através da análise documental.

O gênero constitui-se como uma importante marca da carreira do magistério, principalmente, na zona rural, pois, na história, as mulheres trabalhadoras camponesas que sabiam ler e escrever tornavam-se professoras em suas comunidades. A professora, mulher, no meio rural, sempre foi mais comum que o homem, delineando essa profissão, no presente século, como feminina. Assim, é válido ressaltar que a essas mulheres professoras sempre faltaram muitos

elementos para desenvolverem bem o trabalho docente, tal como formação, melhor salário, condições de realização do trabalho pedagógico, de material didático etc. Destaca-se o fato de, historicamente, ter-lhes restado o recebimento dos piores salários e nunca ser valorizado seu papel social na comunidade onde a escola estava inserida. O fato de serem mulheres trabalhadoras, moradoras da região (muitas vezes) e que sabiam ler e escrever facilitava a entrada no magistério como professora leiga.

O magistério rural tornou-se possível por ser uma profissão, cujo campo de trabalho está sempre aberto e permitia conciliar estudo e trabalho. Também porque é uma profissão mais valorizada que a agricultura, por ter prestígio social. Configura-se também por ser a única opção de formação para mulheres das cidades do interior, revelando a questão de gênero dessa profissão. A influência dos pais também motiva a escolha pelo magistério. Por certo, essas são razões que não são específicas da zona rural, sendo as mesmas que motivam as diferentes gerações de professoras da zona urbana. Delcele Queiroz (2008) discute que os negros e pessoas pobres geralmente escolhem os cursos de baixo prestígio social, como as licenciaturas, por ainda serem os poucos cursos de nível superior que permitam a entrada dessa clientela nesse nível; por isso, digo que não é uma questão apenas das professoras da zona rural. Ante esse quadro, é pertinente afirmar que o magistério passou a representar uma das poucas oportunidades das mulheres rurais continuarem seus estudos além do primário (SILVA, M.S, 2000).

# **CAPÍTULO V**

TRAJETÓRIAS, DRAMAS E TRAMAS DE PROFESSORAS RURAIS: o oral e o escrito, histórias que se cruzam

As vivências de um professor, ao longo de sua trajetória profissional, estão contextualizadas historicamente na perspectiva de construção do tempo presente. O prazer em revelar as inúmeras vivências, de contextualizá-las na busca da reflexão e da crítica, de valorizá-las diante da elaboração do tempo presente, intenta construir o vivido na perspectiva de esclarecer, em parte, o enfrentamento dos desafios epistemológicos do trabalho docente, em que as motivações da vida estão intimamente ligadas. O pessoal e o profissional fazem parte de uma totalidade: o eu.

Bastos (2003)

Bastos (2003) nos fala de um tempo, um tempo de construção da vida, de vivência, de contextualização, de reflexão e crítica. Tempo de esclarecimento, de ligação da vida pessoal e profissional, onde a totalidade é o eu. É nesse tempo que apresento aspectos relacionados às memórias das professoras rurais. Aqui, proponho tratar das narrativas das professoras, com ênfase nas trajetórias de escolarização, formação e atuação profissional. Ainda, destacar as memórias das professoras nas escritas de si, com todos os processos subjetivos existentes nessas memórias, e a relação de dependência existente entre formação, identidade, saberes e práticas pedagógicas.

## 5.1. Memórias de escolarização: espaços, tempos e marcas na formação

A narrativa (auto)biográfica, ou, mais especificamente, a narrativa de formação oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização (SOUZA, 2006a, p. 101).

A abordagem biográfica possibilita, na formação de professores, desvelar o processo de formação ocorrido no decurso da vida. A narrativa da trajetória de escolarização e formação docente revela tempos e espaços da memória, subjetividades, representações e práticas de diferentes aspectos vividos no cotidiano escolar. Nela, estão as marcas das experiências escolares e da formação, pois as memórias da infância e de toda a escolarização carregam em si marcas das aprendizagens construídas ao longo da vida. Conforme Souza (2006a, p. 102),

A arte de lembrar remete ao sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam-se com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências. O tempo é memória, o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo é o situar-se no passado e no presente.

É nesse contexto de tempo e memória que enfoco as trajetórias de escolarização das professoras rurais. O tempo em que nasceram, em que vivenciaram a infância, a adolescência, a escolarização, a trajetória docente e outros. O tempo está ligado à memória, pois esta se movimenta no tempo: presente-

passado. Conforme Bernardo (2005, p. 193), os movimentos da memória ocorrem da seguinte forma: "sai do presente, vai ao passado e retorna ao presente".

O tempo é que movimenta o conteúdo da memória, que é constitutiva do ser humano e dos grupos, ressignificando-se nesse movimento. E foi a partir desse tempo que as trajetórias de escolarização das professoras rurais foram reconstruídas. Ou seja, esse sentido de tempo possibilita refletir sobre quem somos, pois, conforme Izquierdo (2004), somos aquilo que lembramos e esquecemos. É nessa conjuntura de tempo e memória que podemos perceber as marcas da formação.

Falar dessa trajetória reconstruída significa falar de um tempo externo: objetivo, datado, histórico. Já as marcas adquiridas nesses tempos e espaços são de um tempo interno: subjetivo, vivido (BRANDÃO, 2008). Assim, as professoras revelaram, em suas trajetórias, os tempos, espaços e as marcas da formação. Os tempos e as instituições em que/onde estudaram para ser professoras são citadas nas narrativas.

Onde eu morava não tinha escola, então eu tive que estudar no meio urbano. Era muito distante da minha casa, tinha que andar bastante a pé. Mas quando eu entrei na escola com 7 anos, eu já tinha sido alfabetizada, porque meus pais preocupava muito com a escola, que o dono da fazenda também pressionava para colocar os meninos na escola mais cedo. E tinha uma professora na cidade onde eu morava, em Santa Cruz da Vitória, que ela era alfabetizadora, então todas as crianças de 5, 6 anos passavam por ela primeiro, para quando entrar na escola com 7 anos já ter aprendido a ler e escrever. Depois estudei o primário até a 4ª série, fiz o ginásio também em Santa Cruz da Vitória, e ai pra estudar o ensino médio em Santa Cruz da Vitória não tinha. Como eu tinha parente aqui em Itapetinga, tenho uma tia aqui em Itapetinga, um tio foi, que meus pais me mandou pra Itapetinga pra começar no Alfredo Dutra, que na época era básico ainda. Eu fiz o básico, depois eu fiz o 2º ano de magistério, 3º ano de magistério. (Entrevista – Géssica).

[...] eu e meu irmão estudávamos em escola particular. Estudamos do início do período escolar até a 4ª série na Escola Adventista e o ginásio eu estudei até 5ª série no São José, que é um colégio da rede particular. Daí em diante ela não agüentou mais, as coisas foi ficando difíceis e a gente acabou indo pra escola pública. [...] Contra vontade fui fazer o magistério (Entrevista – Carla).

Nessas narrativas, há descrições de tempos difíceis. Géssica fala do sacrifício de ter que caminhar muito para frequentar a escola e do orgulho de já ter entrado na escola alfabetizada. Ela morava na roça, mas estudava na cidade, o que já constitui

uma influência na formação da identidade. Quando se esgotou as possibilidades de estudos no município onde morava, recorreu a novas terras — Itapetinga — para continuar os estudos, fazendo o curso de magistério. Carla vinha de um cotidiano escolar diferente do de Géssica, pois até a 5ª série realizou seus estudos em escolas privadas, consideradas boas escolas em Itapetinga. A fala demonstra a preocupação de sua mãe, com ela e o irmão, com relação aos estudos, "ao futuro". Mas os tempos difíceis também chegaram para Carla, que por problemas financeiros em sua casa passou a frequentar a escola pública, concluindo seus estudos, o magistério, mesmo contra a sua vontade, no Centro Educacional Alfredo Dutra. Diferentes narrativas se cruzam nesse trabalho, como as que destaco abaixo.

Fiz a alfabetização com 10 anos, na escola Chapeuzinho Vermelho. Obtive grandes dificuldades na aprendizagem, ler e escrever. Fui repetente na alfabetização. Sempre fui tímida e realizei os meus estudos em nível fundamental em escola pública que chamava Escola de Aplicação Anexa, entre o ano de 1978 a 1982. Todo ensino médio foi desenvolvido no mesmo prédio do ensino fundamental, porém com outro nome, Centro Educacional Alfredo Dutra, onde cursei a Formação para o Magistério no turno Vespertino, no ano de 1990. (Memorial – Keli).

Comecei a estudar aos 4 anos de idade. Sempre estudei em escola pública e a primeira foi o Grupo Escolar Augusto de Carvalho, onde estudei da Educação Infantil até o Ensino Fundamental I. Após o curso de alfabetização, comecei a estudar o Alfa, que foi dividido em duas etapas: Alfa 1, em seguida a 1ª série e depois, Alfa 2, para então cursar a 2ª série. Isso fez com que aumentasse dois anos de estudo. Aos 7 anos de idade, cursei a 1ª série onde não tive dificuldade na aprendizagem, devido aos cursos do alfa. Interessante notar, que durante todo o Ensino Fundamental I, antes chamado de primário não tive problemas. No ano de 1987, entrei para estudar no Ginásio Agro Industrial, onde cursei da 5ª a 8ª série. Aprovada em todas as séries do Ensino Fundamental II, sem prestar recuperação, despedir-me do Ginásio Agro Industrial no ano de 1990. Cursar o Magistério era um dos meus sonhos. Então, em 1991 não tive dúvidas em minha escolha, entrei para estudar no Centro Educacional Alfredo Dutra, onde estudei 3 anos, tempo exigido para conclusão do curso. No ano de 2006, uma nova benção em minha vida. O desejo de fazer um Curso Superior estava por se realizar. A Prefeitura firmou convênio com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, abrindo inscrição para o vestibular de seleção para o Curso de Formação de Professores e eu professora contratada poderia fazê-lo. Começamos o curso no mesmo ano. (Memorial – Yasmin).

Dificuldades na alfabetização, repetente e ter sido bem alfabetizada são diferenças básicas das narrativas acima. Keli inicia sua trajetória escolar numa

escola particular, onde adquiriu dificuldades referente à leitura e à escrita, rendendolhe a repetência na alfabetização. Ser uma garota tímida traz indícios da aluna que
foi. Após esse período, ela ingressa numa escola pública, onde estudou até o fim do
ensino médio, quando concluiu o magistério. Yasmin começou a estudar cedo e a
escola pública faz parte de sua história. Ela diz ter sido favorecida pelo curso de
alfabetização, pois, por causa dele, nunca teve dificuldades de alfabetização. Sua
narrativa contém uma sequência de escolas por onde passou e falas de orgulho,
realização e certezas, como quando expressa: "Aprovada em todas as séries do
Ensino Fundamental II, sem prestar recuperação, despedir-me do Ginásio Agro
Industrial..."; "Cursar o Magistério era um dos meus sonhos. Então, em 1991 não tive
dúvidas em minha escolha..."; "O desejo de fazer um Curso Superior estava por se
realizar...". São marcas que expressam diferentes sentimentos, em que Yasmin
revela subjetividades. São subjetividades que se constituem e se manifestam como
nas narrativas a seguir.

Quando tinha 5 anos de idade, minha primeira escola foi o Padre José Anchieta, atual IPAM, hoje. Minha primeira professora foi Leci. Tinha orgulho dela. Terminei o primário na Escola Pompílio Espinheira, eu gostei muito dela. Enfim, que emoção, Polivalente. Era o sonho de todos os adolescentes da cidade naquela época. Em 1987, estava eu indo para o colégio Alfredo Dutra fazer magistério. Terminei em 1989. [...] Sempre tive vontade, mas fiquei esse tempo todo sem poder cursar a faculdade por não ter como, por morar na fazenda. Mas graças a Deus que com o curso à distância, por ser no sábado, Pedagogia no sábado, eu pude em 2006, começar a faculdade. (Entrevista – Leci).

Aos quatro anos de idade comecei estudar, na Escola Estadual Manoel Novais. lá estudei por dois anos, depois fui dar continuidade em outra escola, o Clero Pedreira, onde tive que repetir o Alfa II, pois eu só tinha seis anos e não podia cursar a 1ª série. Com onze anos iniciei o período ginasial no Colégio Agro Industrial. Passei de ano e fui aprovada para a 6ª série. Nessa época eu tinha uma colega que passávamos as aulas conversando [...] não deu outra coisa, perdi de ano. Fiquei muito decepcionada comigo mesma e durante esse ano eu já trabalhava no Laboratório de Análise Clínica, esse período de adaptação trabalho e escola e a conversa contribuíram para o fracasso escolar daquele ano. Então, prometi a mim mesma que nunca mais deixaria isso acontecer de novo. A partir daí tomei consciência que trabalhar e estudar eram coisa séria e comecei novamente na 6ª série. Terminei passando para a 7ª série e, finalmente, cheguei a 8ª série, e assim conclui a 8ª série trabalhando, estudando e namorando, foram anos maravilhosos. Agora era hora de escolher, deixar o trabalho no Laboratório e realizar o meu desejo, que era o magistério. Apesar de existir também o curso de contabilidade no turno noturno, no Colégio Centro Educacional Alfredo Dutra, preferi fazer o que já havia decidido, o magistério. No

início foi um transtorno cronológico muito grande estudar no vespertino, às vezes eu tinha até pesadelo por conta de estar estudando a tarde, com o tempo fui me adaptando e tudo se normalizou. Foi então que em 2006 surgiu a grande oportunidade de cursar uma faculdade, pois foram abertas vagas para selecionar professor para o curso de Formação de Professores pela UESB, e eu como estava lecionando. Participei e hoje estou muito feliz por fazer parte desse curso. (Memorial - Auxiliadora).

As subjetividades marcam o encontro na trajetória de escolarização de Leci e Auxiliadora. Leci fala das escolas por onde passou com prazer, com orgulho. De sua primeira professora, o orgulho que sentia por ela marca e vem à tona na recordação. Revela que nas escolas públicas sentiu emoção e realizou sonhos. Como trabalhava na roça, lecionando, e também morava lá, viu na mudança paradigmática a oportunidade de "sair da vontade" e se graduar. Tudo isso ela vivenciou num tempo que hoje só existe na lembrança. Auxiliadora fala de um tempo que criança com seis anos não poderia estar na 1ª série, mas os tempos são outros e hoje muita coisa mudou. Ela aprendeu com a experiência de ter sido reprovada e procurou mudar, a decepção foi o principal sentimento que o levaria à mudança e, depois isso, revela que viveu anos maravilhosos. O magistério e o curso superior se revelam como desejo, escolhas e oportunidades. Estrela também se revela.

[...] Lembro de quando eu comecei a estudar vagamente da escola lá da roça, que era uma escola longe e que a gente saia pra estudar. Na verdade não era nem escola, era a mulher do irmão da minha mãe que sabia ler e escrever, tinha ido morar um tempo em São Paulo e tinha voltado, e tinha um grau mais elevado do que o da gente e dava aula pra gente. [...] E, na escola de fato, nessa época não aprendi a ler nem escrever, não me lembro de ter aprendido nada na escola. Fomos matriculados eu já tinha 10 anos de idade, ai não sabia nem ler nem escrever. [...] Comecei em Itapetinga, no ano de 75, na Escola Lunolândia. E de 76 a 81, na Escola Pompílio Espinheira. De 82 a 85, no Complexo Escolar Polivalente. E de 86 a 88, no Colégio Alfredo Dutra, fazendo Contabilidade. Depois já casada e sem filhos, retornei em 91 e fiz de 91 a 92, o magistério. Na época, eu escolhi fazer contabilidade porque era o único curso que tinha noturno, e eu precisava trabalhar durante o dia. Só havia magistério no turno vespertino e eu não tinha condições de me manter, sendo que morava longe da escola, tinha que pagar ônibus e naquela época também magistério tinha muitos gastos, principalmente no estágio. Por isso, eu não fiz magistério e, obrigatoriamente, tive que escolher contabilidade, por ser o único curso que existia a noite. [...]. Ai resolvi fazer Pedagogia, primeiro fazer Letras, ai passei no vestibular pra Letras na UNEB, mas ai quando foi na época de comecar estudar eu resolvi ir embora de novo de Camaçari, voltar para Itapetinga. [...] Fiz o vestibular pra Pedagogia, passei. Fui estudar e cuidar de meus filhos e tentar vencer na vida. [...] Ai terminando Pedagogia, continuei trabalhando na zona rural. Já fiz duas especializações, uma em Linguagem, outra em Língua Portuguesa e escolhi essas por ter sido também meu primeiro foco que foi fazer Letras né. (Entrevista - Estrela).

Estrela revela histórias do tempo em que ainda morava no estado de Minas Gerais, histórias que ela diz influenciar a sua vida mesmo depois de muito tempo. A típica escola rural que ainda persiste em existir (sem professor, sem registro, sem prédio, sem quadro negro etc.) em muitos lugares do Brasil, sem melhorias, volta aqui na lembrança dessa professora. Aprender a ler e escrever depois de já ter 10 anos de idade marca fortemente escolhas posteriores de Estrela, a Bahia vira palco de vivências e recordações. A condição em que vivia leva-a dizer "obrigatoriamente" na narrativa já exposta, palavra que revela o mundo em que vivia, onde territórios eram marcados com imposição de poder. Cursar Letras era o sonho finalmente de saber o que ocorrera em sua alfabetização, desejo frustrado, Pedagogia foi a sua realização, ela precisava "vencer na vida" e que, por isso, também continua os estudos. A escola tem um grande significado para ela, pois lhe permite superar os obstáculos.

Ingressei à escola com 7 anos de idade, juntamente com os meus dois irmãos mais velhos, começamos a estudar na mesma época. Numa escola do Meio Rural que se chamava Escola Manoel Gomes. Íamos a cavalo, porque a escola ficava muito longe da casa, estudei até a 1ª série primária. Depois, meu pai comprou uma casa no município de Itapetinga e mudamos para lá, porém meu pai continuou trabalhando na fazenda e ia nos visitar nos finais de semana. Comecei a estudar no Colégio Centro Educacional Alfredo Dutra, no turno vespertino na Escola Anexa, estudei neste colégio da 2ª série primária até o 3º ano do 2º grau. Conclui o segundo grau em 1994 foi um dia bastante feliz e emocionante para mim, pois estava dando um passo muito importante para minha vida futura. [...] Em março de 2006 iniciei o Curso de Formação para Professores em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental I, convênio UESB e Prefeitura Municipal de Itapetinga. (Memorial – Nanete).

[...] foi escola Anexo, que hoje ela não existe, que era uma escola que, uma escola colocada dentro do Alfredo Dutra, que já não existe mais, uma escola primária, conhecida como Anexa. Foi onde eu comecei a estudar. Estudei também na Escola Sociedade dos Artistas, também não existe mais, é uma escola que foi desativada. Passando a Sociedade dos Artistas eu fui estudar na Escola Manoel Novais. [...] Ai eu terminando, concluindo a 4ª série eu fui estudar no colégio Alfredo Dutra, o qual eu já tinha estudado antes, ainda era escola Anexa, que era acoplada. Ela ficava a parte, mas era dentro do Dutra, que era outra escola, e voltei a estudar lá só que ginásio. Passei da 5ª até a 8ª série

estudando na escola Alfredo Dutra. [...] Como na cidade só oferecia magistério ou contabilidade, optei em fazer contabilidade. Fiz contabilidade. [...] Foi quando vi que eu poderia voltar a cursar o magistério. Foi quando eu tomei a decisão de voltar e fazer de novo o ensino médio de formação para professores. (Entrevista – Bárbara).

Quando começou a estudar, a realidade de Nanete era a escola rural e o cavalo o seu meio de transporte. Mudando-se para a sede do município, estudou numa escola até concluir o curso de magistério. Ela fala com entusiasmo dessa realização: "foi um dia bastante *feliz* e *emocionante* para mim, pois estava dando um passo muito importante para minha vida futura". Ela expressa sentimentos que se misturam e que completam o dia mencionado. Bárbara não revela em sua trajetória sentimentos em relação à escola, mas revela as escolas onde estudou. Uma delas foi o Centro Educacional Alfredo Dutra, escola constantemente freqüentada por ela. Com relação às professoras Anísia e Maria, vale destacar que suas narrativas entrelaçam o período de escolarização e as marcas adquiridas no mesmo. Maria ainda faz referências aos professores que tiveram influência na sua vida.

