



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**PROFESSORES DA ZONA RURAL EM INÍCIO DE CARREIRA:
NARRATIVAS DE SI E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

LÚCIA GRACIA FERREIRA

São Carlos/SP

Março/2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROFESSORES DA ZONA RURAL EM INÍCIO DE CARREIRA: NARRATIVAS DE
SI E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

LÚCIA GRACIA FERREIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Formação de professores e outros agentes educacionais, novas tecnologias e ambientes de aprendizagem, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de doutora em Educação.

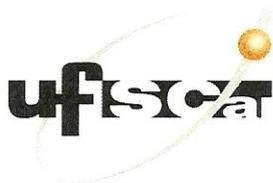
Orientadora: Dr^a. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira.

São Carlos/SP

Março/2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

F383pz	<p>Ferreira, Lúcia Gracia. Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional / Lúcia Gracia Ferreira. -- São Carlos: UFSCar, 2014. 272 f.</p> <p>Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.</p> <p>1. Professores - formação. 2. Desenvolvimento profissional. 3. Narrativas. 4. Autobiografia. 5. Professores iniciantes da zona rural. I. Título.</p> <p>CDD: 370.71 (20ª)</p>
--------	--



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Tese de Doutorado de

Lúcia Gracia Ferreira

São Carlos 24/01/2014

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Anunciato

Prof^ª. Dr^ª. Filomena Maria de Arruda Monteiro

Arruda

Prof^ª. Dr^ª. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi

Regina Puccinelli Tancredi

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

Elizeu Clementino de Souza

Prof^ª. Dr^ª. Cármen Lúcia Brancaglion Passos

Passos

*Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do
céu.*

*Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e tempo de arrancar o
que se plantou;*

Tempo de matar, e tempo de curar; tempo de derrubar, e tempo de edificar;

Tempo de chorar, e tempo de rir; tempo de prantear, e tempo de dançar;

*Tempo de espalhar pedras, e tempo de ajuntar pedras; tempo de abraçar, e tempo
de afastar-se de abraçar;*

Tempo de buscar, e tempo de perder; tempo de guardar, e tempo de lançar fora;

Tempo de rasgar, e tempo de coser; tempo de estar calado, e tempo de falar;

Tempo de amar, e tempo de odiar; tempo de guerra, e tempo de paz.

Eclesiastes 3:1-8

Bíblia Sagrada

A Deus, sem ele nada disso seria possível;

Ao meu pai, in memoriam, por tudo que sou;

A Dom Fontinelli, in memoriam, pelo amigo que foi;

Aos colaboradores desta pesquisa.

Venho através destes agradecimentos tornar pública a presença de muitas pessoas em minha vida e na construção desse trabalho, sem as quais esta obra estaria inacabada e o caminho seria tortuoso.

AGRADEÇO,

À Deus, pela vida. Por me permitir chegar até aqui, por tudo que sou. Pela sabedoria concedida, toda sabedoria vem dele. Pela fé. Por não me deixar desistir. Ao Senhor, minha gratidão. Pelas conquistas e realização de sonhos. Pelos ensinamentos. Amo ao Senhor e o amarei para sempre.

Ao meu PAI, *in memoriam*, por ser quem foi. Pai, paia, como o chamava, pelos princípios ensinados que me guiam na caminhada, sem eles a minha vida seria mais difícil. Por acreditar que eu pudesse chegar a lugares longínquos. Olha, pai, onde seus ensinamentos me fizeram chegar. Estou aqui. Nunca te esquecerei;

Aos meus irmãos e irmãs - Marinho, Márcia, Alexsandra, Lucimar, Eliana, Maurício, família *Gracia Ferreira*, pelas colaborações. Por me ajudar em muitos dos meus afazeres quando estive ocupada com os estudos. Por compartilhar comigo momentos bons e ruins, alegrias e tristezas. Pelo caminho trilhado junto e pelas aprendizagens. Pela escuta sensível, pelas broncas e as reconciliações. Por se revelarem nessa caminhada joias raras. Amo todos vocês;