Aos dez anos, iniciei meu processo escolar, já sabia as letras, mas as minhas colegas sabiam ler. Confesso que me sentia envergonhada, porém não me senti limitada a buscar a realização do meu sonho, que era ter uma vida melhor. [...] Fiz a 1ª série aos 11 anos em escola da Rede Privada. Estudava em período integral [...]. No ano seguinte fui estudar na escola pública, no Prédio José Vaz Espinheira. Nesta escola estudei a 2ª e parte da 3ª série. Tornei-me uma excelente aluna e todos, naquele ambiente escolar, gostavam de mim, porque falava com todos e respeitava bastante os professores. [...] Ao final da I unidade da 3ª série, fui submetida a um teste, fui aprovada para a 4ª série e passei a estudar numa escola da Rede Privada, onde estudava os filhos das pessoas mais ricas da cidade, Instituto Madre Savina Petrilli. Estudei um ano e não gostei, porque eu percebia um tratamento diferenciado, e não tinha acesso aos jogos e brinquedos durante o recreio, ou seja, sentia uma certa rejeição por parte das outras crianças, o que me levou a uma não adaptação, sendo, então, reprovada neste ano letivo. Procurei outra escola e fui estudar novamente a 4 ª série na Fundação Manoel Novaes, concluindo neste ano a primeira etapa do Ensino Fundamental. Porém, me levando a uma difícil jornada de estudo, pois estudava pela manhã, tarde e noite para ser aprovada na Admissão, o que chamamos hoje de 5ª série, era como se fosse um vestibular diante da concorrência e precisava me preparar sozinha, ainda mais no turno noturno, que na minha casa não havia energia elétrica e eu tinha que estudar a luz de um candeeiro, mas consegui vencer e fui estudar a 5ª série no Centro Educacional Alfredo Dutra, onde estudei apenas um ano no matutino, tendo que me transferir para o noturno por ter necessidade de trabalhar durante o dia. Aos dezoito anos

e cursando a 7ª série, consegui o meu primeiro emprego no Posto Atlantic, onde trabalhei por três anos, iniciando um tempo de melhoria, porque deixava de ser doméstica e podia ajudar em casa e a me manter, mas não tinha disponibilidade de tempo para estudar o que me levou a perder o ano letivo, levando-me a repetir a 7ª série no Ginásio Agro Industrial, foi uma fase boa, porque tinha um ciclo de amizade, o que possibilitava boas horas de lazer, o que era fundamental para o meu desenvolvimento como pessoa, afinal não podemos viver só de estudo e do trabalho. Voltei para o Centro Educacional Alfredo Dutra no ano seguinte para cursar a 8ª série seguida do Segundo Grau, fiz o curso Técnico em Contabilidade, concluindo em 1978, mas não pude receber o diploma, apenas o certificado, em razão de não poder realizar o estágio, por não ser liberada pela empresa em que trabalhava. [...] Por ter ficado dois anos desempregada, resolvi fazer o Magistério, começando, já no 2º ano, foi um período importante, porque me tornei amante da minha profissão, conclui o curso em 1983. (Memorial – Anísia).

E perceptível os altos e baixos que Anísia enfrentou na vida. A sua condição social lhe impossibilitou de frequentar a escola no período regular, condições que também rendeu rejeição por parte de colegas. Muitas pessoas são realmente "julgadas" pela classe social a que pertencem e Anisía foi uma delas. Vergonha sim, coitadinha não, é essa a lição que ela nos dá, pois com esforço conseguiu superar as limitações já impostas pela sociedade para pessoas de sua classe. E ela mostra ser sua capaz muitas vezes em suas narrativas, pois tinha um sonho, "que era ter uma vida melhor". As dificuldades financeiras existiam, mas não se configuravam como limitação para que ela alcance seus objetivos, apenas contribuíam para atrasá-lo, fazendo com que a luta fosse constante. E "um tempo de melhoria" chegou, deixara de ser doméstica, o emprego era outro, e com ele o tempo ficou mais curto. As escolhas para Anísia foram "duras", mas necessárias. Envolver-se com outras pessoas na escola e manter amizades foi um refúgio, era preciso sair do enfado. Tempos difíceis e novas escolhas, ela resolve voltar para a escola e cursar o magistério, período relatado como muito importante. São trajetórias e marcas que ficam, com Maria não foi diferente.

Iniciei o processo educativo na Escola Isaura Santana Costa, estudei nesta escola do pré I até a 2ª série. Desta etapa da minha vida destaco o pré I que foi um momento muito bom do qual jamais esquecerei. A minha primeira professora foi Josélia, pessoa amável e muito dedicada. Lembro-me do primeiro texto trabalhado (lá vem o pato, pato aqui, pato acolá), texto muito legal, foi uma festa na sala de aula, outro fato que me recordo é do quebra cabeça de madeira, material educativo que a professora usava para explicar o corpo humano. Como

foi dito estudei nesta escola até a segunda série depois sai para estudar na Escola Dr. Clodoaldo de Oliveira Costa, que fica situada no bairro que moro, estudei nesta escola até a 4ª série. Terminei a 4ª série e fui estudar no Colégio Estadual Alfredo Dutra, colégio que ficava distante da minha casa, dificultou um pouco a minha vida, pois tinha que acordar cedo para chegar à escola no horário, eu ia e voltava a pés, pois como tinha mais irmãos estudando (seis irmãos) a minha mãe não tinha condições de pagar o transporte. Mas como disse antes estudar sempre foi um privilégio eu fazia dessas caminhadas uma festa, transformava-me em modelo, a pista era a passarela, transformava-me em cantora, atriz e tudo que a imaginação permitia. Estudei no Dutra até a metade da 6ª série, pois cismei que queria trabalhar, então insistir com a minha mãe e ela me matriculou na Escola Manoel Novais no noturno, continuei indo e voltando para casa a pé, geralmente chegava em casa às 23 horas e levantava cedinho para trabalhar, consegui um trabalho de babá, minha experiência durou pouco, mas continuei estudando à noite e sempre com muita animação e entusiasmo. (Memorial - Maria).

Assim como Anísia, Maria também viveu tempos difíceis, mas mesmo com limitações ela fala muito das maravilhas e entusiasmos que vivenciou na escola. A lembrança da primeira escola, do Pré-escolar I, da primeira professora, do primeiro texto, do quebra-cabeça de madeira — são tesouros "escondidos" na vida de Maria, lembranças "valiosas" que ela decidiu nos revelar. Passar a estudar no Centro Educacional Alfredo Dutra foi um sacrifício que teve de fazer, pois ia andando para a escola porque sua família não tinha condições de pagar o transporte e acordava bem cedo por isso. Mas o valor que ela atribuía aos estudos era alto, portanto, valia o sacrifício. O privilégio de estudar levava-a a dizer: "eu fazia dessas caminhadas uma festa, transformava-me em modelo, a pista era a passarela, transformava-me em cantora, atriz e tudo que a imaginação permitia". Maria, em meios a tantos problemas e dificuldades, criou uma fantasia, um mundo imaginário e fez dele o seu retiro. Em meio aos estudos, vivenciou a experiência de trabalhar, que durou pouco, mas a animação e o entusiasmo nos estudos continuaram. A narrativa continua e nela outras escolhas são reveladas.

Decidi estudar ou não o magistério foi um grande conflito para mim, pois tinha dezessete anos, precisava trabalhar [...]. E entre estudar no Colégio Estadual Alfredo Dutra à noite e estudar durante o dia eu optei por estudar durante o dia, pois considero o ensino melhor e era um curso profissionalizante, teria chances de ingressar no mercado de trabalho, decidi fazer o magistério e foram anos tão maravilhosos quanto os anteriores, no ano de 2000 iniciei o curso. Cursei os três anos com muita garra e persistência, pois como já foi citado os problemas em casa eram muitos e o dinheiro escasso. Absorvi desse período lições que até

hoje utilizo no meu dia-dia, os estágios e tudo que vivenciei no magistério foi sempre encarado com muita vontade de vencer. Vale ressaltar que quando terminei o magistério prestei vestibular para pedagogia, mas não passei, em 2004 dividia meu tempo entre o trabalho e o cursinho pré-vestibular Universidade para todos, prestei vestibular mais uma vez e novamente não consegui entrar na universidade e dessa vez optei por fazer para enfermagem sendo este o meu grande desejo. Ano de 2005 fui para Feira de Santana fazer cursinho, em 2006 prestei vestibular em três universidades e de novo não conseguir entrar na tão sonhada universidade. Inicio de 2006 volto para casa, triste por não ter atingido meu objetivo, mas com forças renovadas, matriculei-me em um curso técnico de enfermagem na escola Aplicação, e nesse meio tempo presto vestibular para pedagogia e sem muita festa sou aprovada. Esperei ainda mais um ano para pisar meus pés nesta instituição tão almejada e competitiva que é a Universidade. Enfim, no inicio de 2008, começo o curso de pedagogia. (Memorial – Maria).

As escolhas persistem em nos acompanhar, Maria teve de fazer a sua. Em meio ao conflito, ela optou em cursar o magistério. O mercado de trabalho era seu alvo, mas ela queria que a escola lhe proporcionasse mais que isso, e proporcionou, pois diz que "foram anos tão maravilhosos quanto os anteriores". Mesmo com problemas, soube extrair da escola o que é bom e com garra e persistência ela foi adquirindo aprendizagens e experiências para a vida toda, que chama de lições. As lutas também persistiram em lhe seguir, mas a última foi vencida com a entrada na universidade.

Nessas narrativas, 18 instituições da educação básica<sup>48</sup> são citadas, todas localizadas no município de Itapetinga, constituindo-se espaços por onde estas mulheres passaram para se tornar professoras. Dentre elas, uma lhe é comum: o Centro Educacional Alfredo Dutra (CEAD). Essa instituição foi fundada em 14 de julho de 1951, antes da emancipação política do município (1952), sendo mantida pela Associação Cultural Itapetinguense. Na ocasião de sua fundação, chamava-se Ginásio Alfredo Dutra; a partir de 1956, passou a funcionar em seu prédio a Escola Normal Juvino Oliveira (ADORNO, 2004). O CEAD existe desde a época em que Itapetinga era uma Vila e é a única instituição do município que abarcou a

\_

<sup>&</sup>lt;sup>48</sup> São citadas: Escola Pompílio Espinheira, Escola Sociedade dos Artistas, Escola de Aplicação Anexa (funcionava dentro do Centro Educacional Alfredo Dutra), Escola Isaura Santana Costa, Escola Clero Pedreira, Escola Padre José de Anchieta (hoje IPAM – Instituição de Proteção e Amparo ao Menor), Colégio Estadual Manoel Novais (antes Fundação Manoel Novais), Escola Clodoaldo de Oliveira Costa, Escola Lunolândia, Grupo Escolar Augusto de Carvalho, Escola Chapeuzinho Vermelho, Escola Adventista, Escola Rural Manoel Gomes, Prédio José Vaz Espinheira, Instituto Madre Savina Petrilli, Colégio Estadual Polivalente (antes Complexo Escolar Polivalente), Ginásio Agroindustrial de Itapetinga, Centro Educacional Alfredo Dutra.

modalidade do magistério e normal. Assim, as 11 professoras pesquisadas passaram por essa escola para se tornar professoras.

É regular no processo de escolarização o fato de as professoras terem realizado seus estudos sem interrupções, ou seja, sem desistências no período escolar. Duas delas (Estrela e Anísia) começaram a estudar tarde em idade avançada e cinco tiveram reprovação (Auxiliadora, Carla, Anísia, Nanete e Keli). Das 11 professoras, oito realizaram todos os seus estudos em instituições públicas, sendo a instituição privada pouco citada, exceto pelo fato de fazer parte da trajetória de três delas (Anísia, Carla e Keli). As dificuldades financeiras no período escolar fizeram parte da vida de Estrela, Anísia, Géssica e Maria. A migração de escola na mesma modalidade de ensino fez parte da trajetória de Anísia, Bárbara e Maria, no primário; e de Anísia e Maria também no ginásio. Somente Géssica estudou o primário e o ginásio fora do município de Itapetinga. Todas as professoras em foco cursaram o magistério, mas antes Estrela, Bárbara e Anísia fizeram o Curso Técnico em Contabilidade, no CEAD. Segue abaixo tabela de indicadores de início e término do processo de escolarização (término da educação básica).

**Tabela 9** – Indicadores do período de início e término da escolarização das professoras.

Período	Início da escolarização	Término da escolarização
Década de 60	Anísia, Géssica	
Década de 70	Estrela, Nanete, Bárbara, Yasmin, Leci, Keli	Anísia (Contabilidade)
Década de 80	Carla, Auxiliadora, Maria	Anísia, Géssica, Leci, Estrela (Contabilidade)
Década de 90		Estrela, Keli, Yasmin, Auxiliadora, Nanete, Carla, Bárbara
Século XXI (a partir de 2000)		Maria

Fonte: Dados adquiridos através dos questionários, entrevistas e memoriais.

Com relação à entrada no curso superior, vale destacar que todas as professoras que conseguiram ingressar nessa modalidade de ensino vivenciaram um certo intervalo de tempo do ensino médio para o ensino superior. Os excertos apresentados nas narrativas acima contribuem para o entendimento das trajetórias do período escolar dessas professoras e também da dimensão da temporalidade da

formação. Souza (2006a, p.39) nos fala que o trabalho com foco nas narrativas da "trajetória de escolarização na formação inicial de professores instaura-se como fértil, na medida em que parte da historicidade e da subjetividade do sujeito, remetendo-o a refletir sobre o seu próprio processo de formação". Assim, vemos algumas situações de superação, descoberta, choques e isolamento que constituem marcas desse processo.

Ai me tornei uma leitora, encontrei a professora de literatura e que me apaixonei pelas literaturas. E ela me emprestava todos os livros e eu ai me apaixonei. E por conta da leitura presente em minha vida eu superei todas as dificuldades de ortografia, de coisas que eu tinha. E durante o ensino médio, foi os melhores anos escolares da minha vida. Porque onde eu trabalhava tinha muito tempo de ler, eu lia muito. Foi três anos da minha vida de leitura. Eu acho que durante esses três anos eu li mais ou menos uns 300 livros. Porque eu lia 2, 3 livros por semana. E por conta disso eu superei um monte de coisas na minha vida e ai eu senti vontade de ser professora de novo e ai eu pensei que eu iria fazer magistério, um dia eu iria fazer magistério. (Entrevista - Estrela).

De início foi um choque, pois teria contato com várias professoras sendo até ali apenas uma. Confusão também fiz com os horários, me atrapalhava muito no começo para saber qual professor de tal matéria. Utilizar o caderno grande. Outra complicação, dividir em matérias, porque antes só havia estudado com cadernos pequenos. Foi uma fase de muita adaptação, entretanto, muito aprendizado, sem deixar de lembrar do fascínio que ele me provocou. (Entrevista – Yasmin).

Lembro da alfabetização, lembro que eu tive algumas dificuldades e também em minha casa não tinha assim, não tinha ninguém pra me auxiliar. A pessoa que convivia com a gente na época era mainha, mas só que ela por trabalhar ajudando painho nos afazeres da casa, então ela acompanhava, mas também ela não tinha muita estrutura na escola. Então, ela ajudava pouco. Esse pouco que ela ajudava lá achava que tava ajudando muito, mas naquela época eu necessitava de um acompanhamento maior. E ai com essa dificuldade na alfabetização, é, repeti a alfabetização, repeti a 2ª série, repeti a 3ª e sempre assim com dificuldade. Mas nunca tive ninguém assim, nunca tive banca, nunca tive acompanhamento de banca e sempre, e sempre com aquela dificuldade, mas acanhada de pedir auxílio a alguém. (Entrevista – Keli).

Estrela buscou sanar as suas dificuldades de leitura e encontrou uma professora que a ajudou e descobriu-se leitora. A superação é uma marca que faz ressurgir uma escolha não realizada: ser professora. Yasmin, ao entrar no ginásio, choca-se, pois tudo lhe era diferente, os horários, o número de professores, o caderno grande, e foi necessária uma adaptação nesse período. Ela fala disso como

uma marca, uma lembrança escolar. Keli sofre com o isolamento. Não ter alguém que pudesse de fato lhe auxiliar nas tarefas escolares contribuiu para que a dificuldade na alfabetização persistisse e que ela fosse reprovada. Keli fala de um tempo escolar que ela não ter com quem contar.

Nessa pesquisa, torna-se válido ressaltar que o importante não é só o que é lembrado, mas o que isso pode revelar sobre os sujeitos. As lembranças do período escolar são reveladoras das alunas que essas professoras foram, da família, colegas e professores que tiveram, das brincadeiras e dos brinquedos que brincaram ou não, dos espaços por onde percorreram, das frustrações e desejos, das situações vivenciadas, das pessoas que são hoje. Larrosa (1994, p. 68) esboça que a recordação "implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa". Nos excertos abaixo as recordações escolares se fazem presentes.

Eu lembro que as meninas choravam na escola e eu sempre procurava consolar. Lembro de um boneco de madeira que a professora utilizava pra falar sobre as partes do corpo humano. É tanto, outro dia eu tive na escola e vi esse boneco, foi assim imediata a lembrança, muita boa. (Entrevista – Maria).

E me lembro claramente da minha sala, era uma sala muito ampla, fria, de carteiras duplas, onde sentavam em dois. (Entrevista – Bárbara).

Eu não era muito de brincar, não gostava muito de brincar, eu era muito tímida, não brincava muito em casa, na rua, não brincava muito. Mas na escola, no horário do intervalo, eu brincava tanto, eu aproveitava assim, não sei se era porque eu encontrava muita criança, colegas, brincava muito, me divertia bastante. Então eu era apaixonada pelo recreio da escola, gostava muito de estudar, mas também amava o recreio. (Entrevista – Leci).

Algumas pessoas retomam a lembrança de forma lenta, outras, de maneira estanque. Com Maria foi assim, ela viu o boneco e logo lhe veio a lembrança que ela a definiu como boa. Lembrar dessa forma é como vivenciar novamente, é algo subliminar, é como se o tempo não tivesse passado. Bárbara fala da perceptividade com que se lembra da sala de aula de uma das escolas onde estudou. Faz uma descrição de elementos concretos e abstratos nela existente. Leci se revela falando de como era no intervalo da aula. Ela se denuncia como uma criança que gostava de brincar na escola, mas que era tímida e que em outros lugares não brincava.

Essa lembrança o leva à dúvida de não saber o porquê dessa diferença na escola e em outros lugares. Outras lembranças se completam.

É inegável, que, às vezes, tinha desejo de brincar de bicicleta, de boneca com outras crianças, mas eu tinha muitos afazeres domésticos, além do que queria estudar bastante para acompanhar a minha turma, tanto que, todo dia, ao chegar da escola, ajudava na casa de uma senhora, a fim de que as suas filhas me auxiliassem nas tarefas escolares. (Memorial – Anísia).

Lembro de guando eu comecei a estudar vagamente da escola lá da roça. [...] E todos os dias nós íamos pra casa dela pra aprender a ler e escrever. Andava um tantão até chegar na casa dela. Lembro-me que na casa ela sempre fazia pra gente merendar durante a semana biscoito e a gente tinha que levar acúcar pra comer, pra tomar a limonada. Eu me lembro de umas épocas que a gente comia os açúcar tudo na estrada e os meninos, meus irmãos comiam, e a gente chegava lá sem acúcar nenhuma e ela era muito rigorosa e ai ela fazia a gente comer, tomar limonada sem açúcar, porque a gente não tinha levado, ela achava que a gente não tinha levado e acabava falando mal da mãe da gente que não tinha dado açúcar e tal, e na verdade a gente tinha comido açúcar na estrada, e ninguém tinha coragem de dizer que tinha comido na estrada. E a escola de fato, nessa época não aprendi a ler nem escrever, não me lembro de ter aprendido nada na escola. [...] Não perdi nenhum ano, mas também não foi assim aquela coisa maravilhosa de tirar boas notas, de ser melhor aluna, de tá sempre na frente. Nunca fui. Sempre fui aluna de tá atrás, de fazer alguma recuperação ali e acolá, tudo isso por conta das dificuldades que eu sofri na minha, no meu primário e na minha alfabetização. (Entrevista – Estrela).

Anísia se lembra de como a vida lhe foi rigorosa. O tempo das brincadeiras foi substituído por trabalho. São lembranças de desejos que se contradizem: quer brincar, mas ao mesmo tempo tem de trabalhar; tinha de trabalhar para poder aprender mais das tarefas escolares. Estrela traz numa narrativa várias recordações: a escola da roça, a caminhada, o destino do açúcar para a limonada, a aluna que foi. Ela cita novamente a dificuldade enfrentada na alfabetização e na escola se revela sempre em apuros.

Na escola eu era muito tímida, muito tímida e isso fez com que, assim, pra perguntar pro professor alguma coisa eu ficava inibida e isso fez com que acontecesse um fato que eu me recordo até hoje. Eu tava na alfabetização, eu tava na sala e me deu vontade de fazer xixi e eu era tão vergonhosa, tão vergonhosa que eu não tive coragem de pedir a professora pra ir ao banheiro. Já tava perto também de tocar o sinal pra gente ir embora. E ai fui agüentando, agüentando, até que não agüentei mais e fiz xixi na sala. E pra agüentar que esse xixi não saísse correndo pelo chão da sala eu fui sustentando ele com o pé,

até que ele desceu da cadeira eu fui sustentando com o pé. E ai quando tocou o sinal todos os alunos saíram correndo e uma colega que me esperava quis me esperar, eu dando um jeitinho pra que ela fosse embora e ai quando todo mundo saiu, eu peguei a mochila, coloquei nas costas pra poder tapar e ai corri. A minha sorte é que a escola era perto de casa. Então foi um fato que me marcou. (Entrevista – Yasmin).

Lembro um, quando eu entrei na escola que a professora né, do pré-escolar puxou a orelha do meu irmão, mas comigo ela não fez nada né, com ele ela fez isso. E ai a minha mãe, uma coisa que eu sempre achei interessante nela é que toda vez que começava as aulas ela ia até a escola e falava com a professora pra não puxar a orelha. Primeiro porque, no caso, ele tinha problema de audição, eu não tinha. Então por ela já chamar atenção pelo meu irmão, a professora nunca fez isso comigo. Nunca fui castigada assim, de apanhar na escola, porque antes era assim, palmatória, colocar de castigo em pé, nunca passei por esses problemas. (Entrevista - Auxiliadora).

Yasmin se revela tímida na escola e relata um episódio que lhe acontecera por conta dessa timidez. É uma história de fato engraçada, que ela diz ter marcado sua vida. Auxiliadora se lembra da brutalidade de uma professora e da persistência de sua mãe em defender os filhos. Ela narra a lembrança de nunca ter sido castigada na escola.

Seus professores também fazem parte de suas trajetórias de escolarização, marcando muitas das escolhas dessas mulheres; aliás, "na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação" (DOMINICÉ, 1988, p. 56). Incluem-se, nesse processo, as lembranças das aulas assistidas, das aulas ministradas, dos métodos e aprendizagens, que todas definem como momentos-charneiras<sup>49</sup>. Quanto a isso, Souza (2006a, p.110, 111) aponta que:

As referências feitas às diferentes pessoas do convívio familiar e de outros contextos, as quais exercem influências no percurso da vida, são evocados, não de forma densa e descritiva, mas sim como vinculadas à "aprendizagem experiencial" da vida de cada sujeito. Pais, professores, amigos, vizinhos, figuras religiosas, maridos, namorados marcam tempos e espaços nas narrativas, por envolverem experiências formadoras e regulações necessárias ao processo educativo, ao desenvolvimento pessoal e às mudanças que se operam no sistema de referências e no modo de funcionamento

188

<sup>&</sup>lt;sup>49</sup> Segundo Josso (2004, p.64), "momentos ou acontecimentos charneira são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um 'divisor de águas', poderíamos dizer. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida". É um momento marcante.

do sujeito, assentando-se aí uma perspectiva formativa ao longo da vida.

As narrativas revelam momentos, palavras e gestos propostos por professores que marcaram as professoras rurais.

Eu tenho a professora, a primeira professora que me alfabetizou e tenho aqui em Itapetinga duas professoras que me ajudaram bastante foi Ivone Figueredo e Fátima Sarmento. (Entrevista – Géssica).

Durante o período de escola tive alguns professores que marcaram a minha vida escolar. Dentro esses, a professora da alfabetização. Essa professora me marcou muito, professora Arlete, foi com quem aprendi as primeiras letras. Outra professora que marcou foi à professora da 3ª serie. (Entrevista – Yasmin).

Eu tinha uma professora que ficou marcada na minha infância. Era uma professora muito querida, era o tipo de professora que quando o aluno adoecia, ela ia visitar, ela ia ver como o aluno estava. (Entrevista – Bárbara).

Não sei se ela é viva, não sei a passagem dela, mas essa professora Núncia ela me marcou muito, a forma carinhosa de tratar os alunos, a forma assim clara de passar os conteúdos. Então, eu achava assim bunito, eu queria ser daquele jeito. (Entrevista – Keli).

Lembro-me com nitidez do meu primeiro dia de aula, a minha primeira professora foi Josélia. Sobre a professora Joselia tenho guardado na minha memória como uma pessoa boa e carinhosa. As séries seguintes foi tudo muito tranqüilo, tive professores maravilhosos, como Rosângela, Lúcia e Graça. (Entrevista – Maria).

A minha primeira professora se chamava Zildeth Pimenta, foi quem me alfabetizou. Encontro-me sempre com ela, sei que não se lembra de mim, mas as lembranças vêm à tona. Ela era bem enérgica e delicada ao mesmo tempo, com seu jeito conseguiu transferir para mim o significado do carinho, pois ensinava sem grande pressão, revelando a necessidade de ensinar com afetividade. (Memorial – Anísia).

Minha primeira professora foi Leci. Tinha orgulho dela. [...] O que mais me marcou na professora Leci que me alfabetizou foi a maneira dela tratar cada criança, com aquele carinho, com aquele amor, sentar, conversar com cada um de maneira diferente, uma maneira especial com cada um.. (Entrevista – Leci).

Todas as professoras rurais falaram de uma ou mais professoras que marcaram sua vida. A primeira professora é citada nas narrativas de Maria, Anísia, Géssica, Yasmin, Bárbara, Keli e Leci, essa sendo para algumas a professora que

lhes alfabetizaram. Outros professores foram fazendo parte da trajetória escolar delas, fazendo história e insistindo em não se fazer esquecer, deixando uma impressão duradoura positiva. Elas fazem referência a esses mestres com adjetivações, o "carinho" se destaca. Os antigos mestres dessas professoras têm nomes e muitos deles são revelados.

Também os professores que marcaram bastante a minha infância foi essa minha primeira professora Leninha, que, é, como primeira professora ficou bastante registrado assim na minha mente foi a professora que ensinou as primeiras letras também. Quando eu estava estudando o ginásio, a professora de matemática, Sonia Prates. Quando eu estava estudando o magistério tem Jaqueline, a professora que marcou também na época que eu estava estudando o magistério, a professora Lucineide, o professor Dean. São professores assim que contribuíram bastante pra minha formação. (Entrevista – Nanete).

Tem uma professora da 4ª série e hoje ainda ela é, hoje ela é diretora da escola Adventista. Ela foi minha professora da 4ª série e eu ainda lembro detalhes das aulas dela, por mais que tenha tido muitos anos, isso eu não acho que seja tradicional, a forma que ela ensinava e eu utilizo os mesmos métodos que ela me ensinava e procuro utilizar na minha sala. Eu lembro que pra gente somar ela falava formiguinhas, conta as formiguinhas. Então, isso foi algo que me marcou muito assim na minha infância, no meu período escolar, que é a professora Iracema que até hoje eu cumprimento ela de tia Iracema. (Entrevista – Carla).

Em diferentes etapas da vida escolar – alfabetização, ginásio e 2º grau – e de diferentes disciplinas, é dessa forma que Nanete se refere aos professores de que lembra na narrativa. A contribuição desses para a formação dela é mencionada com intensidade. Carla relata as lembranças da aula da professora a quem se refere. Lembranças que resistem ao tempo e persistem em se fazer real. Marcas que superam a idade.

No Clero Pedreira tive ótimas professoras como Marilene que era muito carinhosa com seus alunos. Mas quando eu estava na 3ª série tive uma professora que muito me marcou e que me fez sentir o gosto da discriminação, pois ela além de não deixar ninguém abrir a boca pediu à turma que quando a encontrasse na rua ou na feira não a chamasse de tia, pois ela não gostava. Ali percebi que, na verdade, ela tinha era vergonha de ser abordada por crianças humildes. Mas em compensação tínhamos uma diretora maravilhosa educada e nos tratava com muito afeto, seu nome era Suzana. (Memorial - Auxiliadora).

Só me lembro quando cheguei na 3ª série de uma professora que marcou a minha vida chamada Alba, né, que ela era muito extrovertida, alegre, feliz e essa é uma referência que eu tenho assim de primeira professora. Mas a primeira

professora que me marcou foi essa professora. E ai quando eu fui pra 4ª série eu lembro-me de uma professora chamada Ana Maria do Rosário, ela era professora da 4ª série e ela era o carrasco da escola, todo mundo tinha medo dela. E primeiro dia de aula, ela botava uma conta de dividir bem grande na sala e as pessoas que não acertasse a conta de dividir automaticamente voltava para a outra série. E uma das contas que ela colocou lá eu não acertei fazer e voltei para a 3ª série. Eu repeti a 3ª série todinha, né, de novo com a professora Alba, talvez tenha sido por isso que ela marcou a minha vida, por ter feito 2 anos com ela. Fui pra 4ª série ai a professora Maria do Rosário já não estava mais na escola e estudei com a professora chamada Lucélia. [...] E teve uma professora que, era professora que era carioca, que ensinava História e ela chegou pra mim e falou que achava que eu não devia fazer magistério, porque eu não tinha perfil de professora, porque eu era muito bagunceira na sala de aula e que eu não ia conseguir ser boa professora. E também por conta das dificuldades que eu tinha, acredito que ortográfica, de escrever errado e ela sabia disso. (Entrevista -Estrela).

Os bons professores foram os mais citados, portanto, os que mais marcaram essas professoras. Mas, como nem tudo são flores, as lembranças negativas de antigos mestres também foram reveladas. O triste sentimento transmitido por Auxiliadora é representado por uma figuração, "o gosto da discriminação", e na narrativa ela equilibra isso falando de outras boas professoras. Estrela também revela negatividade ao se referir a uma professora da 4ª série, quando diz que "ela era o carrasco da escola, todo mundo tinha medo dela", e a outra professora de História. Mas ela também traz marcas positivas de antigos mestres.

Nos excertos apresentados, as professoras falam de um espaço abstrato, institucionalizado e de dimensões de espaços que se constituem como sendo os diferentes espaços de suas vivências. As escolas são citadas como, segundo Werle (2004), espaços objetivos, materiais, concretos, que existem e permitem percepções, observações, descrições e representações. São também subjetivos, pois "se reconstroem na memória a partir das relações vividas em tempos e espaços definidos, compreendidos e rememorados a partir das subjetividades particulares dos que nelas viveram e se relacionaram" (op. cit., p. 112), com dimensões de continuidades e duração. Elas fazem referências ao tempo e ao espaço e representações de espaço enquanto lugar e onde as coisas acontecem, com suas averbações. Como nas narrativas de Maria e Estrela:

[...] depois sair para estudar na Escola Dr. Clodoaldo de Oliveira Costa, que fica situada no bairro que moro, estudei nesta escola até a 4ª série. Terminei a 4ª

série e fui estudar no Colégio Estadual Alfredo Dutra, colégio que ficava distante da minha casa. (Memorial – Maria).

Na época eu escolhi fazer contabilidade porque era o único curso que tinha noturno. E eu precisava trabalhar durante o dia e estudar no noturno, magistério, só havia magistério no turno vespertino e eu não tinha condições de me manter, sendo que morava longe da escola, tinha que pagar ônibus. (Entrevista – Estrela).

O tempo como medida do movimento (ARAÚJO, 2004) também se constituiu representação, nas narrativas, situando-se no terreno da subjetividade. Dessa forma, sai-se da homogeneidade, em que cada momento é igual ao anterior. O tempo não existe separado do sujeito, pois é este quem o qualifica, o expressa, o vive, o sente. Nesse tempo, pode-se situar o conteúdo das narrativas como referenciando a época, os momentos, os instantes e os anos.

Ai no tempo que eu estava fazendo contabilidade eu resolvi estudar e superar as minhas dificuldades. (Entrevista – Graça).

Ai que aconteceu, eu tive que cursar quase 2 anos na mesma série por causa da idade que não podia acelerar por causa da idade. (Entrevista – Auxiliadora).

Na época não tinha, é, primeiro período, jardim I, era o ABC, depois pulava pra cartilha. (Entrevista – Nanete).

Aos 14 anos eu vivi um momento de escolha em minha vida. Tinha terminado o ensino fundamental e teria que fazer o magistério. (Entrevista – Carla).

Quando eu iniciei o 2º grau, na época só tinha 2 cursos, magistério e contabilidade. (Entrevista - Keli).

A representação temporal nem sempre é explícita, mas pode ser inferida, como na narrativa de Estrela e Maria, que sinalizam ter entrado tarde na escola, e na de Nanete, que se refere ao tempo pela mudança dos brinquedos:

Fomos matriculados eu já tinha 10 anos de idade. (Entrevista – Estrela).

Aos dez anos, iniciei meu processo escolar. (Memorial – Anísia).

Na minha infância os meus brinquedos eram aquelas caixinhas de fósforo que a gente fazia, aqueles bonequinhos de sabugo de milho, né, boneca de pano que a minha mãe fazia, esses brinquedos eletrônicos eu não conheci né. (Entrevista – Nanete).

De maneira peculiar, Maria refere-se ao tempo, em alguns momentos, não pelo ano em que estudou, mas pela série em que estava quando as coisas aconteceram:

Eu tive esse caderno de capa dura na 5ª série. Painho me deu e quando eu chego na 5ª série painho e mainha já tinham se separado também, painho e mainha se separaram na 4ª série. [...]. Retornando a escola, 6ª série, eu fui estudar a noite porque eu queria trabalhar. Ai no meio do ano eu saio do Dutra a 6ª série e vou trabalhar. (Entrevista – Maria).

Em sua forma de lembrar, Maria não expressa a separação dos pais por uma data, mas pela série em que ela estudava naquele momento. Isso é uma marca, como várias outras que aqui foram explicitadas, pois é fato que "a dimensão formadora das experiências deixa marcas e imprime reflexões sobre o vivido" (SOUZA, 2006a, p. 15). Essas professoras situam-se num processo de formação e expressam uma reflexão sobre tempos e espaços de formação. "Tempos marcados na memória e nas histórias sobre o sentido da vida e da profissão. Espaços que são entrecruzados nas itinerâncias e nos desafios da aprendizagem profissional" (op. cit, p. 19). Essas histórias nos permitem dar vários enfoques no âmbito da história da educação, como a que aqui foi dada: a questão do tempo, do espaço e das marcas na formação. Torna-se pertinente fazer referência a uma fala de Larrosa (1994, p. 69):

Assim, a subjetividade humana está temporalmente constituída, a consciência de si estará estruturada no tempo da vida. O sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcorrer temporal. Mas o tempo da vida, o tempo que articula a subjetividade não é apenas um tempo linear e abstrato, uma sucessão na qual as coisas se sucedem umas depois das outras. O tempo da consciência de si é a articulação em uma dimensão temporal daquilo que o indivíduo é para si mesmo. E essa articulação temporal é de natureza essencialmente narrativa. O tempo se converte em tempo humano ao organizar-se narrativamente. O eu se constitui temporalmente para si mesmo na unidade de uma história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado. É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo.

Cabe ainda voltar a uma questão crucial, a da formação, que ocorre numa dimensão espaço-temporal e no decorrer de toda a vida. Uma formação pelas

experiências, pelos saberes e práticas, que possibilita a construção e reconstrução das aprendizagens e que integra a construção de uma identidade social, pessoal e profissional (SOUZA, 2006a). Concordo com Souza quando afirma:

Compreendo que a formação não se limita e nem se esbarra no espaço instituído e tido como legítimo para tal, seja nos cursos de magistério ou nas faculdades e/ou universidades através das licenciaturas. Corroboro a ideia apresentada por Catani et. al. ao afirmarem que a formação acontece no decurso da vida, vincula-se ao processo de escolarização e mesmo antes, também porque não se esgota com a conclusão de um curso, estende-se com o ingresso na profissão e prolonga-se como processo formativo ao longo da vida pessoal e profissional (2006a, p. 91).

As escolas são espaços de formação, legitimados, mas não são os únicos e nem os principais. A formação é vista aqui como processo, como nos relata Souza (2006a, p. 139): "Compreendo a formação como uma iniciação e como um processo, por revelar conexões com as experiências que se constroem ao longo da vida, através das singularidades das histórias de vida e das trajetórias de escolarização". Compreendo que o limite da formação é a existência, pois enquanto existirmos estaremos sendo formados.

## 5.2. Memórias da atuação profissional docente: histórias e histórias

Aprendizagem experiencial e formação se integram porque estão alicerçadas numa prática, num saber-fazer pelas experiências (SOUZA, 2006a, p.94).

De acordo com Souza, a narrativa (auto)biográfica abrange outra dimensão deste estudo: a da atuação profissional docente, que busca dar ênfase à formação pela reflexão sobre as experiências vivenciadas no processo de atuação na profissão. Essas narrativas centram-se nas escolas que foram cenários de atuação das professoras rurais, com seus momentos marcantes e influenciadores da prática pedagógica, dificuldades e êxitos. Esse é o quadro de lotação das professoras rurais em 2008:

**Tabela 10** – Professoras e sua lotação nas escolas rurais em 2008<sup>50</sup>

Professoras	Escolas	Turnos
Anísia	Escola Dona Jaci <sup>51</sup>	Matutino
Géssica	Escola Texana	Diurno
Leci	Escola Judite Garcia	Matutino/ Noturno
Estrela	Escola São José	Matutino
	Escola Antonio Clarindo	Vespertino
Keli	Escola Dona Jaci	Matutino
	Escola Texana	Noturno
Maria	Escola Texana	Matutino
Yasmin	Escola Maria das Graças	Matutino
Bárbara	Escola Dona Júlia	Matutino
	Escola Antonio Clarindo	Vespertino
Auxiliadora	Escola Euflorzina Maria do Carmo	Matutino
	Escola Maria das Graças	Noturno
Nanete	Escola Palmeirinha	Matutino
Carla	Escola Ana Maria Fernandes	Diurno
PRO 12	Escola Dona Yolanda	Matutino
PRO 13	Escola Maria José Moura	Matutino
PRO 14	Escola Antonio Clarindo	Vespertino

Fonte: Dados da pesquisa de campo adquirida através do questionário.

Vale destacar que dessas 14 professoras que lecionaram no ano de 2008 apenas cinco permaneceram em 2009, demonstrando a rotatividade de professores de um ano para o outro. Na tabela 9, situo as professoras em suas respectivas escolas, embora, no decorrer de suas atuações profissionais, muitos outros espaços tenham feito parte de suas trajetórias. De acordo com as narrativas de Estrela e Yasmin, elas começaram suas trajetórias profissionais de maneira informal, dando "banca" (aulas de reforço):

Ai quando terminei contabilidade, deixei de estudar e montei uma banca na minha casa e dava banca pra alunos do primário. (Entrevista – Estrela).

Neste período, comecei a dar aulas de reforço em minha casa. No início tinha dois alunos, mas logo foi aumentando. Foi um tempo de muita luta, esforço e também de muita força de vontade. (Memorial – Yasmin).

<sup>51</sup> A Escola "Reunidas Maravilha", que funcionava nos turnos matutino e noturno, não compõe essa tabela porque a professora que nela atuava era substituta e não fez parte dessa pesquisa.

195

<sup>&</sup>lt;sup>50</sup> Apesar de fazer referência a todas as professoras, nesse subtítulo, trabalharei apenas com a narrativa das 11 primeiras professoras da tabela.

Algumas professoras tiveram mais dificuldades que outras na consolidação da profissão. As narrativas expressas abaixo revelam como essas professoras iniciaram no magistério, a primeira atuação no trabalho docente.

Meu primeiro emprego foi em 1992, na zona rural, numa fazenda chamada Esmeraldo de Bento Alves, próxima a cidade de Potiraguá. Trabalhava 20 horas, com 16 alunos. Hoje essa escola está desativada. (Entrevista – Leci).

E a minha primeira trajetória de escola, profissional foi no ano de 1994. Surgiu essa oportunidade de lecionar na zona rural, na Escola Olívia Ferreira Flores, próximo ao Distrito de Palmares. (Entrevista – Keli).

Eu comecei minha trajetória profissional em 1994. De 1994 a 1996 eu trabalhei na zona rural na Escola Maria das Graças. Quer dizer, já comecei minha trajetória profissional numa escola rural. (Entrevista – Estrela).

Foi quando eu fiz o concurso pra professora e ai foi quando eu fui chamada pra trabalhar. Só que na época que eu fui chamada pra professora só tinha vagas para o meio rural. (Entrevista – Bárbara).

Quando estava com uma quantidade de trinta alunos procurei o prefeito e mostrei a lista. O prefeito imediatamente chamou a sua secretária na época Sônia Brito, e pediu a ela que alugasse uma garagem para que eu começasse a ensinar. Enfrentei dificuldades por estar em uma sala solta, sem direção por perto e pela distorção da idade dos alunos, pois entre eles já tinham adolescentes. (Memorial – Géssica).

Em 1984, comecei a trabalhar pela Prefeitura Municipal [...]. Portanto, fui trabalhar na garagem, local alugado pela prefeitura, porque não tinha prédios públicos municipais, as escolas estaduais estavam lotadas e muitas crianças sem escolas. [...]. (Memorial – Anísia).