Aos professores iniciantes da zona rural, colaboradores desta pesquisa, pelas aprendizagens, permissões, revelações. Pelas histórias contadas, narradas, escritas. Por compartilhar suas vidas e me permitir revelá-las. Agora todos poderão saber como os professores iniciantes da zona rural se formam e as potencialidades das narrativas nesse processo;

Ao meu marido, Fábio Trindade de Almeida, por ter suportado minhas ausências, no início da construção de nossa história. Pelo apoio incondicional. Por me amar da maneira que sou. Pelos ensinamentos. Pela convivência. Por não me deixar só.

À amiga, Maria das Graças Porto Pires, por todas as ajudas dispensadas. Sem elas eu não teria conseguido. Pelas partilhas. Pela amizade;

À amiga, Adriana Guerra Ferreira, por estar sempre ao meu lado, me ajudando, me suportando. Pela amizade e apoio. Pela presteza e apoio inexprimível;

À professora Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, orientadora. Pelos ensinamentos, pelo apoio. Por escrever comigo este trabalho. Pela disposição em me ajudar e atenção dispensada a mim. Por me entender. Por acreditar que eu era capaz de concluir este estudo. Por ser mais que orientadora. Por compartilhar saberes. Agora professora tenho mais do que quando me conheceu e você também é responsável por isso;

Ao professor Elizeu Clementino de Souza. Fiquei pensando ao término desse trabalho: como consegui? De quem recebi as primeiras orientações sobre as histórias de vida? A você, professor, por acreditar que a menina do interior poderia revelar-se capaz, apta para o desenvolvimento do trabalho. Porque mesmo em meio a conflitos, diferenças e distância, os seus sentimentos continuaram incondicionais. Por aceitar o convite de compartilhar esse momento tão importante em minha vida. Eu consegui.

Aos professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Itapetinga, Sandra Lúcia Cunha, Débora Cardoso, Alexilda Oliveira, Nelma Gusmão, Jussara Tânia Moreira, Soraya Adorno, Wellington Freitas, Ângela Gusmão, pelos ensinamentos. Porque ao acionar minha memória, me veio a lembrança de que com vocês aprendi a ser muito do que sou hoje. Pelas aprendizagens. Por compartilhar comigo seus conhecimentos. Por me ensinarem a ser como vocês – atentos.

À Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz, pela confiança e amizade. Pelo companheirismo. Pelos momentos compartilhados. Pelo apoio. Por continuar me protegendo. Pela ajuda, pela escuta sensível, pelo olhar atento e pelas sábias palavras. Pela oportunidade de continuar aprendendo com você. Ainda guardo comigo os saberes que não são mais os mesmos;

À José Valdir Jesus de Santana, pela amizade e apoio. Pelo lar, conversas e partilhas;

À Isabel de Souza, Kleber e Léo, primeiros vizinhos em São Carlos. Pelo apoio e carinho. Bel, obrigada, porque muitas vezes bati em sua porta pedindo um ombro para chorar e você nunca me negou. Quando a saudade de casa e as dificuldades se tornaram insuportáveis encontrei em você e na sua família forças para continuar. Pela amizade. Por me levar a Igreja. Pelas impressões. Por tudo, impossível expressar em palavras;

À Káritas, Fabiano e seus filhos – Cícero, Mariana, Nínive, João e Fernanda -, por me abrir a porta de sua casa. Pela amizade. Pela presteza e hospedagem. Pelas conversas, importantes contribuições na tese. Pelas colaborações indescritíveis nessa caminhada. A amizade continua;

À Marisa Borges, pela cumplicidade sem limites. Pelas orações. Pelo lazer. Pelos conhecimentos compartilhados. Pela amizade. Amiga, Deus te abençoe;

À Tânia Martins, pela amizade. Pela cumplicidade. Pelas viagens e aventuras. Pelo lar. Pelas conversas. Pelas aprendizagens e acolhimento. Pelo companheirismo;

À Sheila Agda, pelo apoio. Pela amizade. Pelo lar. Pelas aprendizagens;

À Ednaldo Coutinho, por permitir ser usado por Deus e me ajudar nessa trajetória. Pela amizade construída. Pelo lazer. Pelos conhecimentos compartilhados. Pelas orações.

À Flávio Reis, pela amizade construída. Pela companhia no doutorado. Pelo lazer e conhecimentos compartilhados. Pelas conversas e apoio;

À Cláudia Ximenez, pelas construções durante o doutorado;

À Fernanda Lemes, pela amizade. Por me ouvir. Pela companhia. Por acreditar que poderia aprender comigo. Fer, obrigada pelo apoio, sua amizade é muito importante para mim;

À Márcia Melo e Deise Becker, pela amizade e apoio. Começamos juntas essa trajetória. Meninas, já cheguei aqui;

À Sandra Oliveira, pelo apoio. Pela presteza e amizade;

À Paloma Bezerra, pela presença. Pela amizade. Por não me deixar só no exame de qualificação. Pelo apoio e conversas. Por me ter como exemplo;

À Alexandre Santos, pela presteza e amizade;

Não poderia deixar de agradecer aqueles que me ajudaram a trocar cartas durante um ano com os colaboradores da pesquisa, ora levando, ora trazendo as cartas. À Daniela Ferreira, Hyanne Ferreira, Jair Arcanjo, Fause e Ariádila Oliveira. Obrigada por serem meus carteiros favoritos. Pela presteza. Pelo apoio;

À Thays Marinho e Caroline Ferreira, pelo árduo trabalho realizado no levantamento das dissertações e teses. Por me ajudarem nessa etapa e me fazer ganhar mais tempo. Pelo apoio.

À Joádson Silva, Solange Mendes, Caio Xavier, Klébia Cordeiro e Andreia Cordeiro, pela ajuda na construção desse trabalho. Pelas partilhas. Por poder contar com vocês.

À Dom Fontinelli, *in memoriam*, pela amizade. Pela força. Por dizer “*supera neguinha, você chega longe. Doutora Lúcia*”. Por me apoiar. Por acreditar que eu pudesse chegar até aqui;

À Moisés Viana, pelas colaborações e socorros. Pela amizade; pelas conversas científicas através das quais aprendi muito;

À Débora Novaes, pela amizade e cumplicidade. Pelo apoio e aprendizagens. Pela escuta sensível;

À Mazzilli Amaral Freitas, pela amizade. Pela presteza. Pelas conversas. Pelo companheirismo;

À Isabel, sogra de Tânia, e sua família, pelo apoio e amizade;

À pastora Ivanilde e sua família, pela atenção e orações, por me receber nos momentos de angústias, pelos conselhos;

Aos alunos que tive na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Itapetinga, pois aprendi muito sendo professora de vocês;

À vocês, mestres, com carinho, sem os quais eu não chegaria até aqui. Aos professores, pelos ensinamentos.

À professora, Maria Iolanda Monteiro, pelas contribuições neste trabalho. Pelo olhar atento e a leitura minuciosa. Pelas colaborações.

À professora Carmen Lúcia Brancaglioni Passos, pelo apoio. Nunca vou esquecer professora dos meus primeiros dias em São Carlos e da atenção que recebi de você. Pelo carinho. Por me compreender nos meus momentos de fragilidade. Por entender o meu choro.

Às professoras, componentes da banca examinadora, Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi e Filomena Maria de Arruda Monteiro, por aceitarem ao convite. Pelas contribuições. Pelos conhecimentos compartilhados. Pela avaliação;

Ao Grupo de pesquisa “Estudos sobre a Docência: teorias e práticas”, pelas discussões e acompanhamentos. Por me proporcionar aprendizagens, saberes e experiências;

Aos professores do Programa, pelos ensinamentos. Pelos conhecimentos transmitidos e construídos juntos. Por contribuir com o meu processo de formação. Pelos momentos de reflexão;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos, pela escolha. Pelos ensinamentos e possibilidades. Pelas portas abertas. Por me permitir a realização deste sonho – ser doutora. Por viabilizar vivenciar esta etapa no meu processo de formação.