No 2º ano o Alfredo Dutra sofreu por falta de professores e alguns professores queriam entrar em greve. E de 5ª a 8ª série eram as séries que mais estava necessitando de professor e, por eu ser uma aluna muito boa, muito esforçada, a diretora foi e fez alguma seleção na sala pra que ensinasse 5ª e 6ª série, Ciência e História, e ai eu fui escolhida. (Entrevista – Yasmin).

Paralelo a esse período em que eu cursava o 3º ano eu estagiei, estágio remunerado em uma escola chamado IPAM (Instituição de Promoção e Amparo ao Menor). (Entrevista – Carla).

Ai eu lembro que a coordenadora indicava os alunos pra alguma escola e foi o que aconteceu né, os alunos que mais se destacavam tinham direito a um estágio, foi quando eu consegui um estágio no Sossego da Mamãe. (Entrevista – Maria). Terminei o magistério em 2002 e em 2003 consegui um trabalho na

escola O sossego da Mamãe, em 2004 na escola O Mundo Mágico, ambas de rede privada. (Memorial – Maria).

A minha primeira experiência como profissional, foi quando eu não tinha nem ainda concluído o ensino médio, eu estava cursando a 8ª série do ensino fundamental. A primeira experiência foi na sala de pré I.(Entrevista – Nanete).

Quase dois anos após ter terminado o 2º Grau, em 1994, surgiu a oportunidade de exercer minha função de professora através de um contrato feito com a Prefeitura de Itapetinga. (Memorial - Auxiliadora).

Após a entrada no curso de magistério, uma experiência de estágio remunerado marca a entrada informal de Yasmin, Maria e Carla na docência. Nanete fala que começou a lecionar antes de concluir o magistério, numa classe da educação infantil, na zona urbana. A escola da zona rural marca o início da trajetória profissional de Estrela, Barbara, Leci e Keli. Uma garagem alugada pela Prefeitura Municipal de Itapetinga é o cenário que marca a entrada de Anísia e Géssica na profissão docente, na década de 1980. Elas fazem referência ao desafio de não terem uma sala de aula formal e a um tempo de muitas dificuldades.

Quando procurei a vaga não pensei que fosse na zona rural, mas fui fazer experiência. Na segunda semana já queria voltar, achava muito distante da cidade. Nunca tinha ficado uma semana com pessoas desconhecidas e minha mãe chorava muito sentindo a minha falta. Todo final de semana que vinha para casa, ela não queria que eu retornasse. (Entrevista – Leci).

A princípio eu não me assustei com a palavra meio rural. Foi logo pra mim foi um choque né. Morar na roça, lecionar na roça. Foi quando eu fui trabalhar na Escola Maria Moura e passei a morar. No magistério nunca se falou de multisseriação. [...] Eu fui trabalhar na Dona Júlia e logo no meio do ano fui trabalhar no Clodoaldo Costa. [...]. (Entrevista – Bárbara).

E lá eu ia na segunda-feira e só retornava na sexta-feira por motivo do transporte que era um pouco mais distante de Itapetinga. (Entrevista – Keli).

Nesse início, as escolas rurais passaram a ser o novo lar de Leci, Bárbara e Keli, que, por lecionarem em escolas distantes da sede do município, precisaram se alocar nas fazendas onde estavam situadas as escolas, provocando nelas sentimentos de saudade e insegurança.

Essas primeiras experiências são importantes por marcar justamente o começo da carreira profissional do docente. Assim, compreender a formação através

da narrativa da trajetória profissional é dar sentido a histórias perdidas no tempo, pois "as narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência a sua base existencial" (SOUZA, 2006a, p. 94).

[...] Então, em 2008 as coisas começaram a acontecer. E ai comecei a trabalhar na Escola Texana. Quando eu cheguei, a primeira coisa que me chocou de imediato foi ver uma sala, várias crianças e um único professor né. E ai a gente começou a trabalhar e a gente viu que trabalhar na mesma sala não daria certo devido a quantidade de alunos e a faixa etária ser muito diferente. Ai que que fizemos, eu falei "eu vou trabalhar na garagem". Ela "na garagem?". Eu falei "é, pra mim é melhor". Ela me deu os alunos de alfa e de pré. E ai, pra mim, foi um desafio trabalhar com esses alunos durante um ano. (Entrevista – Maria).

Era multisseriada, um período que pra mim foi difícil por conta de que eu nunca tinha trabalhado com multisseriado. Então, pra mim, não foi muito, eu fiquei assim, um pouco insegura, porque de repente tinha que atender todos esses alunos. (Entrevista – Keli).

[...] Em 95 surgiu a oportunidade de trabalhar no meio rural. E pra mim foi um presente de Deus porque era uma coisa que eu queria, porém eu achava que eu iria ter uma sala apenas com uma série. [...] E ai no primeiro dia eu fui conhecer, chegando lá, a professora que estava saindo de licença pra poder ganhar nenê, ele me disse: "é uma classe multisseriada.". Eu que só tinha tido contato com a sala de aula no estágio e as aulas de banca que eu dava. Então, talvez, por essas aulas de banca que eu dava que eu tinha meninos de alfabetização até a 5ª série, isso me ajudou e muito. E ai, mas como eu queria também não baixei minha cabeça. (Entrevista – Yasmin).

Aí, em 99, eu fiz o concurso da prefeitura passei e fui chamada no ano seguinte. De início foi difícil, porque não tem assim uma receita pronta pra gente trabalhar com classe multisseriada, é a mesma coisa quando é pra alfabetização. Eu não sabia se começava com pré primeiro, ou se começava com a 4ª, mas aí fui procurando uma forma de trabalhar que eu consegui, né, dá conta do recado. (Entrevista – Nanete).

O impacto de trabalhar no meio rural deu-se principalmente por serem classes multisseriadas, o que remeteu as professoras a sentimentos variados que provocaram choque (Maria), insegurança (Keli) e desafios a ser superados (Nanete, Yasmin). É presente nas narrativas o fato de todas as professoras mencionarem onde começaram suas trajetórias profissionais, o município de Itapetinga, palco de todas as escolas, que ainda revelam espaços, tempos, dificuldades dessas

trajetórias. A década de 1990 é o começo da carreira para muitas dessas professoras (Estrela, Leci, Carla, Keli, Nanete, Yasmin, Auxiliadora). O século vindouro (século XXI) marca a entrada de Bárbara e Maria na profissão.

Mesmo quando essas professoras narram experiências e aprendizagens individuais e coletivas, cada uma carrega em si marcas e singularidades. Essas experiências possibilitaram às professoras, certezas, descobertas e saberes que lhes deram condições de continuar a carreira. A consolidação na carreira do magistério, a tomada de consciência dos diferentes elementos que são a base da profissão e a experiência de trabalho levam à construção gradativa de uma identidade profissional (TARDIF, 2002).

Muitos professores aprendem com a prática, descobrindo com o próprio trabalho. A formação teórica, por melhor que seja, não pode substituir a experiência, sendo um princípio o fato de se aprender quando se faz. Nas narrativas de Bárbara e Carla, isso é citado:

Porque na verdade, eu aprendi, que no decorrer desse tempo trabalhando com multisseriado que você aprende mesmo é na prática. A cada dia você aprende uma forma diferente de trabalhar na sala de multisseriado, porque não tem uma fórmula pronta, não tem uma forma de ensinar como se dá dentro de uma sala o qual cê vai se deparar com todas as séries. São experiências que o professor acaba adquirindo dentro da prática. (Entrevista – Bárbara).

Olha, na realidade a gente aprende fazendo. Eu acho que é isso que acontece na questão da educação rural. Você se dedica, você tem vontade de fazer, tem compromisso e aprende fazendo. As próprias pedras do caminho vão lhe mostrando onde você tem que ir, e aí você vai se aperfeiçoando e vai seguindo. (Entrevista – Carla).

As narrativas afirmam o que já venho falando nesse trabalho, que prática é espaço de formação e que na zona rural, mesmo sem conhecer as classes multisseriadas, a prática favorece as aprendizagens e possibilita experiências. Segundo Tardif (2002), os saberes dos professores são oriundos também da formação profissional e todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação. Os saberes plurais e heterogêneos construídos e adquiridos na vida e consolidados na prática, bem como a experiência de vida, possibilitaram a essas professoras aprendizagens constantes, nômades, que as ajudaram a superar várias dificuldades no trajeto profissional. Por exemplo, as aprendizagens de Carla, adquiridas na zona rural, possibilitaram-lhe descobertas.

A visão de sala de aula da zona rural é uma realidade muito diferente da zona urbana. Na realidade, eu percebo que os valores perdidos por esses alunos da zona urbana eles são encontrados aqui, nos alunos da zona rural. Valores de respeito, de obediência, esses valores estão muito presente aqui nessas crianças da zona rural. Eles dão bom dia, agradecem, pedem licença. Uma coisa que me encanta é eles agradecerem após a merenda, eles falam "tia, Deus te ajuda". Meus olhos se enchem de lágrima, eu acho isso de uma riqueza grandiosíssima. Acho que nós da zona urbana temos muito que aprender com eles, principalmente na questão de valorizar a vida na sua essência, as pequenas coisas da vida isso é muito importante e fundamental para que se tenha qualidade de vida. Hoje eu tenho convicção e que vou ser educadora pelo o resto da vida, mesmo com as dificuldades que a nossa classe enfrenta. Educar pra mim é um presente de Deus. (Entrevista – Carla).

Nessa fala Carla traz reminiscência de uma identificação com a docência na zona rural. Ela se afirma como sendo da zona urbana sem, contudo, deixar de ressaltar a questão dos valores da zona rural como superiores. Reconhece que os valores encontrados nesse lugar e perdido em outros lhe permitem aprendizagens para a vida toda e para a convivência em sociedade. Aprendizagens de êxitos afloram também nas falas de Estrela, Anísia e Maria.

Vale destacar que não tinha experiência na docência, mas tinha dedicação e me tornei uma excelente alfabetizadora. (Memorial – Anísia).

José Marcos é uma criança de nove anos que nunca havia pegado em um lápis, nem sabia que escola existia, pois os pais do mesmo estavam esperando as outras duas crianças atingirem a idade escolar para matricular todos na escola. A inteligência de José Marcos deixou-me impressionada, pois o avanço do mesmo foi surpreendente, comparando as outras crianças que faziam parte da minha sala e que já haviam estudado, mas graças a Deus, tanto José Marcos como os outros hoje lêem e escrevem, com dificuldade, mas faz. O olhar de assustado, a insegurança e o medo das crianças foram ficando cada vez menores. Sai da Escola Texana com a felicidade de que cumpri, talvez, parte da minha missão, pois tenho plena consciência de que por mais que se faça ainda é pouco para preencher as lacunas do nosso ensino público e deficitário. (Memorial – Maria).

E em 2006, na Escola Antonio Clarindo eu montei o projeto pra gente trabalhar sobre o tema biodiversidade e nós teríamos como ação prática a criação de uma horta agroecológica na escola, para mostrar para os alunos como preservar o solo e como plantar sem uso de agrotóxicos. Nesse mesmo ano, eu recebi na escola um aluno portador de necessidades especiais e a horta foi um grande trunfo para que se fizesse a inclusão desse aluno, porque esse aluno já havia estudado numa escola em Itapetinga e tinha algum conhecimento de como lidar com hortas. Então, eu montei a horta na escola e coloquei esse aluno como

coordenador, pra que ele coordenasse todo trabalho e transmitisse aquilo que ele havia aprendido na outra escola sobre a horta. Isso foi de suma importância para a inclusão dele, para o entrosamento dele e para que a horta também desse resultado, porque foi com os conhecimentos dele que isso aconteceu. No final do ano né, o SENAR premiou os projetos que teve maiores ações práticas dentro dos projetos, que teve maior rendimento, que alcançou o objetivo. E ai eu escrevi o relatório e me inscrevi concorrendo e fui a premiada, em primeiro lugar. Ganhei um computador como prêmio e também o reconhecimento do meu trabalho, de, durante todo o ano, ter trabalhado na prática com os alunos aquilo que a gente estudava na teoria. (Entrevista – Estrela).

Conforme exposto, são sucessos adquiridos na prática profissional que só essa prática docente vivenciada poderia proporcionar. São construções que demarcam o processo de formação e dão sentido às experiências. Todas essas narrativas remetem a diferentes aprendizagens da docência, porque possibilitaram às professoras aprenderem pela experiência da prática pedagógica e formarem-se também através dela, situando-se num movimento de passado-presente, que as fizeram entrar em contato com lembranças, sentimentos e subjetividades. Segundo Pimenta (2007, p.26), os saberes pedagógicos "só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora". Nesse sentido, a prática proporciona a construção de novos saberes pedagógicos, por isso podem ser tomada como referência para a formação.

A formação pela experiência da prática envolve o conhecimento da realidade concreta em que se atua e uma ação contínua de valorização dessa prática. Para Veiga (2008, p. 16), "a prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação". É como se essa prática fosse ao mesmo tempo encontro e confronto de experiências vivenciadas, experiências essas que ocorrem dentro de uma realidade concreta.

Como "a formação é, inevitavelmente, autoformação. Uma articulação criadora de sentido a partir da dimensão histórica de cada um" (PASSEGGI, et. alii, 2006, p. 266), essa autoformação é um processo que possibilita ressignificar a identidade profissional. Pimenta (2007, p. 29) concorda com Passeggi et, alii pois:

Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os

professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática.

Assim, esse *praticum* é a representação da prática, importante constituinte da formação. O *practicum* reflexivo, ou seja, uma reflexão a partir de situações práticas reais possibilita ao profissional o enfrentamento de situações ímpares e a adoção de respostas adequadas a cada uma delas (FONSECA, 2006). É dessa forma que prática e formação se articulam e as memórias da atuação docente das professoras da zona rural são revisitadas, como na seção posterior, em que são focadas as memórias escritas.

## 5.3. Memórias de professoras e escritas de si

A escrita da narrativa remete o sujeito para uma dimensão de autoescuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do *conhecimento de si* (SOUZA, 2006a, p.47).

É esse o efeito propiciado pela escrita – autoescuta e conhecimento de si. A narrativa (auto)biográfica ou de formação no âmbito da escrita de si permite ao sujeito em processo de formação refletir sobre o seu cotidiano, possibilitando trazer a realidade da vida pessoal e profissional de forma a se tornar um ponto de partida para o conhecimento de si (ZIBETI, 2007).

Essa é a justificativa porque tomo aqui a escrita dos memoriais de formação das professoras rurais<sup>52</sup> como dispositivo de investigação, ou seja, porque possibilitam o registro de vivências, memórias e reflexões, preservando-as do esquecimento. No memorial, o sujeito que narra fala de sua própria vida, procurando selecionar os acontecimentos que foram importantes no âmbito da sua existência (PRADO; SOLIGO, 2007). Os fragmentos narrativos, a seguir, revelam a importância conferida à produção dos memoriais pelas professoras pesquisadas:

Esse memorial, vai narrar, a trajetória que percorri durante a minha vida profissional. Porém, penso que minha formação iniciou-se bem antes disso. Desde o meu nascimento, sendo este um processo de aprendizado. Aprendizado este que acontece ao longo da vida, e compõe toda a formação

202

<sup>&</sup>lt;sup>52</sup> Foram recolhidos durante o período da pesquisa, nove memoriais de formação, escritos em 2008, das seguintes professoras: Estrela, Anísia, Maria, Yasmin, Bárbara, Auxiliadora, Géssica, Keli e Nanete.

social e cultural do individuo. Elaborar um memorial é reconstruir o passado, olhando o hoje, modificando meu presente, com base na realidade vivida, tendo como referência minha vida profissional. Contudo, não se pode analisar, as atitudes de alguém sem considerar o contexto histórico. O que legitimam nossos valores, que, portanto, são eles que me fazem refletir sobre a minha práxis e a possibilidade de construção e reconstrução permanente de um saber, a partir da prática. (Keli).

Elaborar o memorial foi um desafio. Desafio de rever o passado, olhar o presente, definindo o meu perfil de professora, entretanto, se tornou prazeroso, pois refletir sobre minha trajetória de estudos. Voltei na minha infância, lembrei de situações alegres, tristes, com tudo revivi momentos que influenciaram na minha formação como docente e, registrar essas reflexões me possibilita um processo de aprendizagem onde tenho oportunidade de inovar ou até modificar a prática pedagógica. (Yasmin).

Para elaborar o presente memorial levei em consideração as situações e circunstâncias que concorreram para construção de minha carreira profissional. Assim, procuro sintetizar os momentos menos marcantes e desenvolver aqueles mais significativos que compreendem a fase de minha formação, destacar os investimentos e experiências no âmbito da atividade profissional, para depois, indicar as repercussões que produziram para o direcionamento da minha vida, e apresentar os rumos que pretendo assumir no momento atual. (Nanete).

O ato de escrever não é fácil principalmente quando é sobre nós mesmos, mas espero ser clara em transmitir aos leitores deste memorial um pouco da minha história de vida relatando sobre minha infância, percurso escolar até os dias de hoje na universidade e também o meu trajeto profissional. (Auxiliadora).

Resgatar, trazer a tona momentos, situações vividas durante o meu processo de formação, me reportam de muita felicidade e satisfação e ao mesmo tempo a sentimentos inversos. (Bárbara).

Fazer um memorial consiste, então, em um exercício sistemático de escrever a própria história, rever a própria trajetória de vida e aprofundar a reflexão sobre ela. Esse é um exercício de auto-conhecimento. (Anísia).

O memorial é uma forma de encarar certas situações e objetos que estão impregnados de experiências passadas. Portanto é uma maneira de perceber o presente realizando uma interligação com o passado, de modo a ocupar todo o espaço da consciência pessoal. (Géssica).

Fazer esse memorial me leva a relembrar o meu passado, através do qual posso pensar nas coisas vividas e naquelas que deveriam ser vividas e não foram, isto talvez possa trazer alegrias, mas também tristezas. (Estrela).

Esses excertos revelam não somente questões vinculadas ao ato de lembrar, como também sobre o exercício da escrita e da reflexão, remetendo a uma maneira de encarar o passado, de selecionar o que se quer contar, tendo-o como um desafio. Um memorial de formação é um modo de narrar nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento, é o que nos diz Prado e Soligo (2007). Então, a importância do memorial se dá no âmbito da educação e configura-se como o registro de um processo de vivências, pois,

Um memorial de formação é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período - combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (os que apresentam conceitos e ideias, aos quais geralmente chamamos de textos teóricos). Se tomarmos em conta a definição mais clássica dos tipos de discursos - narrativo, descritivo e argumentativo -, poderíamos dizer, então, que o memorial de formação é um gênero que comporta todos eles, embora, evidentemente, predomine o discurso narrativo. Em se tratando do estilo, também há lugar para diferentes possibilidades: a opção pode ser por um tratamento mais literário ou mais reflexivo ou pela combinação dos dois. Num memorial de formação, o autor é, ao mesmo tempo, escritor/narrador/personagem da sua história. De modo geral, podemos dizer que se trata de um texto em que os acontecimentos são narrados geralmente na primeira pessoa do singular, numa sequência definida a partir das memórias e das escolhas do autor para registrar a própria experiência e, como todo texto escrito, para produzir certos efeitos nos possíveis leitores. O texto encandeia acontecimentos relacionados à experiência de formação, à prática profissional e também à vida - nesse caso, nos aspectos que, de alguma forma, explicam, justificam ou ilustram o que está sendo contado. O tempo a que se reporta pode estar ou não circunscrito: formação do período de um curso ou programa, formação do tempo de profissão ou formação humana geral. De qualquer modo, a escrita de um memorial de formação é sempre a partir do campo da educação (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 55).

Como gênero discursivo, o memorial pertence ao acadêmico (DAHLET, 2008), mas são, de uma maneira ou de outra, escritas de si. Nessa escrita de si, as atrizes (professoras rurais) descortinam a vida no papel, questionando vivências e aprendizagens, falando das experiências, revelando-se através da subjetividade e das representações que constroem de si mesmas (SOUZA; CORDEIRO, 2010). Conforme Souza (2006a, p. 60), essa escrita tem efeito formador, visto que.

<sup>[...]</sup> coloca o ator num campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, de sentidos estabelecidos à formação ao longo

da vida, dos conhecimentos adquiridos e das análises e compreensões empreendidas sobre a vida, do ponto de vista psicológico, antropológico, sociológico e linguístico que a escrita de si e sobre si exige.

Nesse contexto, as narrativas permitiram a essas mulheres-professoras situar-se como falantes-ouvintes, leitoras-escritoras de suas vidas, pois, ao escreverem, rememoram e ao rememorarem, refletem, num marco subjetivo e de tomada de consciência de si. Nesses memoriais, 44% das professoras se identificam como sendo alguém (exemplo: sou Géssica, nasci...). Pouco mais de 77% falam da constituição familiar (pai, mãe e quantidade de irmãos) e a origem (de onde vem). Apenas 33% relatam aspectos concernentes ao parto do próprio nascimento. Mais de 44% falam sobre as dificuldades financeiras enfrentadas e todas elas falam do período de escolarização e de atuação profissional docente, que são relatos sobre a vida pessoal e profissional.