Ao CNPq, pelo financiamento, através da bolsa de estudos;

À Secretaria Municipal de Educação de Macarani e Maiquinique, pelas autorizações para a realização da pesquisa. Pelas informações fornecidas e apoio para a realização deste trabalho.

À Igreja Assembleia de Deus e Quadrangular, em São Carlos, pelo apoio, orações e força. Por me receber;

Ao pastor Reinato Rodrigues e ao Ministério Yeshua Hamashia, pelas orações.

À todos que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo;

À todos vocês que me ajudaram nessa etapa. Que estiveram comigo na partida e agora na chegada. À todos, meu carinho e gratidão. Porque há tempo para todas as coisas debaixo do céu, esse é o meu tempo de vencer.

OBRIGADA!

RESUMO

As discussões sobre professores rurais iniciantes é emergente no Brasil, assim, esta pesquisa objetivou contribuir com esse campo de estudos, ao analisar como a narrativa (auto)biográfica se configura prática de (auto)formação de professores rurais, nos anos iniciais da carreira docente. A partir da pesquisa qualitativa, da abordagem (auto)biográfica e do método das histórias de vida, foi desenvolvida esta investigação com vistas a desvelar as trajetórias formativas de dois professores iniciantes da zona rural dos municípios de Macarani e Maiquinique, na Bahia, pertencentes ao território de identidade do Médio Sudoeste. Utilizei como fontes de coleta de dados, instrumentos como questionário, cartas, diário e entrevista narrativa, por meio dos quais pude remeter à memória dos participantes, buscando compreender aspectos das suas vidas-formação. O procedimento de pesquisa foi a pesquisa-formação, com o intuito de possibilitar tanto a investigação quanto a formação. O estudo evidenciou que existem poucas pesquisas sobre professores iniciantes da zona rural, no Brasil, chamando a atenção para a emergência do tema, como enfatizado nesta pesquisa. Ainda ratificou que o caminho da aprendizagem da docência de professores rurais é longo e carregado de peculiaridades e que as dimensões social, cultural, pessoal e profissional compõem a produção/mobilização de saberes desses docentes iniciantes. As memórias se mostraram reveladoras dos sujeitos e as narrativas (auto)biográficas escritas, potencializadoras do desenvolvimento profissional. Esses professores enfrentam dificuldades que perpassam pela falta de formação inicial e continuada, devido ao fato de atuarem em classes multisseriadas de Educação de Jovens e Adultos, em condições precárias. Assim, muitos fatores diferenciam o início da docência na zona rural daqueles que ocorrem em outros espaços e foram identificados como ruralidades, as quais atravessam essa experiência profissional. Esses professores relataram suas aprendizagens, as práticas pedagógicas rurais, os saberes, a relação com os alunos, a escola rural, a satisfação no trabalho, falaram sobre o eu pessoal e profissional e demonstraram que estas narrativas são componentes essenciais na constituição docente. Portanto, as narrativas de si se configuraram como prática de formação de professores rurais em início de carreira.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional de professores, Professores iniciantes da zona rural; Narrativas; (Auto)biografia.