Esses números mostram que essas escritas não são iguais, são singulares e cada uma fala de si de uma maneira peculiar, situando aquilo que lhe foi formador. A metáfora também é referenciada na escrita:

Vejo um filme passando na minha mente só de pensar que vou voltar ao passado e lembrar de cada coisa que vivi profissionalmente e pessoalmente. (Auxiliadora).

Hoje revivendo o passado é como se um filme passasse em minha mente. (Yasmin).

O ato de lembrar nos faz reviver as experiências, como nas metáforas citadas, dando prazer e, ao mesmo tempo, trazendo saudades e oportunizando ainda "enxergar" a vida através de um olhar questionador e transformador. Esse olhar para si ocorre com Maria, que tem uma escrita que se revela e revela muito de si. Muitos momentos são contados com detalhes, sobressaindo as narrativas da família. Sua escrita revela uma vida dividida em alegrias e tristezas, assim, como um conflito subjetivo, narra sobre a alegria do aniversário na escola e sobre o pai alcoólatra que brigava sempre com a mãe.

Aida fez um bolo para mim e levou para sala para comemorar meu aniversário junto com meus colegas, até hoje guardo essa foto com enorme carinho. Tia

Chica me deu uma roupa de presente a qual estou vestida na foto. Foi muito legal! (Maria).

Tivemos momentos muitos difíceis por conta da bebida do meu pai, era muito angustiante assistir as brigas e ofensas que acontecia. (Maria).

É marca na escrita de Maria o fato de a escola ser um lugar de prazer e o seu lar, não. Isso perpassa sua escrita, que é sempre carregada de lembranças e emoções. A vida escolar se mistura com a vida familiar como se todo vivido se situasse num tempo escolar e, por conseguinte, como se, para fazer referência à família, tivesse que fazer referência também à escola. Maria se apresenta como a mulher que teve de ser forte desde criança, para poder superar acontecimentos que a feriram e ainda fazem sofrer, como a separação dos pais e o falecimento da irmã. A força como marca da identidade de Maria é expressa na narrativa:

Sempre que me lembro desse fato percebo que quando se quer conquistar algo na vida às dificuldades se tornam pequenas diante da força de vontade e neste ano assim como nos outros tivemos que ser muito fortes para vencer. (Maria).

Superações, revelações, desejos, frustrações, alegrias e tristezas permeiam e marcam a subjetividade na escrita de Maria, pois a "subjetividade configura-se como elemento constitutivo na escrita da narrativa" (SOUZA, 2006a, p. 105). Embora o magistério já fosse sua escolha, o conflito esteve presente, influenciando na decisão entre cursar o magistério no vespertino e precisar trabalhar, mesmo com 17 anos e não podendo empregar-se numa empresa. Essa situação a colocou entre o desejo e a frustração. A não aprovação no vestibular pela segunda vez e a matrícula no curso Técnico de Enfermagem fizeram brotar questões relacionadas ao desejo, à frustração e à recompensa (como tentativa de superação). A aprovação no vestibular, feito pela quinta vez, é retratada na escrita como algo buscado, mas não festejado ("nesse meio tempo presto vestibular para pedagogia e sem muita festa sou aprovada" – Memorial de Maria). Em contrapartida, a aprovação na seleção para professor temporário da Prefeitura Municipal de Itapetinga se revela como alegria, relatada como um grande presente ("neste ano ganhei um grande presente, fui trabalhar na escola Rural" - Memorial de Maria). A escrita de Maria situa-se na ambiguidade, no conflito, como se fosse isso e aquilo.

Géssica inicia sua escrita revelando várias de suas identidades: de mãe, de brasileira, de moradora da cidade de Itapetinga e de viúva, como um modo peculiar de dizer quem é. Ela começa falando quem é, depois conta como se constituiu em todas aquelas identidades. Na infância, já sonhava em ser professora, desejo esse que se repete em todo o relato escrito, como se quisesse afirmar essa identidade de ser professora. A tristeza falada, sentida, escrita e a alegria circunscrita não a permitem falar mais, como se tivesse que lembrar, mas não quisesse fazer isso:

Sinto-me triste, porque meu esposo não vai participar da conclusão da minha graduação, [...] e gostaria de abraçá-lo e agradecer pela força e estímulo que me deu para que eu fizesse esse curso. (Géssica).

Sentimentos de pertença e de gratidão, de tristezas e relações de certezas, superações e persistência permeiam a escrita de Géssica. A infância ambígua, situada nas alegrias e tristezas, como num discurso escondido, emerge na narrativa de Auxiliadora. Infância marcada pela falta do pai, que a faz remeter a dificuldades de sua vida, vinculadas à ausência dele, ao lugar dos avós paternos em sua vida.

A minha infância me trás lembranças tristes, pois a ausência do meu pai foi um fato que muito me marcou e tudo era difícil sem ele. (Auxiliadora).

Não posso deixar de falar de meus avós que muito nos amava e isso nos confortava, suprindo a falta do nosso pai já que eles eram meus avós paternos e também os únicos avós que conheci. E minha avó era muito doce, nos tratava como verdadeiros príncipes e princesa. (Auxiliadora).

A decepção de perder o ano letivo levou Auxiliadora à tomada de consciência de que precisaria ser mais responsável. Os desejos também perpassam a escrita dessa professora, como o de cursar o magistério e um curso superior. O sonho de ser professora foi realizado e dois anos depois, o de casar-se. O nascimento do filho, que chama de maior realização de sua vida como mulher, remete-a a retratar a identidade de mãe. A escrita de Auxiliadora marca realizações, desejos e decepções.

A satisfação de rememorar são as primeiras palavras escritas de Bárbara. Começa falando de si, mas esse conteúdo se perde no discurso de outros (teóricos). A brevidade com que escreve sobre sua vida marca uma escrita sem intervalos, que segue uma atrás da outra, como se não houvesse paradas, falando muito de

assuntos alheios para não falar da própria vida. Essa característica demonstra uma resistência na escrita, uma tentativa de não se revelar.

Keli relata a adolescência precoce que acontece ainda na infância, devido ao falecimento da mãe. A frustração por não ter tido infância, por ser a única filha mulher e, por isso, ter de cuidar dos irmãos, marca a escrita de Keli.

Delma aceitou o convite, mas eu fiquei ajudando-a a cuidar de Fábio e dos trabalhos domésticos. Não sobrando nenhum tempinho para que eu pudesse desfrutar de brincadeiras infantis, pois é natural desta fase brincar com colegas de boneca e outras brincadeiras. (Keli).

Principalmente eu, por ser filha única, os trabalhos domésticos sobrou para mim, sempre quieta, no meu cantinho, obediente, solitária no meu mundinho cheio de dúvidas e medrosa. (Keli).

A figura da mulher obediente, que não reclamava, típica da década de 1970, fica registrada na narrativa de Keli. Era uma garota tímida que desejava ser diferente, mais desinibida, e que teve dificuldades na alfabetização. Ser mãe marca uma das identidades dessa professora. Sonho, insegurança, medo, esperança se misturam num só propósito – passar no vestibular.

Eu já havia tentado por duas vezes fazer o vestibular, mas não consegui ser aprovada. Era o meu sonho, às vezes achava que nunca iria ser realizado, mas tudo tem o seu tempo certo. (Keli).

Nanete narra somente o que lhe foi importante e fala da realização do sonho de ser mãe como uma conquista e uma identidade.

Eu estava realizando um grande sonho, o de ser mãe, uma experiência única e individual. (Nanete).

A graduação é tida como algo que estava lhe possibilitando o novo; havia também o desejo explícito de cursar a pós-graduação. Na escrita da vida pessoal de Nanete o tempo não é tão enfatizado, o tempo em que viveu, o ano, o período, tudo isso é menos marcante e a escrita que se revela muito padronizada também traz poucos aspectos subjetivos da vida.

Estrela, após várias dificuldades enfrentadas, conseguiu chegar a pósgraduação. Ser uma leitora se tornou referência de ser professora. As dificuldades, muitas vezes, remeteram à saudade da cidade de origem. A vida conjugal em conflito, o desemprego e a perda da mãe marcam a sua escrita, que relata o desencadeamento de sentimentos diversos: saudades, solidão, insegurança, angústia, alegrias, falta, subversão. O contato com a pesquisa na graduação possibilitou-lhe novas aprendizagens, como a do prêmio ganhado pelo bom desempenho no Programa Despertar. A identidade de mãe e de professora é professada.

Vivi muita coisas na época da escola, dificuldade de leitura, desemprego do pai, falta de roupa para ir a escola, falta de alimentação adequada, muitas dessas dificuldades me fez crescer e valorizar e sentir saudades dos tempos da fazenda. (Estrela).

Período esse que me remeteu a sentimentos e conflitos diversos. Conflitos, pois estava separada do marido, desempregada, tendo que segurar uma vaga na universidade, pela oportunidade que estava tendo e ainda perdi minha mãe. (Estrela).

Foi esta professora que certo dia disse: "você terá que ler muito para parar de escrever tantas palavras erradas". Isto me levou a compreender que eu não sabia escrever e teria que aprender. O caminho, então, foi a leitura como havia me indicado a professora. (Estrela).

Estrela faz menção, muitas vezes, à necessidade da leitura em sua vida, por conta de uma alfabetização tardia, e em todo o depoimento, fala de si e faz referência ao mundo rural, marcando uma escrita comparativa que vai e volta no tempo.

As referências de ser esposa e mãe iniciam a escrita de Yasmin. O adoecimento do pai ainda quando criança leva-a a ter responsabilidades precoces. A garota tímida tinha poucas lembranças do pai saudável, pessoa de quem explicita sentir muita falta. O falecimento dele promoveu tristeza e exigiu dela superação. O sonho de ser professora se manifestou ainda menina e desde que se tornou uma, desejava o nível superior. Expectativa, medo, insegurança, frustração, tristeza marcam a escrita, muitas vezes, afirmada de Yasmin.

As dificuldades financeiras fazem de Anísia uma empregada doméstica e babá aos nove anos. O contato com a escola ocorre aos 10 anos de idade. Vergonha, sonho, desejo, contradição marcam a sua infância.

É inegável, que às vezes, tinha desejo de brincar de bicicleta, de boneca com outras crianças, mas eu tinha muitos afazeres domésticos, além do que queria estudar bastante para acompanhar a minha turma. (Anísia).

O contraste social vivido na infância leva Anísia a buscar ser uma boa aluna, o que vigora na sua escrita como uma conquista. As brigas na escola como pretexto para chamar a atenção do pai trazem o sentimento de tristeza.

Meu pai efetuou o pagamento do ano todo, pois morava na roça e não vinha muito em minha casa. (Anísia).

Na hora do recreio brincava e brigava muito, chegando até rasgar blusa do uniforme de alguns colegas, como uma forma de chamar atenção do meu pai, porque assim ele era chamado a pagar as blusas e, consequentemente, conversar comigo, pois apesar de bom, era distante e omisso, causando em mim uma grande lacuna afetiva. (Anísia).

Anísia passou por muitas escolas durante o ensino fundamental, e, no ensino médio, frustrou-se por não poder receber o diploma de Técnico em Contabilidade. Vê-se uma escrita fluida, mas carregada de emoções e frustrações.

Essas narrativas configuram-se numa retomada histórica de suas vidas, por parte dessas professoras. Um passado, muitas vezes presente, que ainda flui nas palavras com sentimentos precisos. Sobre isso, Vasconcelos (2006, p. 71) fala que:

Retomar um momento histórico particular pode levar a encontrar os ranços do passado, pode trazer à tona decepções, pode fazer refletir sobre atos, pode gerar arrependimentos difíceis de suportar. E no entanto, é inevitável fazer emergir todos esses sentimentos, pois a história não pertence a ninguém e pertence a todos, a toda a sociedade. Nossas lembranças são frequentemente ligadas a acontecimentos em que outras pessoas participaram, em que eventos se misturaram para construir um fato geral produtor de quadros específicos no discurso narrativo.

Muitas identidades reveladas, muitas histórias cruzadas, coletivas, singulares, isso porque "o processo de rememoração permite a preservação da representação do passado e a afirmação da identidade" (VASCONCELOS, 2006, p. 72). Os movimentos psíquicos, subjetivos, semânticos se fazem presentes nessas escritas, construindo sentidos. A escrita (auto)biográfica se configura como sendo um espaço de redefinição das trajetórias pessoais vivenciadas que repercutem na formação e na profissão.

Os textos escritos são entrelaces de indivíduos ligados pela memória histórica e cultural da sociedade (HALBWACHS, 2006). Os processos subjetivos fazem-se presentes e as narrativas possibilitam ao sujeito ir ao encontro de si. O trabalho biográfico leva à tomada de consciência, pois tem um efeito psicossomático (JOSSO, 2004), e a subjetividade presente nas narrativas é princípio fundamental para o conhecimento de si.

Entre escritas que vão e voltam no tempo, essas professoras falam de si. As referências ao curso primário (em vez de ensino fundamental I), ginásio (em vez de ensino fundamental II) e segundo grau (em vez de ensino médio) são formas como falam do tempo, do tempo em que viveram, de um tempo manifesto e de uma escrita. "A escrita é uma fala calada que se manifesta como uma cópia precisa do que se pretender revelar" (VASCONCELOS, 2006, p. 73). A escrita de si é descoberta.

Zabalza (1994) relata que a escrita proporciona aos professores fazer com que a narração constitua-se como reflexão. Nesse sentido, escrever favorece o pensamento reflexivo e passa a ser um canal de formação. Um espaço de reconstrução (FERNANDES, 2007). Favorece também a prática pedagógica e o trabalho desenvolvido na sala de aula. Sobre a escrita e esse seu efeito, Barbosa e Passeggi (2006, p. 91) relatam que:

Escrever sobre "si" é, desse modo, reinventar-se enquanto profissional. A escrita autobiográfica dos memoriais e cartas tem uma particularidade quanto à autoria: as professoras-autoras estão envolvidas, não são independentes da história que escrevem. O seu olhar sobre a realidade circunstanciada é, ao mesmo tempo, o de protagonista e de autora. Esse exercício duplo responde pela possibilidade de decantação e análise da sua trajetória profissional.

A escrita como registro da vida torna-se importante para a compreensão das trajetórias de vida pessoal e dilemas da profissão. Para Souza e Cordeiro (2010, p. 222), a reflexão dessa escrita possibilita ao sujeito em processo de formação "compreender as condições de produção e os sentidos de sua própria escrita, a qual revela relações com o trabalho e formas de compreender a escrita como prática de pesquisa e de formação". Dessa forma, na narrativa escrita, o sujeito estabelece a forma discursiva e organizacional de falar de si. O memorial também trouxe para as professoras possibilidades de relatarem sobre isso, dizendo que:

Este memorial me fez reviver o percurso formativo, minhas perspectivas, minhas convicções. Foram momentos que me fizeram perceber meu aprendizado e o meu desenvolvimento e o quanto sou PERSISTENTE, DETERMINANTE e IMPORTANTE. (Yasmin).

Durante o período de ter escrito este memorial, foram momentos que revivi o meu passado e o meu presente. Neste momento adquiri aprendizado, onde eu pude mudar e inovar a minha prática docente. Através deste memorial surgiram outras expectativas que vão influenciar na minha vida profissional e pessoal. (Keli).

Assim, as escritas de si, ou seja, das professoras rurais, demonstram a essência do memorial. Concordamos com Vasconcelos (2006, p. 71), quando nos diz que:

A grande riqueza da experiência do memorial é compreendida quando o rememorar dos eventos constrói pontes com o presente, criando *insights* que vão dar lugar à verdadeira aprendizagem útil. O memorial tem o papel essencial de elaborar as relações e as ligações entre fatos e vontades, acontecimentos e sonhos.

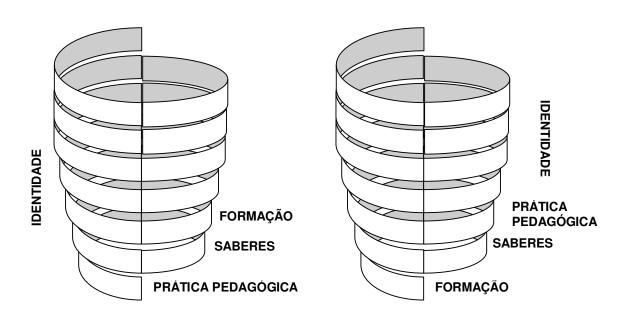
O que move a escrita das professoras são as experiências docentes. Nessas escritas, elas recriaram, rememoraram, reviveram um tempo passado já desaparecido. "Fazem um balanço do vivido. Conferem sentido a própria existência" (MIGNOT, 2003, p. 146). Essas foram experiências que as professoras rurais colocaram no papel.

## 5.4. Entrelaçando formação, identidade, saberes e práticas pedagógicas

Na contemporaneidade, é preciso pensar na formação dos professores que atuam no meio rural. Entendo que a formação, a identidade, os saberes e as práticas de professores estão interligados, por isso acredito que a formação do professor não acontece de forma linear, mas contínua, num processo dinâmico. Enfim, a prática pedagógica possibilita a construção e mobilização de saberes e estes se configuram elementos norteadores da formação, que, num processo de ligação, contribuem para a construção e delineamento da identidade docente. Pensar a formação implica pensar a identidade, os saberes e as práticas, como na figura abaixo:

Figura 3: Articulação dos quatro elementos

## PROCESSO DINÂMICO



Significa pensar neles como elementos articulados, dependentes. E é fato que o professor em exercício vive esse processo de articulação na vida profissional. Pois é nele que a identidade docente é afirmada, a formação remodelada, a prática pedagógica vivenciada e saberes docentes reconstruídos e mobilizados. Acredito que estes são elementos imbricados e, a partir deles, o professor se constrói na docência.

Pimenta (2007) nos fala sobre a formação inicial e acontinuada, que têm sido pouco eficientes para contribuir com a mudança da prática pedagógica e para gestar uma nova identidade do profissional docente. Isso porque não toma a prática docente e pedagógica como ponto de partida e chegada da formação.

Ao não as colocar como ponto de partida e de chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se à discussão sobre identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência (PIMENTA, 2007, p. 16).

Nesse processo, a identidade docente vai sendo construída, como num processo dinâmico em que formação, identidade, saberes e práticas estão intimamente ligados.

Nessa perspectiva, a reflexão se constitui como elemento capaz de promover a dinamicidade da prática pedagógica, e de orientá-la de forma a melhor atender os alunos. Isso possibilita uma formação profissional reflexiva (ZEICHNER, 1993), pautada numa prática que abranja as questões dos saberes e produção de valores. A prática reflexiva ainda pressupõe um vínculo indissociável entre teoria e prática, finalidade e ação, o saber e o fazer, a concepção e a execução. O espaço da prática é muito importante para a formação, é onde se executam as atividades de ensino; onde se adquire saberes, é também espaço de construção e delineamento da identidade profissional. É o espaço das experiências, onde se adquire e onde as experiências já adquiridas são mobilizadas. Na sala de aula, o professor vai articulando a identidade pessoal e a profissional, que vão se transformando ao longo da vida, trazendo contribuições importantes de como ser professor (ISAIA, 2001).

Nesse processo, os saberes docentes tornam-se fundamentais, pois os professores, ao ser formados, deparam-se com certos saberes, e, ao ensinar, produzem outros. É na prática que esses saberes são consolidados enquanto outros são construídos. É lícito compreender o saber docente "como resultante de um processo coletivo de reflexão da prática articulado a partir do individual" (CALDEIRA, 2006, p. 18), constituindo-se num processo permanente de construção/ desconstrução/reconstrução, que ocorre no cotidiano. Como os saberes docentes não são estáticos e acabados, para serem renovados, faz-se necessário uma interrelação entre teoria e prática, no campo da formação e do exercício docente. Os professores da zona rural atuam na docência sem uma formação específica, mas acredito que, ao buscarem uma formação diferenciada em serviço, valorizando os saberes adquiridos na prática, saberes experienciais do cotidiano, colocando-os em prática, "estes saberes constituem-se um dos fundamentos da identidade profissional (NUNES, 2006, p. 133). Considerando esse processo recíproco de formação, identidade profissional, saberes e práticas, Biasoli (1999, p. 117) afirma que "a prática pedagógica define um tipo de professor que, por sua vez, define um tipo de prática pedagógica". Ainda Catani et.alii (2003, p. 36) ressalta que:

A teoria, por sua natureza intrínseca, diz respeito ao que é geral, explicitando-se sob a forma de descrições e na busca de interpretações sobre a realidade pedagógica, por assim dizer homogênea. A prática - neste caso, a prática pedagógica - é de natureza diversa, à medida que diz respeito aos fazeres docentes particulares. A teoria pedagógica acha-se relacionada à prática, mas enquanto conhecimento sua natureza é interpretativa e não prescritiva. Assim, a teoria pedagógica e a prática docente, enquanto domínios de natureza diversa, diz respeito a uma relação que não pode ser unívoca e linear. Ao contrário, implica uma relação dialética que requer por parte dos professores uma atitude reflexiva de dupla mão: de um lado, buscando a compreensão dos conteúdos teóricos e, de outro, o desenvolvimento de uma análise sobre as formas mediante as quais eles têm incorporado e traduzido em sua prática pedagógica os elementos diversos que compõem as teorias por eles estudadas.