ABSTRACT

The discussion about rural teachers is emergent in Brazil, and few studies on this topic are identified, specially when we focus on the beginning of the career and the learning of the teaching of rural teachers. Thus, this research aims to contribute to this field of study, analyzing how the practice of (self) formation of rural teachers in the early years of the teaching career is configured. From the qualitative research, (auto) biographical approach and the method of life stories, this research was developed with a view to unveiling the formative paths of beginning teachers from rural municipalities of Macarani and Maiquinique, Bahia, belonging to the territory of identity of the Middle Southwest. I used as sources of data collection instruments such as questionnaires, letters, diary and narrative interview, through which I could refer to the memory of the participants and the redemption of their life stories, trying to understand aspects of life-formation. The narratives of the letters, diaries and interviews were triangulated in order to improve the interpretation and analysis of data. The research-formation was the search procedure, given the merit of performing at the same time the procedure of investigation and formation, highlighting the formation process from both the narratives of the research and research collaborators. The study showed that there is no research on beginning teachers of rural areas in Brazil, calling attention to the emergence of the theme. It also ratified that the path of the learning of the teaching of rural teachers is long and fraught with peculiarities and that the social, cultural, personal and professional dimensions make up the production/mobilization of knowledge of these rural beginner teachers. The memories showed to be revealing the subjects and the (auto) biographical narratives, an important formative source; through them the formation course was redone outlining new meanings. These teachers face difficulties that underlie the lack of initial and continuing formation because they act in a mixed level class of Adult Education and act in precarious conditions. So, many factors differentiate the start of teaching in the countryside from that which occurs in other areas and they are identified as ruralities that cross this professional experience. In this study, it was part of this teacher formation trajectory the written narratives, potentiating the professional development, because teachers beginning their careers in rural narrate about learning, rural teaching practices, knowledge, relationships with students, the rural school, job satisfaction, about the personal self and how these narratives are essential components in the teaching establishment. Therefore, the narratives themselves are configured as practical formation of rural teachers beginning their careers.

Keywords: Teacher education; Rural beginner teachers; Narratives; (Auto) biography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fases da Carreira: modelo de Huberman.....	43
Figura 2	Etapas da Carreira: modelo de Gonçalves.....	45
Figura 3	Etapas da carreira Feminina no Brasil.....	48
Figura 4	Etapas da carreira Masculina no Brasil.....	48
Figura 5	Mapa dos Territórios de Identidade da Bahia.....	102
Figura 6	Mapa do Território de Identidade 08 – Bahia, 2012.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distribuição das dissertações e teses brasileiras sobre início de carreira.....	60
Quadro 2	Terceiro momento: trabalhos inclusos na revisão do primeiro momento no Banco de dissertações e teses da CAPES (1983-2005)	70
Quadro 3	Instrumentos de pesquisa e objetivos.....	107
Quadro 4	Perfil dos colaboradores da pesquisa.....	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Áreas temáticas sobre professores em início de carreira (1983-2011).....	71
Tabela 2	Enfoque dos estudos sobre professores iniciantes (1983-2011).....	75

LISTA DE SIGLAS

CUML	Centro Universitário Moura Lacerda
FUMEC	Fundação Mineira de Educação e Cultura
FURG	Universidade Federal do Rio Grande / Fundação Universitária do Rio Grande
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
COMO COMEÇO A FALAR...: minha história entrelaçada com a zona rural	23
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: diálogos sobre o estado da arte	40
1.1. Formação e Desenvolvimento profissional de professores.....	41
1.2. Início da carreira e professores iniciantes.....	51
1.3. Início da carreira docente: revisão das dissertações e teses.....	58
1.3.1. Revisão das dissertações e teses: primeiro momento.....	59
1.3.2. Revisão das dissertações e teses: segundo momento.....	65
1.3.3. O início da carreira docente em teses e dissertações brasileiras	69
NARRATIVAS E (AUTO)BIOGRAFIA: fundamentos teórico-metodológicos e o contexto da investigação	89
2.1. O contexto da biografia na educação: fundamentos teórico-metodológicos.....	90
2.2. A pesquisa: problemática, questão e objetivos.....	99
2.3. O contexto da pesquisa: campo e sujeitos biografados.....	101
2.4. Narrativas de si e práticas de formação: o percurso da pesquisa.....	106
2.4.1. O questionário.....	107
2.4.2. As cartas.....	109
2.4.3. Os diários.....	117
2.4.4. As entrevistas narrativas.....	120
2.5. Procedimentos de análise dos dados.....	124

CAMINHOS DOS PROFESSORES INICIANTES DA ZONA RURAL: uma construção narrativo-formativa.....	128
3.1. Profissionais como pessoas: vidas entrecruzadas.....	129
3.2. Caminhos de professores iniciantes da zona rural	153
3.2.1. A formação para a docência: escolarização.....	153
3.2.2. Exercício profissional: docência.....	160
3.2.3. Ruralidades que atravessam a formação.....	166
COMO TERMINO O INCONCLUSO.....	194
REFERÊNCIAS.....	200
ANEXO.....	231
Anexo 1 - Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.....	232
APÊNDICES.....	233
Apêndice A - Fichas dissertações/teses.....	234
Apêndice B - Distribuição das dissertações e tese por ano e Programas de Pós-Graduação.....	235
Apêndice C - Distribuição dos Estados e das instituições, segundo a produção dos autores.....	236
Apêndice D - Distribuição das áreas temáticas, segundo a produção dos autores.....	237
Apêndice E - Descrição dos trabalhos incluídos referente ao 2º momento.....	238
Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	263
Apêndice G - Questionário.....	265
Apêndice H - Apresentação dos conteúdos das cartas.....	266
Apêndice I - Carta-convite.....	270
Apêndice J - Entradas para análise da entrevista.....	272

APRESENTAÇÃO

*Para fazer uma colcha é preciso escolher as
combinações com cuidado.
Se escolher bem, realçará a obra...
Se escolher mal, as cores vão parecer mortas
e esconder a beleza.
Não há regras a seguir...
Tem que seguir o instinto e ser corajosa.
(trecho de um diálogo de Anna, a bordadeira
mestra, do filme Colcha de Retalhos).*

Bahia (2009, p. 148)

Assim como Anna (trecho da epígrafe), também construo uma colcha de retalhos, fiz escolhas, na tentativa de confeccionar uma grande colcha. Procurei retalhos com cores, estampados de flores e formas geométricas, lisos com cores vivas, listrados; procurei retalhos com tamanhos semelhantes. O produto final será uma colcha, para mim, tão importante quanto o processo de construção, vivenciado unicamente. A colcha estará sempre ali, mas o processo de construção será lembrança, recordação, acessado através da memória, incorporado às minhas experiências de vida e formação. Essas emendas aqui expostas são demonstrações da colcha que venho construindo.

Este trabalho busca analisar dados de uma pesquisa realizada entre os anos de 2011 e 2012, nos municípios baianos de Macarani e Maiquinique, com dois professores da zona rural em início de carreira. A investigação pautou-se pela abordagem qualitativa, a partir da (auto)biografia e do método das histórias de vida. A coleta dos dados se deu por meio de instrumentos como o questionário, as cartas, a entrevista narrativa e os diários. As narrativas de formação foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, pois através delas foi possível analisar como as narrativas (auto)biográficas se configuram práticas de formação nos anos iniciais da carreira profissional docente de professores da zona rural.

Dessa forma, para a organização desse trabalho foram estruturados quatro capítulos. Sendo que, o primeiro, contém a minha apresentação e a relação que possuo com o tema. Pauto-me nas diferentes etapas da minha formação profissional, desde a graduação até o doutorado, para demonstrar essa relação. Também apresento alguns componentes que fazem parte da problemática da educação rural que me inquietam.

No capítulo seguinte, “Desenvolvimento profissional e levantamento sobre o início da carreira docente: diálogos sobre o estado da arte”, faço uma breve fundamentação teórica sobre a formação docente e o desenvolvimento profissional de professores, enfocando o início da carreira de professores iniciantes. E ainda uma revisão de literatura - dissertações e teses - sobre professores em início da carreira docente, desde 1975 até o ano de 2011, em que realizo algumas argumentações e discussões a respeito do tema.

Na sequência, em “Narrativas e (auto)biografia: fundamentos teórico-metodológicos e o contexto da investigação”, discuto o contexto da biografia na educação e seus fundamentos, apresento a abordagem utilizada na tese. Retrato

às questões que envolvem a pesquisa, a problemática, os objetivos, o campo de investigação e os sujeitos biografados, bem como, o percurso e os instrumentos de coleta de dados utilizados (questionário, cartas, diários e entrevistas narrativas). Discorro, ainda sobre os procedimentos para a análise dos dados e demonstrando os resultados obtidos.