Nessa direção, a formação que proporciona o contato com as teorias é necessária a prática, mas os conhecimentos relacionados à prática não estão exclusivamente contidas nas teorias, pois deriva também da experiência pessoal e social. Ante a discussão aqui levantada sobre formação, identidade e saberes docentes, prática pedagógica, escola rural, memórias de escolarização e de atuação profissional, identificação com o contexto de atuação, trajetórias de vida, reflexão, foi possível perceber um fio que liga todos eles. Nesse debate, inesgotável, sobre essas inter-relações, destaco a relevância de buscarmos tecer, fio a fio, a história e sua importância na formação da sociedade; buscarmos o fio da formação, sobre as dimensões de ser professor e sua prática; o fio dos saberes docentes; e o fio das dimensões identitárias desse professor, que envolve a vida pessoal e a profissional. É no movimento de puxar os fios e cruzá-los que se tece uma teia, possibilitando uma discussão sobre o professor da zona rural. As narrações orais e escritas constituíram-se em um rico dispositivo metodológico para indicar que os fios existem, basta apenas puxá-los para tecer essa teia.

Não importa a ordem – práticas, saberes, formação, identidade; ou formação, saberes, práticas, identidade; ou formação, identidade, saberes, práticas –, a articulação entre esses elementos aconteceria e o efeito seria o mesmo (Figura 3). Tanto em uma ordem quanto em outra, ambos os modos promoveriam a construção da identidade docente, pois é nesse movimento cíclico que ela se constitui e através de ambos os modos que a teia é tecida. Só precisamos apreender que esses são os elementos que promovem o movimento, independente da ordem em que estejam.

## **PARA NÃO CONCLUIR**

De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos
antes de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!

Sabino (2009)

Nesse estudo, procurei compreender dimensões relacionadas às professoras que atuaram na zona rural do município de Itapetinga, Bahia, em 2008, focando na formação, na identidade, nos saberes e nas práticas, salientando que há entre esses quatro elementos uma articulação que os fazem situar-se num processo dinâmico, cíclico e inacabado. Através dos dados aqui apresentados pude tecer algumas reflexões sobre os processos de formação do professor, de construção da identidade profissional e aquisição dos saberes docentes, sobre o desenvolvimento da prática pedagógica e os itinerários históricos que constituíram a educação rural. Foi possível analisar os eixos temáticos já postos e desvelar as histórias de vidaformação das professoras da zona rural do município de Itapetinga-BA.

Essa pesquisa permitiu-me compreender a minha formação e ver muito da minha história na singularidade das histórias de muitas dessas professoras. O encontro das histórias aqui relatadas permitiu-me refletir sobre as possibilidades de construção de nós mesmos e dar respostas a muitas interrogações que havia em minha história. Tudo isso me consentiu dizer que é na relação com o outro e com nós mesmos que vamos nos tornando quem somos.

Essa pesquisa situou-se numa proposta de investigação que teve como foco a abordagem (auto)biográfica e as narrativas das histórias de vida-formação das professoras da zona rural. A partir de então, pude compreender a importância dessa abordagem como metodologia de pesquisa e formação, por possibilitar emergir os itinerários concernentes à construção da trajetória profissional docente das professoras, sinalizar aspectos outros como as subjetividades, representações e experiências docentes, não tão reconhecidas e legitimadas nos espaços acadêmicos. Diante disso, aponto as (in) conclusões e reflexões do trabalho, pois um trabalho dessa natureza não se conclui.

Pude também entender a situação das professoras que atuaram na zona rural de Itapetinga e perceber que essa realidade não é diferente em um aspecto geral (ao mesmo tempo que se torna diferente nas especificidades) de muitas outras que fazem referência ao mesmo grupo. Os docentes fazem parte da história da educação rural que, historicamente, tem sido relegada ao esquecimento, sendo somente a partir de meados da década de 1980 pensada de forma a agregar condições favoráveis ao desenvolvimento de uma educação de qualidade para os alunos e os professores rurais.

Durante a pesquisa, vi que não se tratava de professores e sim de professoras rurais, 14 docentes do sexo feminino. No contato com essas mulheres foi possível identificar o quanto cada uma carrega em si uma forma única de fazer sua história e falar sobre ela. As histórias de vida reveladas aqui me fizeram compreender como as colaboradoras construíram suas histórias, suas identidades, seus saberes, suas práticas, e as dificuldades que enfrentaram para desenvolver as diferentes atividades docente no contexto rural.

O desafio de falar sobre si e a superação desse desafio revelaram nas narrativas sentidos e significados construídos, evidenciando o ciclo de vida profissional do grupo pesquisado e suas necessidades formativas. Nesse contexto, identifiquei os aspectos históricos e sociais que revelaram como as professoras ingressaram na profissão docente e como foram sendo construídos seus processos formativos. Dessa forma, o ponto em comum que mais se destacou foi à percepção sobre rural revelada nas narrativas: como lugar de vida, de educação e de socialização.

Destaco que as professoras que desenvolvem práticas que favorecem mais a aprendizagem dos alunos são aquelas que têm mais de cinco anos de docência e atuação na zona rural. O que esclarece dois pontos. Primeiro, as professoras com mais de cinco anos de docência na zona rural são as que mais trabalhavam com a realidade dos alunos. Segundo, as professoras em início de carreira que atuam na zona rural tendem a encontrar maiores desafios no desenvolvimento profissional: 1) a entrada na profissão docente já constitui, por si só, um processo de insegurança, de dúvidas e de decisão; 2) começar a carreira docente na zona rural, numa classe multisseriada, sem formação teórica, sem a experiência da prática e sem orientação pedagógica – tudo remete ao lugar do impacto, onde o choque com a realidade é ainda maior. Assim, a experiência proporcionada pela prática é de demasiada importância para que o professor possa propor um processo de ensino e aprendizagem mais consistente na zona rural.

As professoras relataram que passaram por momentos singulares na carreira na zona rural. Tudo era diferente de outros contextos e precisaram adaptar-se àquela realidade. Na prática cotidiana foram aplicando e construindo saberes que as fizeram crescer e ganhar experiências, saberes que foram sendo constantemente reconstruídos e modelados. Aprenderam a lidar com a heterogeneidade existente no contexto das classes multisseriadas e com diferentes situações que surgiram em

sala de aula. Daí a constatação de que o que foi mencionado gera novas aprendizagens docentes.

Esse trabalho constatou que nas aprendências das professoras do meio rural há aprendências nômades. Há muitos tempos, espaços e modos/formas de aprendizagem docente, pois os professores não aprendem somente em espaços institucionalizados, mas também nos espaços "informais" de aprendizagem. O processo de aprendências docentes advém da confluência entre várias formas e espaços de aprendizagem como: história de vida individual, a sua passagem em instituições escolares, da ascendência de outros atores formativos e de diversos lugares de formação. E todas essas aprendizagens influenciam na organização do trabalho docente do professor. Assim, na zona rural essas aprendências são essenciais para que o professor possa responder de maneira apropriada ao processo de trabalho docente.

As respostas das colaboradoras em relação à formação apontaram que a formação inicial não lhes prepararam para atuar em classes multisseriadas e que elas não receberam formação continuada que suprisse essa lacuna deixada pela formação inicial. Quanto aos programas de formação, ainda é uma realidade brasileira o fato de a formação institucionalizada reproduzir um modelo que tem como foco a racionalidade técnica, na formação de professores. O currículo através das quais foram formadas não atende as classes multisseriadas. Tudo isso evidencia déficits em relação à forma de organização e características dos cursos de formação. Mas as professoras relataram que a formação recebida permitiram iniciarse como professoras rurais e construir novos modos de ser professora nesse contexto.

Ainda evidenciou-se que a formação teórica institucionalizada, adquirida através do curso normal/magistério do ensino médio ou do curso superior, é de suma importância, necessária e buscada. Mas foi perceptível que através da prática pedagógica se alcançava os melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem que fazia diferença no processo de formação. Evidencia-se sua importância, mas também se constata que a formação institucionalizada não é sinônimo de competência e o professor precisa de competência para ensinar, e essa é construída na prática. Sabemos que a prática profissional é um lugar de estruturação e é nela/através dela que se encontra a estabilização na carreira profissional.

A pesquisa evidenciou a importância da formação para a prática e a importância da prática para a formação, revelando que as professoras rurais aprendem e formam-se mais com a prática do que de outra maneira. Isso evidencia que a formação recebida é necessária, mas ainda não é suficiente para promover a transformação na educação. E que as experiências de vida das professoras constituem parte importante do processo formativo, pois através das experiências muitos saberes são construídos e consolidados na prática pedagógica, o que permitiu que elas, mesmo sem uma formação para atender os alunos de classes multisseriadas, dessem conta das ações cotidianas na zona rural. Contudo, isso e apesar da colaboração da prática, a formação do professor da zona rural é imprescindível para o desenvolvimento do trabalho docente nas classes multisseriadas. A teoria é aliada da prática.

Constatou-se que há influência de várias tendências pedagógicas na prática; há conscientização de que nem todas as teorias pedagógicas aprendidas nos cursos de formação são aplicáveis nas práticas; o discurso pedagógico de muitas não condiz com as práticas pedagógicas; há o desenvolvimento de práticas individualistas; há, muitas vezes, maior ênfase no ensino do que na aprendizagem. E que os saberes acadêmicos são importantes, mas não suficientes para que essas professoras fossem preparadas para atuar em classes multisseriadas. Assim, mesmo sem formação e conhecimentos específicos elas atuavam em classes multisseriadas e conseguiam promover, em muitos momentos do ensino, a aprendizagem dos alunos.

Intento dizer que a maioria das professoras apontou como característica da prática a utilização de metodologias tradicionais, muitas vezes desarticuladas da realidade do aluno. Isso assinala para a necessidade do professor ser crítico, reflexivo, que articula teoria e prática numa busca da *práxis* e da qualidade da educação. O professor precisa buscar novas metodologias, compreendendo que existem outras abordagens pedagógicas aplicáveis às práticas, e precisa aprender a inventar novas formas de ensinar. Nesse contexto, é que se busca, através da prática, uma formação sólida e a consciência de que outras coisas existem além das que já conhecemos e que estão postas no contexto do ensino.

No entanto, quanto às condições de atendimento das escolas, essas se mostraram lugares propícios para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico, considerando-se que nelas são oferecidas oportunidades de socialização, aprendizagem e cuidado, além de ser um ambiente extremamente agradável para as crianças. Mesmo com necessidades de melhorias e ampliação para um atendimento escolar mais adequado, as escolas se revelaram bem diferentes de muitas descritas em pesquisas referentes a outras zonas rurais. Há, no entanto, nessa zona rural, o fato de alunos da educação infantil e de ensino fundamental estarem juntos em uma mesma turma, o que já é coibido legalmente, mas que em Itapetinga ainda não foi regularizado.

Outro aspecto discutido foi relacionado à terminologia utilizada para designar as professoras. Não é porque a Educação do Campo tem surgido como novo paradigma e sido inserida em nossa sociedade como política pública que a Educação Rural deixou de existir ou perdeu sua legitimidade. Falo de um mesmo território enquanto terreno, extremidade, divisão do IBGE, localização, e de uma educação que, historicamente, o complementa, mas que difere em ideologia, e por isso são desenvolvidos de formas diferentes. Não deveria ser assim, mas é dessa forma que elas têm sido vistas.

Quanto às questões que envolvem as políticas de atendimento aos alunos e professores da zona rural, constatou-se que não há escolas nucleadas e nem oriundas de assentamento rural, são escolas multisseriadas e abertas a pedido de pais de alunos e fazendeiros. Há o transporte escolar para deslocamento de alunos e professores, mas também há necessidade de melhoria na qualidade dos veículos e acerto de horário para melhor atendê-los. Há crianças que requerem atenção especial e não há atendimento por parte de outros profissionais senão dos professores para suprir a necessidade da assistência a saúde e social. Não há um currículo específico para atender a população escolar rural, por isso os conhecimentos propostos pela escola tendem a ser descontextualizado da realidade.

O currículo proposto aos alunos da zona rural é o mesmo desenvolvido na zona urbana, o que perde o sentido, quando sabemos que a definição da escola rural tem sentido somente quando pensada a partir das particularidades da comunidade rural. A escola rural tem uma identidade e uma cultura que lhe são próprias, por isso o currículo também faz parte desse contexto e deveria ser diferente e condizente com a realidade dos alunos e com os seus modos de vida. Nesse aspecto, a heterogeneidade existente nas classes não pode, de maneira nenhuma, ser reduzida apenas às diferenças, essas diferenças devem ser valorizadas dentro do princípio da igualdade e da diversidade. Por isso, pensar o

currículo da escola rural para os alunos da zona rural requer considerar uma dimensão empírica e refletir sobre o processo de produção de conhecimentos reais e ideais para um povo. Assim, considero que falta uma escuta sensível e um olhar atento para a escola rural e políticas públicas que busquem a melhoria dessa escola.

Das 14 professoras apenas quatro eram efetivadas e as outras 10 eram contratadas. Fica evidente que as 10 professoras não escolherem estar ali, pois enquanto contratadas não tinham autonomia para tal, o que não quer dizer que se tivessem escolha não optariam pela zona rural. Mas, o que evidencia um número tão grande de professoras contratadas na zona rural? Na questão política, o rural é tido como o lugar de castigo ou o lugar do emprego para os que apoiam determinado partido político que saiu vitorioso nas eleições. Em Itapetinga, os professores efetivos lutam e escolhem onde querem lecionar; os contratados não têm a mesma autonomia, ficando a zona rural relegada ao "não-lugar", ou seja, ao lugar que precisa apenas ser ocupado, não importa por quem ou como. O quadro de docentes dos anos de 2008 e 2009 demonstra uma rotatividade significativa de professores de um ano para o outro, o que é tensionado como um problema, pois isso pode comprometer a capacidade do professor de vir a conhecer a escola e seus alunos.

Mas cabe enaltecer outros aspectos positivos nessa localidade onde a pesquisa foi realizada, como o fato de não haver professores leigos, todos terem formação em magistério ou normal; muitas delas já estarem tendo ou já terem tido contato com o nível superior e terem experimentado a vida acadêmica; os salários de quem atua na roça serem maiores que outros, pois há um incentivo financeiro; ter transporte; ter merenda; ter pessoal de apoio. Em 2009, todos os professores que atuaram na zona rural eram portadores de diploma de nível superior. Tudo isso é um diferencial presente em Itapetinga que a faz referência nesse tipo de educação.

Essas professoras revelaram não somente práticas pedagógicas e saberes docentes (des)contextualizados da realidade rural, como também práticas e saberes construídos naquele contexto, identidades construídas na vida, na luta e na quebra de ritmos de modos, tempos e espaços de vivência. Identidades contraditórias, que não se firmam nem se afirmam. Há também identidades condizentes com o contexto rural, de quem nasceu, viveu e fosse como se nunca tivesse saído daquele lugar, e ainda de quem nunca viveu ali, mas adotou o lugar como lugar de aprendizagem. Há professoras que se identificam com a zona rural e reconhecem diferentes valores lá existentes e necessários para a composição de uma boa educação.

As narrativas retrataram como essas professoras iniciaram e como continuaram a formação, demonstrando aprender muito com o contexto e com as vivências com a comunidade. Muitas dessas aprendizagens foram citadas nesse trabalho afirmando que a docência na zona rural é um processo de construção vivenciada e aprendida na prática, através da experiência de onde essas professoras extraíram muito da formação continuada. Assim, estar formado (graduado) não que dizer tudo, e sim que ainda há mais para aprender do que para ensinar.

As memórias das professoras revelaram o lugar das narrativas na discussão da formação, da identidade, dos saberes e das práticas pedagógicas. A narrativa (auto)biográfica permite ao sujeito em processo de formação refletir sobre o seu cotidiano, trazer a realidade da vida pessoal e profissional de forma a se tornar um ponto de partida para o conhecimento de si. Nesse aspecto, as narrativas são capazes de promover a formação através das práticas cotidianas historicizadas e de contribuir para os estudos dos professores da zona rural quando utilizadas como processo de reflexão e formação.

Respondo a minha questão de pesquisa (ou questões) quando afirmo com perceptualidade que professores rurais são sujeitos históricos, políticos, plurais, que aprendem com e através da experiência de vida, da prática e da formação. São sujeitos potentes, mas que passam por dificuldades na trajetória profissional. São sujeitos compósitos, vários em um só. São sujeitos da experiência. São sujeitos excluídos quando pensados sobre a lógica das identidades legitimadas pelo Estado e pelo modelo de ser professor pautado na racionalidade técnica, que produz um modelo de professor urbano. São sujeitos de identidades que se revezam e que se revelam como sujeitos da roça, destacando-se o saber experiencial vivenciado por cada uma delas nas classes multisseriadas.

A história de vida-formação de professoras da zona rural rememorada remete, através da reflexão, à conferência da própria existência, e contribui para o entendimento de processos subjetivos vivenciados. Assim, a utilização da narrativa como prática de formação de professoras rurais é proposta para preencher lacunas do processo de formação inicial e continuada; para desvelamento das identidades construídas; e para revelar saberes e práticas pedagógicas de professores. As narrativas ocupam um lugar de ressignificação, por isso contribuem para a formação, identidade, saberes e práticas das professoras. Elas têm suas

singularidades para atuar em cada um desses quatro elementos e situaram-se, nesse sentido, como eixo articulador dos quatro. Pois os saberes docentes só podem ser construídos/adquiridos quando o professor está inserido num processo de formação e só podem ser consolidados/reconstruídos na prática pedagógica. Além de tudo isso estabelecer uma das bases da identidade do professor, nesse aspecto, a legitimação desses elementos nas pesquisas traz contribuições para a profissionalização do ensino.

Após o levantamento de vários questionamentos, mas também de ter dado muitas respostas, concluo, sem necessariamente concluir, afirmando que essa pesquisa mudou muito a minha vida, tanto pessoal quanto profissionalmente. Vi, ouvi e vivi coisas que não posso esquecer, pois fazem parte da minha experiência de vida e são experiências formadoras. Ainda acredito ter propiciado momentos de reflexão para as professoras que participaram dessa pesquisa. Espero, pois, que o estudo desenvolvido possa contribuir para a discussão sobre a formação, identidade e saberes docentes, prática pedagógica e educação rural. É com este propósito que realço a importância das narrativas como articuladora dos principais elementos dessa pesquisa: formação docente, identidade profissional, saberes docentes e prática pedagógica, por revelarem as peculiaridades dos processos de ser professor da zona rural.

## **REFERÊNCIAS**

ADORNO, S. M. R. **A Associação Cultural Itapetinguense:** um projeto de emancipação educacional e política para uma vila (1936-1961). Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2004.

ALENCAR, J. F. A professora "leiga": um rosto de várias faces. In: THERRIEN, J; DAMASCENO, M. N (Orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 177-190.

ALHEIT, P; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 32, n. 1. jan./abr., 2006. p. 177-197.

ALMEIDA, D. B. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 278-295.

ANDRE, M; et. alli. Estado da Arte da Formação de professores no Brasil. **Educação** & **Sociedade.** Ano XX, nº 68, Dezembro, 1999. p. 73-89.

ASSMANN, H. Reencantar a educação. São Paulo: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_; MO SUNG. J. **Competência e sensibilidade solidária**. São Paulo: Vozes, 2000.

ARAÚJO, J. P. **A docência em uma escola do campo:** narrativas de seus professores. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2009.

ARAÚJO, J. N. G. Tempo do sujeito, tempo do mundo, tempo da clínica. **Revista Mal-estar e Subjetividade.** Fortaleza. v. IV. nº 2, set. 2004. p. 235-250.

ARAÚJO, M. F; ALMEIDA, M. C. X. Narrativas de vida e formação do sujeito. In: **Anais do XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. Belém: PA: EPENN, 2005. p. 1-9.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Orgs) **Por uma educação do campo.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

AZEVEDO, F. A Cultura Brasileira. São Paulo: Ed. Nacional, 1943.

BARBOSA, T. M. N.; PASSEGGI, M. C. Escritura feminina e mulher escrita: interfaces da formação autobiográfica docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, jan./abr. 2006. p. 80-101.

BASTOS, M. H. C. Memoriais de professoras: reflexões sobre uma proposta. In: MIGNOT, A. C. V; CUNHA, M. T. S. (Orgs). **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-183.

BENEVOLO, L. **História da cidade.** Tradução Silvia Mazza. Editora Perspectiva. 3 ed. 2003.

BENFICA, W. A. A escola rural na década de 90: expectativas e significados da experiência escolar para os alunos e suas famílias. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2006. BERNADO, E. S. Um olhar sobre a formação continuada de professores: escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s). Anais do XXVII Reunião Anual da Anped: Sociedade, democracia e educação: qual universidade? Caxambu/MG: Anped, 2004. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t083.pdf. Acessado

BERNARDO, T. Estilhaços da memória. **Revista Kairós,** São Paulo, v.8, n.1, junho, 2005.

em 23/09/2009.

BIASOLI, C. L. A. **A formação do professor de arte:** do ensaio... à encenação. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora,1994.

BOM MEIHY, J. C. S. Manual de História Oral. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BOSI, E. **Memória e Sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

BRANDÃO, V. M. A. T. **Labirintos da memória:** quem sou? São Paulo: Paulus, 2008.

BRANDÃO, C. R. **Identidade e etnia:** construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e
bases da educação nacional. Diário Oficial da União de 7/12/99. Brasília: Gráfica do
Senado, ano CXXXIV, nl. 248, 23/12/96, pp. 27833-27841.
Parecer 036/2001 do CNE/CEB, sobre as Diretrizes Operacionais para a
Educação Básica do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2001a.
<b>Lei nº 10.172</b> , de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de
Educação e dá outras providências, 2001b.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. D.O.U., de 10 de janeiro de 2001. 2001c.
\_\_\_\_\_. Resolução 01/2002 do CNE/CEB, que Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2002.
\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 007/2003, aprovado em 06 de maio de 2003.
Consulta tendo em vista a Resolução CNE/CP 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. 2003.
\_\_\_\_. Resolução 02/2008 do CNE/CEB, que Estabelece diretrizes

complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2008.

BRUSCHINI, C.; SORJ, B. (Org.) **Novos olhares**: mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero, Fundação Carlos Chagas, 1994.

BRZEZINSKI, I. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente, 2002. p. 7-19.

BUENO, B. O. et. alli. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa,** v. 32, nº 2, 2006, p. 385-410.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M.N (Orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 15-39.

CALDEIRA, A. M. D. O saber docente relativo à diferença de gênero na aprendizagem de meninos e meninas: do cotidiano em direção ao não-cotidiano. In: FIGUEIREDO, A. M. (Org.). **Professor, profissão em três tempos**: gênero, saúde e saber docente. Ouro Preto: UFOP, 2006. p. 9-29.

CÂMARA, S. C. X; PASSEGGI, M. C. Memorial autobiográfico: investigando sua gênese. In: PASSEGGI, M. C; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). **Memórias, memoriais:** pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p.93-115.

CANDIOTTO, L. Z. P.; CORRÊA, W. K. Ruralidades, urbanidades e a tecnicização do rural no contexto do debate cidade-campo. **Campo-Território**: **Revista de Geografia Agrária**. v. 3, n. 5, fev. 2008. p. 214-242.

CAPELO, M. R. C. A Escola Nova e o ruralismo pedagógico: ensino, extensão e formação de professores no meio rural (1940-1960). **Teoria e Prática da Educação**, v.9, n.2, maio/ago. 2006. p. 179-192.

CARDOSO, M. A.; JACOMELI, M. R. M. Escolas multisseriadas: dados preliminares. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Educação e Sociedade no Brasil", 2009, Campinas, SP: UNICAMP, 2009.

CARNEIRO, M. J. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura** (UFRJ), Rio de Janeiro, v. 11, 1998. p. 53-75.

CARREGOSA, E. A; BARROS, D. A. Formação de professor e saberes socioambientais: experiências e perspectivas do Programa Despertar em Itapetinga-BA. In: **Anais em CD-ROM**. Congresso Nacional Direitos Humanos, Ética e Diversidade: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, 2010, p. 1-11. CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CATANI, D. B.; BUENO, B.; SOUSA, C. P. "O amor dos começos": por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**. n. 111, dez. 2000, p. 151-171.

CATANI, D. B. et alli. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. et alli.(Orgs). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escritura Editora, 2003. p. 13-47.

CHAMLIAN, H. C. As histórias de vida e a formação do professor universitário. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografias, história de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 75-91.

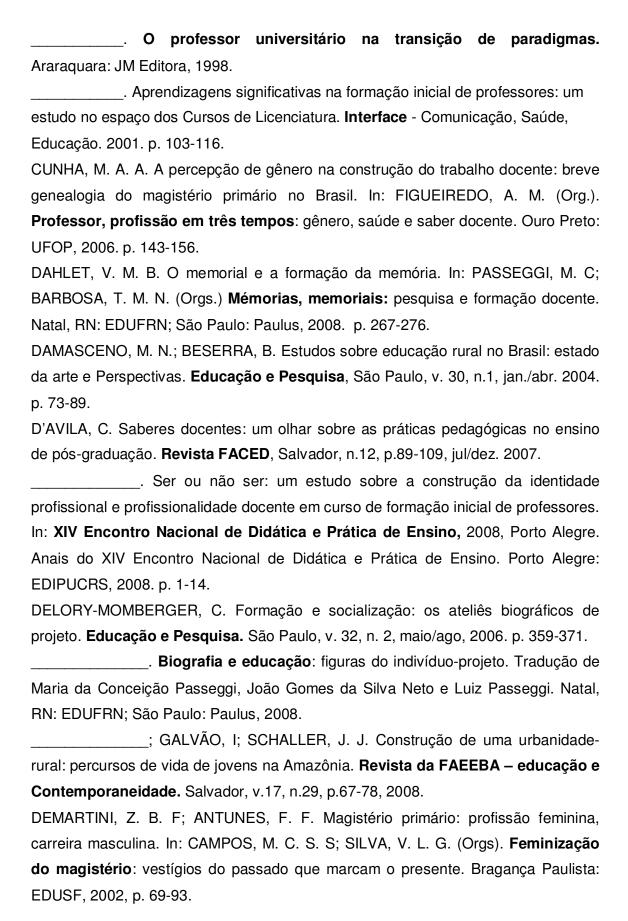
CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIAMPA, A. Identidade. In: LANE, S. T. M; CODO, W. (Org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CONNELLY, F. M; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. (Org.) **Déjame que te cuente:** ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p.11-59.

CUNHA, M. I. Conte-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2. jan./dez., 1997. p. 185-195.



DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade.** Ano XX, nº 68, dez., 1999. p. 109-125.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. 1988. p. 51-61.

DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.

Tradução de Andréia Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENGUITA, M. F A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Revista **Teoria da educação**, n. 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991. p. 41-61.

FAGUNDES, T. C. P. C. Identidade feminina: uma construção histórico-cultural. In: **Ensaios sobre identidade e gênero**. Salvador: Helvécia, 2003. p. 63-89

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional "Por uma educação básica do campo": texto preparatório. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 19-63.

FERNANDES, C. H. Entre a disciplina e a (re)invenção: a escrita das professoras no cotidiano escolar e nos entremeios do discurso pedagógico. In: PRADO, G. V. T; SOLIGO, R. (Orgs). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 95-107.

FERREIRA, L. G. **Da língua oral a língua escrita**: uma proposta pedagógica para o ensino de língua portuguesa em comunidades rurais no interior do Estado da Bahia. Monografia (Especialização). Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Pesquisa e Ensino. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: Vitória da Conquista, BA, 2008.

FERREIRA, L. G; SOUZA, E. C. **Prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas no contexto rural.** Anais do Encontro Estadual de Alfabetização, Letramento e Inclusão Social na Contemporaneidade. UNEB, 2008. p. 1-12.

FERREIRA, L. G; SANTANA, J. V. J. Prática pedagógica: um novo olhar. **Anais do Simpósio de Profissão e Formação docente.** UFOP: Ouro Preto, 2006. p. 1-10.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde. 1988. p. 19-34.

FINGER, M. As implicações sócio-epistemólogicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. 1988. p. 79-86.

FONSECA, M. F. M. A. **Histórias entrecruzadas**: a de uma instituição e a da formação de uma educadora. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Cidade de São Paulo/ UNICID: São Paulo, 2006.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, 2002. p. 136-167.

FURTADO, E. D. P. Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil.

Proyecto Fao-UNESCO-DGCS ITALIA-CIDE-REDUC. 2004. Disponível em:

http://www.red-ler.org/estudio\_educacion\_poblacion\_rural\_brasil.pdf. Acessado em: 13/11/2009.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **Perspectivas**. v.14 n.2 São Paulo abr./jun. 2000. p. 3-11.

GARCÍA, C.M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, M. M. A; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 1, jan./abr. 2005. p. 45-56.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOMES, N. L. A mulher negra que vi de perto. Belo Horizonte: Nazza edições. 1995.

GOMES, M. Itapetinga quero te conhecer. Itapetinga: Moderna, 2002.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRZYBOWSKI, C. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. **Contexto & Educação.** Ijuí, UNIJUÍ, Ano I, nº 04, out/dez.1986. p. 47-59.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 22, n. 2, 1997, p. 15-46.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In. NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 79-110. IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2000. Disponível em: http:://www.ibge.gov.Br/home/estatística/população/censo2000/universo>.

Acesso 20/06/2005.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2007.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. MEC, 2007.

ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. 2 ed. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 35-60.

\_\_\_\_\_. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 65-86.

IZQUIERDO, I. **A arte de esquecer:** cérebro, memória e esquecimento. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

JEAN, Y. Estado, escola e crise dos espaços rurais. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Escola rural na Europa.** Cadernos ICE - 2. Instituto das Comunidades Educativas, 1995.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação.** Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: In: BAUER, M.W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.90-113.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **Sujeitos da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LANGARO, J. F. O campo e a cidade entre maneiras de viver e trabalhar (1960-2005). **História & Perspectivas**, Uberlândia (36-37), jan.dez. 2007. p. 175-208.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A; SCHRIEWER, J (Org.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa e autores, 2000. p. 69-84.

LEITE, S. C. **Escola Rural:** urbanização e políticas educacionais. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, E. N. Currículo Escolar, Educação Rural e Violência Simbólica: Apontamentos acerca do currículo que se tem e do currículo que se quer para o homem e a mulher do campo. In: Il Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas escolas, 2005,

Belém. Anais do II Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas escolas, 2005.

LIMA JR, A. S. Por uma abordagem *ecológica* da epistemologia, da pesquisa e do currículo. Mimeo. 2008.

LIMA, V. M. M. Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas. Tese de Doutorado em Educação: Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

LINDNER, M.; ALVES, F. D.; FERREIRA, E. R. Presença da ruralidade em municípios gaúchos: o exemplo de Silveira Martins, RS. **XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária**, São Paulo, 2009, p. 1-15.

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. B. et. alli. (Orgs.). **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2003. p. 75-84.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M; MOREIRA, A. F. B; CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação e Sociedade**. ano XX, n. 68, dez./1999. p. 278-298.

MACEDO, R. S. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G; FARIAS, I. M. S. Ruralismo, memórias e práticas educativas no cotidiano da primeira escola normal rural do Brasil: a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte – CE (1934-1946). In: WERLE, F. O. C. (Org.).

**Educação em perspectiva internacional:** instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 155-196.

MAIA, E. M. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **ANDE – Revista** da **Associação Nacional de Educação.** São Paulo, n. 3, 1981.

MARQUES, M. I. M. O conceito de espaço rural em questão. **Terra Livre**. São Paulo, v.2, n. 19, jul/dez. 2002. p. 95-112.

MARTINS, J. S. Educação rural e o desenraizamento do educador. **Revista Espaço Acadêmico**, ano V, n. 49, jun./2005.

MASETTO, M. T. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.

MAYORGA, C. Identidades e Adolescências: uma Desconstrução. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 1, n. 1, São João del-Rei, jun. 2006. p. 1-20.

MELLO, R. R. Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do Ensino Fundamental (um estudo de casos múltiplos de tipo etnográfico). Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. 1998.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, 14(1) 2000. p. 98-110.

MENDES, J. M. O. O desafio das identidades. In: SANTOS, B. **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDES SOBRINHO, J. A. C. A formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 11, n. 15, p. 75-92, jul./dez. 2006.

MENEGATI, R. A; HESPANHOL, R. A. M. Nova ruralidade? Contribuições para a compreensão do espaço rural no município de indiana/sp. III Simpósio Nacional de Geografia Agrária – II Simpósio Internacional de Geografia Agrária - Jornada Ariovaldo Umbelino de Oliveira – Presidente Prudente, 11 a 15 de novembro de 2005, p.1-8.

MIGNOT, A. C. V. Em busca do tempo perdido: autobiografias de professoras. In: MIGNOT, A. C. V; CUNHA, M. T. S. (Orgs). **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 135-148.

MILLÁN, A. Formación del magistério rural e orientación granjera em las escuelas. Santa Fé, Argentina: Castellvi S. A., 1947.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NOVOA, A (Org.). **Vida de professores.** Lisboa: Porto, 1992. p. 111-140.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril, 2001. p. 121-142.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs). **Currículo, cultura, e sociedade.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, R. J.; GAVIRIA, M. R. Territorialidades, ruralidades e assimetrias de poder na Comunidade de Taquari. **Estudos Sociedade e Agricultura**. 18, abril 2002, p. 47-72.

MOREIRA, J. T. S. Representação dos moradores da cidade de Itapetinga sobre a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB: a construção de um olhar. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo-SP, 2009.

NASCIMENTO, E. L. **O sortilégio da cor:** identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

NEVES, L. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. **História Oral,** 3, 2000. p. 109-16.

\_\_\_\_\_\_. História e memória: metodologia da história oral. In: \_\_\_\_\_\_. História oral: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 15-31.

NICOLAU, M. L. M. O professor leigo: institucionalizar ou erradicar? In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. Professor leigo: institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez; Brasília: SENEB, 1991, p. 27-36.

NOVOA. A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projecto

Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. 1988. p. 109-130.

O passado e o presente dos professores. In: NOVOA, A (Org.)
Profissão professor. 2 ed. Lisboa: Porto, 1992a. p. 13-34.
. Os professores e as histórias de sua vida. In: NOVOA, A (Org.). Vida

de professores. Lisboa: Porto, 1992b. p. 11-30.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, A (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

\_\_\_\_\_. A. Relação escola-sociedade: "novas respostas para um velho problema". In: SERBINO, R. V. et. alli. (Orgs). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 19-39.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, C. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 1, n.1, jan./jun. 2000. p. 16-30.

NUNES, C. M.F. A contribuição dos estudos sobre saberes docentes na formação de professores. In: FIGUEIREDO, A. M. (Org). **Professor, profissão em três tempos**: gênero, saúde e saber docente. Ouro Preto: UFOP, 2006. p. 127-142.

\_\_\_\_\_. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade.** Ano XXII, nº 74, Abril/2001. p. 27-42.

OLIVEIRA, N. G. **De** "capital da pecuaria" ao "sonho de pólo calçadista": a constituição da estrutura urbana de Itapetinga, BA. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2003.

\_\_\_\_\_. O espaço urbano de Itapetinga, BA: um mosaico produzido pela história. In: **I Mostra de Pesquisa e Extensão da UESB do Campus de Itapetinga**. Julho, 2004, p. 1-15.

OLIVEIRA, E. **Mulher negra professora universitária:** trajetória, conflitos e identidade. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

OLIVEIRA, V. F. Implicar-se... Implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação/formação. In: SOUZA, E. C. (Org). **Autobiografias, história de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 47-57.

PALMEIRA, M. J. O. Formação docente continuada, valores e ética da responsabilidade social. In: DAYRELL, J. (Org.). In: LIMA JR, A. S; HETKOWSKI, T. (Orgs.). **Educação e contemporaneidade:** desafios para a pesquisa e a pósgraduação. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. p. 135-156.

PASSEGGI, M. C. et. alli., Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, E. C. (Org). **Autobiografias, história de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 257-268.

PASSEGGI, M. C. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. in: PASSEGGI, M. C; SOUZA, E. C. (Orgs.) (Auto)Biografia: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 103-131.

PAVAN, R. O sentido da reflexão para a formação docente: resistência à proletarização e qualificação profissional. In: GALVÃO, A; SANTOS, G. L. (Orgs). História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação. Brasília: Líber Livro Editora: ANPED, 2008. p. 89-103.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P.; TRURLER, M. G. *et ali.* **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-33.

PETTY, M.; TOBIM, A.; VERA, R. Uma alternativa de educação rural. In.: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. **Educação rural no terceiro mundo**: experiências e novas alternativas: 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 31-63.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:
\_\_\_\_\_\_(org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 5 ed. São Paulo:
Cortez, 2007. p. 15-34.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. 1988. p. 65-77.

\_\_\_\_\_. Experiências de aprendizagem e Histórias de vida IN Carré, P.; Gaspar, P. **Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação**. Col. Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Porto Alegre, 1999. p. 327-348.

\_\_\_\_\_. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.32, n.2, maio/ago. 2006a. p. 329-343.

\_\_\_\_\_. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B (Org.). **Tempos, narrativas e ficção:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b. p. 41-59.

PINHO, A. S. T. A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia/UNEB: Salvador, 2004.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. Vol. 2, n. 3, 1989. p. 3-15.

PRADO, G. V. T; CUNHA, R. C. O. B; SOLIGO, R. Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. In: PASSEGGI, M. C; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). **Memórias, memoriais:** pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 135-152.

QUEIROZ, M. I. P. Do rural e do urbano no Brasil. In: SZMRECSÁNYI, T; QUEDA, O. (Orgs). **Vida rural e mudança social.** Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1976. p. 160-176.

QUEIROZ, D. M. Ações afirmativas na universidade e acesso de mulheres negras. **Revista Ártemis.** v. 8, jun, 2008. p. 132-145.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês:** trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da educação. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIOS, J. A. V. P. O lugar do outro na formação docente. In: GÁRCIA, P. C. S; FARIAS, S. O. **Entre-Texto:** narrativas, experiências e memórias. Guarapari, ES: Ex Libris, 2008a. p. 53-70.

\_\_\_\_\_. **Entre a roça e a cidade:** identidade, discursos e saberes na escola. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia/UFBA: Salvador, 2008b.

ROSA, A. C. S. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades. **Educação & Linguagem**. Ano 11. Jul/Dez. 2008. p. 222-237.

RUA, J. A resignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. **Revista da ANPEGE**, Rio de Janeiro, n. 2, 2005. p. 45-66.

SALGADO, M.U.C. Um olhar sobre a formação inicial de professores em serviço. In: VÁRIOS AUTORES. **Um Olhar sobre a Escola**. Brasília: MEC/SEED, 2000. (Série de Estudos para Educação a Distância).

SANTANA, M. N. C.; LEITE, C. G; PINTO, M. L. L. C. - Remuneração do professor leigo. In: LUZ, A. M. C. *et. al.* **O professor leigo**. Salvador, Universidade Federal da Bahia. Ianamá, 1989, p. 27-31.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SANTOS, F. J. S. Por uma escola da roça. **Revista da FAEEBA** - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.12, nº 19, jan./jun. 2003. p. 147-158.

SANTOS, L. L. C. P; LOPES, J. S. M. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, A.F.B. (Org). **Currículo:** questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 29-38.

SANTOS, M. A urbanização brasileira. São Paulo: Hucitec, 1993.

SANTOS, E. O. R. As dificuldades encontradas no ensino aprendizagem das escolas da zona rural de Itapetinga. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Curso de Pedagogia. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: Itapetinga-BA, 2002.

SANTOS, G. A. C. **História e vida e abandono da profissão docente:** entre partidas e chegadas. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia/UNEB, Salvador, 2009.

SANTOS NETO, E. Vida de educadores: contexto de uma nova emergência, relato de uma aproximação e fundamentação para seu uso na formação de professores e na investigação. **Educação e Linguagem.** Edição Especial. Jan/dez., 2001. p. 17-44.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **A escola da zona rural.** Secretaria de Estado da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 1988.

SEMPÉ, J. J. **O pequeno Nicolau.** 5 ed. Trad. de Luiz Lorenzo Rivera. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

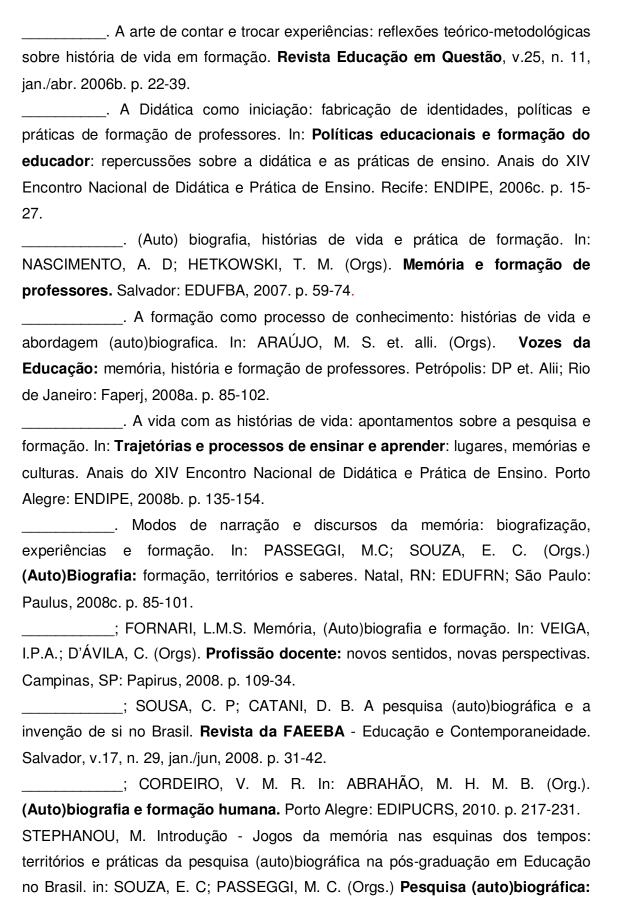
SEVERINO, A. J. Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores. **Ariús**, Campina Grande, v. 13, n. 2, jul./dez. 2007. p. 121–132.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, n.2, jul./dez. 1990. p. 5-22.

\_\_\_\_\_. História das mulheres. In: BURKE, P (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992. p. 63-95.

SILVA, R. I. T. <b>A escola primária rural.</b> Porto Alegre: Globo, 1952.
SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, T. T. (Org.).
Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes,
2000. p. 73-103.
<b>Documentos de identidade:</b> uma introdução às teorias do currículo. 2
ed. Belo Horizonte: Autentica, 2002.
SILVA, E. M. A; ARAÚJO, C. M. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a
formação continuada de professores. Anais do V Colóquio Internacional Paulo
Freire. Recife, 2005.
SILVA, T. G. Histórias que se igualam e se diferenciam na construção da identidade
alfabetizadora. Linguagens, Educação e Sociedade. Teresina, Ano 12, nº 17,
jul/dez, 2007. p. 75-90.
SILVA, A. P. et.ali. "Conte-me sua história": reflexões sobre o método de História de
vida. <b>Mosaico:</b> estudos em psicologia. Vol. I, nº 1, 2007. p. 25-35.
SILVA, M. S. Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao
longo da história. Brasília, 2007. mímeo. p. 1-25.
Os saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida
e na formação. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação.
Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.
SILVA, A. R; KRUG, H. N. A formação inicial do professor de Educação Física:
revisitando os saberes para o exercício da docência. <b>Revista Digital</b> - Buenos Aires
- Año 13 - N° 121 - Junio de 2008. http://www.efdeportes.com.
SOUZA, S. M. R. de. <b>Um outro olhar</b> : filosofia. São Paulo: FTD, 1995.
SOUZA, M. A; SANTOS, F. H. T. Educação do campo: prática do professor em
classe multisseriada. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 7, n. 22, set./dez. 2007. p.
211-227.
SOUZA, E. C. Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores.
Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade. Salvador, v.12, n. 20,
jul./dez, 2003. p. 431-445.
O conhecimento de si: narrativas, estágio supervisionado e
formação inicial. In: Anais do XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte
Nordeste. Belém: PA: EPENN, 2005. p. 1-11.
O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de
professores. Rio de Janeiro: DP&A Salvador, BA: UNEB, 2006a.



cotidiano, imaginário e memória. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 18-53.

STROPASOLAS, V. L. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2006.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991. p. 215-233.

THERRIEN, J. A. A "professora" leiga e o saber social. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Professor leigo:** institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez; Brasília: SENEB, 1991. p. 13-25.

\_\_\_\_\_. O Saber social da prática docente. **Educação & Sociedade**. v.46, 1993a. p.408-418.

\_\_\_\_\_. A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N (Orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Papirus, 1993b. p. 44-51.

TELES, J. F. S. - O professor leigo e outros problemas do ensino municipal. In: LUZ, A. M. C. et. alli. **O professor leigo**. Salvador, Universidade Federal da Bahia. lanamá, 1989, p. 11-26.

THOMSON, A. Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. In: **Projeto História**, nº 15 são Paulo: EDUC, 1997.

VASCONCELOS, S. M. F. Professor: que história é essa? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, jan./abr. 2006, p. 62-79.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A; D'AVILA, C. (Orgs). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 13-21.

VEIGA, J. E. **Desenvolvimento territorial do Brasil**: do entulho varguista ao zoneamento ecológico-econômico. USP-Dep. Economia & Procam, 2003. Disponível em: www.fea.usp.br/professores/zeeli/. Acessado em 05/10/2009.

VESENTINI, J. W; VLACH, V. Geografia Crítica. vol. 2. São Paulo: Ática, 1996

VIANNA, C. Sexo e Gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, J. G. **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

VIEIRA, R. Identidades, histórias de vida e culturas escolares: contribuições e desafios para a formação de professores. In: ARAÚJO, M. S; et. alli. (Orgs). **Vozes da educação:** memória, história e formação de professores. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008. p. 39-61.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZIBETI, M. L. T. Escrita de professoras: estratégia de formação e instrumento de valorização profissional. In: PRADO, G.V.T; SOLIGO, R. (Orgs). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 149-160.

WANDERLEY, M. N. B. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o "rural" como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 15, out. 2000. p. 87-145.

\_\_\_\_\_\_. A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: ¿Una nueva ruralidad en América Latina? Norma Giarracca. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2001. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf. Acessado em 05/10/2009.

WERLE, F. O. C. História das instituições escolares: responsabilidade do gestor escolar. **Cadernos de História da Educação**. nº. 3 - jan./dez. 2004. p. 109-119.

\_\_\_\_\_. Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul: história institucional. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v.5, n.14, jan./abr., 2005. p. 35-50.

\_\_\_\_\_. Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul: contexto e funcionamento. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Educação em perspectiva internacional:** instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 155-196.

WILLIAMS, R. **O campo e a cidade:** na história e na literatura. Tradução Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WOLF, E. R. Revoluções sociais no campo. In: SZMRECSÁNYI, T; QUEDA, O. (Orgs). **Vida rural e mudança social.** Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1976. p. 94-102.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Vozes, 2000. p. 7-72.

YOUNG, M. F. D. **O Currículo do futuro:** da "nova sociologia da educação" a uma teoria crítica do aprendizado. Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papirus, 2000.

# **APÊNDICES**

#### **APÊNDICE A**

#### UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução nº 196, de 10 de Outubro de 1996, sendo o Conselho Nacional de Saúde.

#### TÍTULO DO PROJETO:

PROFESSORES DA ZONA RURAL: FORMAÇÃO, IDENTIDADE, SABERES E PRÁTICAS

#### Objetivos:

Objetivo Geral

• Analisar quem é o professor da zona rural do Município de Itapetinga-BA, a partir de princípios como formação, identidade profissional, saberes e prática pedagógica.

Objetivos Específicos

- Analisar e refletir sobre os processos de formação do professor da zona rural, no sentido de compreender como este (re) orienta sua prática pedagógica;
- Identificar e analisar os itinerários que determinam (ou determinaram) a construção dos saberes destes professores;
- Analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores que atuam no contexto da educação rural.

#### Participação:

A participação dos colaboradores da pesquisa será por acessibilidade, devendo estes ser os professores que atuam na zona rural

#### Riscos:

Não há riscos.

#### Confidencialidade do estudo:

Será resguardada a identificação dos sujeitos da pesquisa

#### Benefícios:

O resultado da pesquisa pode possibilitar a construção de bibliografias na área da educação rural, podendo ainda servir de eixo norteador de outras pesquisas que poderão surgir posteriormente. Portanto, essa investigação torna-se relevante pelo fato de presenciarmos uma realidade de professores que não tem uma formação inicial específica para atuar na zona rural (não existe no Brasil um modelo de formação diferenciada para professores da zona rural).

#### Participação Voluntária:

Toda a participação será voluntária, não havendo penalidade para aqueles que decidam sair do estudo ou não participar.

aci qua ga pe de	ensentimento para participação: Eu estou de acordo com a participação no estudo descrito ima. Fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos os ais serei submetido e os possíveis riscos envolvidos na minha participação. A pesquisadora me rante disponibilizar qualquer esclarecimento adicional que venha solicitar durante o curso da squisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha sistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família, bem como a minha rticipação neste estudo não me trará nenhum benefício econômico.
Eu,	, aceito livremente participar do
desent Pesqu Educa Gradu (PPGE	, aceito livremente participar do o intitulado "Professores da zona rural: formação identidade, saberes e práticas" volvido pelo(a) acadêmico(a) Lúcia Gracia Ferreira, vinculada ao GRAFHO (Grupo de lisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, no âmbito da Linha de Pesquisa II, ação, Currículo, Tecnologias Intelectuais e Formação do Educador, do Programa de Pósação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia EduC/UNEB), sob a orientação do Professor Dr. Elizeu Clementino de Souza, da rsidade do Estado da Bahia (UNEB).
Nome	da Participante
Assina	tura do participante:
Nome	da pessoa ou responsável legal: Elizeu Clementino de Souza (GRAFHO/PPGEduC/UNEB)
СОМР	PROMISSO DO PESQUISADOR
Eu dis	cuti as questões acima apresentadas com cada participante do estudo. É minha opinião que
	ndivíduo entenda os riscos, benefícios e obrigações relacionadas a esta pesquisa.
	Itapetinga, Data:/_/_
	Assinatura do Pesquisador
Para m	naiores informações, contato com:
	Gracia Ferreira : luciagferreira@hotmail.com

#### APÊNDICE B

#### PONTOS DE PARTIDA PARA AS ENTREVISTAS

#### **PRIORIDADES**

- 1) Como estes professores foram formados inicialmente?
- 2) Como construíram seus saberes pedagógicos?
- 3) Como desenvolvem sua prática no contexto da educação no meio rural?
- 4) Como se vêem e se sentem enquanto profissionais que atuam na zona rural?

#### 1. Quem sou eu?

Relatos da infância até a vida adulta. Vida pessoal. Saberes da vida cotidiana. História de vida. Relação amigos, família, costumes, crenças, cultura.

#### 2. Como se tornou professora?

Relatos da escola e da escolarização. Primeiros professores. Momentos e professores marcantes. Como iniciou a trajetória profissional e o que levou a ser professora. Falar sobre a formação profissional: no ensino médio e superior. Como se vê como professora. Saberes adquiridos após a entrada na profissão. Que tipo de professor você é. Que tipo de profissional se considera.

#### 3. Que sentido há em ser professora da zona rural?

Por que professora da zona rural. Você conhece o contexto onde atua, se identifica com ele e com os alunos. O trabalho pedagógico em classes multisseriadas. Diferenças do ensino rural e do urbano. Relação vida pessoal e profissional. A zona rural exige mais do professor ou não (dificuldades e desafios). Como desenvolve sua prática pedagógica. Saberes docentes adquiridos na zona rural. E os saberes da vida cotidiana ajudam nessa prática. Contribuição dos saberes adquiridos na sua formação para a sua prática. Atendem a necessidade da sua sala de aula hoje. Você reflete sobre a sua prática. Movimentos sociais que mobilizam a mudança na zona rural. Você se sente professora da zona rural. Prefere zona rural ou campo.

#### **APÊNDICE C**

## UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

MESTRANDA: Lúcia Gracia Ferreira

ORIENTADOR: Elizeu Clementino de Souza

#### Prezada (s) professora (s):

Com o objetivo de colher informações importantes e necessárias para a realização da pesquisa intitulada "PROFESSORES DA ZONA RURAL: formação, identidade, saberes e práticas", gostaria de contar com sua colaboração, como educador (a) das Escolas Rurais do Município de Itapetinga-BA, respondendo às questões abaixo. Cabe ressaltar que será resguardado o seu anonimato. Antecipadamente, agradeço sua colaboração.

#### Dados pessoais e profissionais

1. Nome:		
Data de nascimento:		10
Endereço residencial:		-
Cidade:		
Local de trabalho:		
Serie em que atua:		
Tempo em que atua como professor (a):		
Estado civil: Filhos	?quantos?	
Experiência profissional (onde atuou e em qua	al função):	

2. Escolaridade:	
( ) Ensino médio completo	( ) Ensino médio incompleto
Formação em:	
Instituição:	
Ano de conclusão:	
( ) Ensino superior completo	
Graduado (a) em:	
Universidade:	
( ) Ensino superior incompleto	
Graduando (a) em:	
Tempo em formação:	
Universidade:	
( ) Especialização completa	( ) Especialização incompleta
Especialização em:	
Universidade:	<del>.</del>
( ) Mestrado completo	( ) Mestrado incompleto
( ) Outro. Qual?	
Universidade:	
3. Situação funcional:	
( ) Efetivo (a)	( ) contratado (a)
Quando foi admitido (a) (ano):	
4. Último curso de formação de que par	rticipou (quando e por quem foi promovido?):

5. Participa de algum curso de formação continuada? Qual? Promovido por quem?
6. Qual o número de alunos que você tem?
7.1/
7. Já atuou na zona urbana?
( ) sim
Se sim. Quando, onde e que serie (se no ensino fundamental II, qual(is
disciplina(s)?)
8. Há quanto tempo leciona na zona rural?
9. Há quanto tempo leciona nessa escola?
10. Você se identifica com o contexto rural?
( ) sim ( ) não ( ) em algumas momentos
Por que?

#### UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

**MESTRANDA:** Lúcia Gracia Ferreira **ORIENTADOR:** Elizeu Clementino de Souza

#### Prezado coordenador:

Com o objetivo de colher informações importantes e necessárias para a realização da pesquisa intitulada "PROFESSORES DA ZONA RURAL: formação, identidade, saberes e práticas", gostaria de contar com sua colaboração, como educador (a) das Escolas Rurais do Município de Itapetinga-BA, respondendo às questões abaixo. Cabe ressaltar que será resguardado o seu anonimato. Antecipadamente, agradeço sua colaboração.

Dados pessoais e profissionais			
1. Nome:			
Data de nascimento:	Sexo: (	) masculino (	) feminino
Endereço residencial:			<del> </del>
Cidade:			
Local de trabalho:			
Serie em que atua:			
Tempo em que atua como coordenador(a):			
Tempo em que atua como professor (a):			
Estado civil: Filhos?	<del> </del>	quantos?_	
Experiência profissional (onde atuou e em qual			

#### 2. Escolaridade:

( ) Ensino médio completo	(	) Ensino méd	io inc	ompleto	
Formação em:					
Instituição:					
Ano de conclusão:					
( ) Ensino superior completo					
Graduado (a) em:					
Tempo de formação:					
Universidade:					
( ) Ensino superior incompleto					
Graduando (a) em:					
Tempo em formação:					
Universidade:					
( ) Especialização completa	(	) Especializa	ação i	ncomple	ta
Especialização em:					
Universidade:					
( ) Mestrado completo	(	) Mestrado i	ncom	pleto	
( ) Outro. Qual?					<del> </del>
Universidade:					
3. Situação funcional como professor(a):					
( ) Efetivo (a)	(	) contratado	o (a)		
Quando foi		admitido			(a)
(ano):			_		
Concursado para o cargo?					
( ) sim ( ) não qual?		(	)	outro	cargo
Concursado (a) em que âmbito:					
( ) municipal ( ) estadual ( ) federal					

5. Participa de algum curso de formação para gestores e coordenadores atualmente? Qual? Promovido por quem?  6. Já atuou na zona rural como professor(a)?  ( ) sim ( ) não  7. Já atuou na zona urbana como professor(a)?  ( ) sim ( ) não  Se sim. Quando, onde e que serie (se no ensino fundamental II, qual(is)
( ) sim ( ) não  7. Já atuou na zona urbana como professor(a)? ( ) sim ( ) não
( ) sim ( ) não  7. Já atuou na zona urbana como professor(a)? ( ) sim ( ) não
7. Já atuou na zona urbana como professor(a)? ( ) sim ( ) não
( ) sim ( ) não
disciplina(s)?)
8. Você se identifica com o contexto rural?  ( ) sim ( ) não ( ) em algumas momentos  Por que?

### UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

**MESTRANDA:** Lúcia Gracia Ferreira

ORIENTADOR: Elizeu Clementino de Souza

#### Prezada (s) gestoras(s):

Com o objetivo de colher informações importantes e necessárias para a realização da pesquisa intitulada "PROFESSORES DA ZONA RURAL: formação, identidade, saberes e práticas", gostaria de contar com sua colaboração, como educador (a) das Escolas Rurais do Município de Itapetinga-BA, respondendo às questões abaixo. Cabe ressaltar que será resguardado o seu anonimato. Antecipadamente, agradeço sua colaboração.

#### Dados pessoais e profissionais

1. Nome:			
Data de nascimento:		) masculino (	) feminino
Endereço residencial:			
Cidade:			· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·
Local de trabalho:			
Serie em que atua:			
Tempo em que atua como coordenador(a): _			
Tempo em que atua como professor (a):			
Estado civil: Filhos	s?	quantos?_	
Experiência profissional (onde atuou e em qu	al função):		

(	) Ensino médio incompleto	
	·	
		<del> </del>
(	) Especialização incompleta	
(	) Mestrado incompleto	
(	) contratado (a)	
	admitido	(a)
	(	( ) Especialização incompleta  ( ) Mestrado incompleto  ( ) contratado (a) admitido

4. Cursos de formação de que participou nos últimos 4 anos (quando e por quem fo promovido?):		
5. Participa de algur	m curso de formação de gestores atualmente? Qual? P	romovido
6. Já atuou na zona ( ) sim	rural como professor(a)?  ( ) não	
7. Já atuou na zona ( ) sim	urbana como professor(a)?  ( ) não	
	onde e que serie (se no ensino fundamental II,	qual(is)
	com o contexto rural?	
( ) sim ( ) não ( Por que?	) em algumas momentos	

#### **APÊNDICE D**

# Escolas Rurais do município de Itapetinga-BA Ano de 1975 a 2008

- 1. Escola Desconhecida
- 2. Escola Desconhecida
- 3. Escola Desconhecida
- 4. Escola Juvino Oliveira
- 5. Escola Palmeirinha
- 6. Escola Esplanada
- 7. Escola Osvaldo Cruz
- 8. Escola Antonio Clarindo
- 9. Escola Antonio Fernandes
- 10. Escola Aracaty
- 11. Escola Castro Alves
- 12. Escola Joana Angélica
- 13. Escola São José
- 14. Escola Algred Weibel
- 15. Escola Joel Vieira da Silva
- 16. Escola Primorosa
- 17. Escola Rui Barbosa
- 18. Escola Ana Nery
- 19. Escola Dona Júlia
- 20. Escola Euflorzina Maria do Carmo
- 21. Escola Marieta Borges
- 22. Escola Padre Anchieta
- 23. Escola Santa Rita
- 24. Escola Três Lagoas (hoje é a Escola Municipal Rural Maria das Graças)
- 25. Escola Alvina
- 26. Escola Dona Iolanda
- 27. Escola Manoel Gomes
- 28. Escola Deputado Henrique Brito
- 29. Escola Reunidas Maravilhas
- 30. Escola Bom Jesus
- 31. Escola Coronel João Borges

- 32. Escola Mediação Conquista
- 33. Escola Texana
- 34. Escola Municipal Divaldo Flores
- 35. Escola Bento Alves de Brito
- 36. Escola Dona Jaci
- 37. Escola Rural Oriente
- 38. Escola Rural Atalaia
- 39. Escola Maria Cecília Soares Neponoceno
- 40. Escola Olívia Ferreira Flores
- 41. Escola Esmeralda de Bento Alves
- 42. Escola Duque de Caxias
- 43. Escola Bela Vista
- 44. Escola Judith Garcia
- 45. Escola Aquilino Brito
- 46. Escola Ana Maria Fernandes
- 47. Escola Maria José Moura
- 48. Escola Altamira
- 49. Escola Municipal Rural São Pedro

## **ANEXO**

ANEXO 1 – Mapa de localização das Escolas Rurais de Itapetinga-BA. Fonte: Santos, 2002, p.70. The state of the s Escola Antônio Clarindo Paris Escola Judith Carcia Al Kin Escola Reunidas Maravilha 37 Km Escola Dona Yolanda WYES Palmares / Cavalo Preto Escola São José Entrocamento 30 Km Les committee de la committee Escola Alla highlia Fernandes La with Escola palmentima Escola Dona Jilia 13 Min Bales de Hermogenes Escala Haria Jacos & Ken Escola Adulina Brito 27 Km Macarani Lescola Lescola Dikeri OHIES OD STEPH STARS