No último capítulo, “Caminhos dos professores iniciantes da zona rural: uma construção narrativo-formativa”, inicio falando sobre a indissociabilidade entre a vida pessoal e a vida profissional dos docentes, e, mais especificamente, sobre os nomes, e como estes representam nossa identidade. Remeto-me aos caminhos trilhados por professores iniciantes da zona rural, dirigindo-me ao período de escolarização, ao exercício profissional, às ruralidades que atravessam a formação e, à escrita, como processos formativos.

Considero que um trabalho dessa natureza não se conclui. Portanto, “Como termino o inconcluso”, trago as minhas considerações a respeito dos achados da investigação, apontamentos sobre professores da zona rural, professores iniciantes de um modo geral e professores iniciantes da zona rural e realizações futuras sobre o tema.

COMO COMEÇO A FALAR...: minha história entrelaçada com a zona rural

[...] porque não um estudo sobre formação de professores da zona rural.[...] 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.

(Lúcia G. Ferreira, 2010, dissertação de mestrado (p. 40, 42).

Falar de si mesmo é demasiadamente difícil, mas é necessário. É imprescindível refletir sobre como nos constituímos e nos tornamos o que somos, como vamos nos encontrando a nós mesmos e aos outros. Nesse processo de construção, constituí-me professora, afirmando uma identidade profissional docente, estabelecida na contradição e na dialética. Inserido no contexto da formação docente, esse trabalho levanta discussões sobre as práticas de (auto)formação de professores iniciantes da zona rural e toma como fundamento a abordagem (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação.

A área temática dessa pesquisa vincula-se à minha história de vida. Fui motivada desde o curso de Pedagogia a querer conhecer os professores que lecionavam na zona rural do município de Itapetinga-BA, minha cidade natal e onde resido. Isso aconteceu porque ouvia as histórias de uma colega que era professora da zona rural¹. As minhas curiosidades começaram a ser respondidas quando tive o meu primeiro contato com a escola rural, como aluna da especialização, quando desenvolvi um trabalho de campo naquele contexto. Nesse âmbito, como tive contato desde a graduação com a pesquisa científica, pensei, ainda no curso de licenciatura, em ingressar em um mestrado e conforme o caminho, fui caminhando. Ingressei na Universidade do Estado da Bahia/UNEB/Salvador, no ano de 2008, para cursar um Mestrado em Educação e Contemporaneidade, com uma pesquisa voltada para os professores da zona rural. Nesse período, tive meu primeiro contato como professora do ensino na educação superior, através de um estágio docente.

O ano de 2008 constituiu-se em minha vida, um ano chave: mudei de cidade, fiquei desempregada, conheci novas pessoas e aprendi a conviver com elas, aprendi a lidar com a solidão, a fazer escolhas difíceis, a segurar o choro e a chorar desesperadamente, a dividir o pão (um para comer pela manhã e outro à noite), a valorizar mais as pessoas que estavam ao meu lado, descobri o valor de um amigo. Senti falta do leite (de gado) da minha terra. Em Itapetinga, dificilmente eu tomava leite, mas quando saí dessa terrinha senti falta. Nunca imaginei que isso me marcaria tão fortemente. Não pensei que sentiria tanta falta de sabores e odores e que, a lembrança desses, fizesse-me sentir tão próxima do meu passado e da minha terra natal. Nessa perspectiva, recorro ao trabalho de Rosa e Ramos (2008), que falam de experiências narradas por alunos nos campos do estágio, que durante as

¹ Essa história está detalhada no capítulo I da minha dissertação intitulada “Professoras da zona rural: formação, identidade, saberes e práticas”.

atividades sentiam odores similares aos que foram sentidos no período de escolarização e cujas narrativas expressavam os odores de uma época. Esses odores ativavam o dispositivo da memória e aguçavam ainda mais a lembrança. Na minha lembrança, eu podia sentir o cheiro do leite da minha cidade que era diferente do cheiro do leite da cidade de Salvador. Na verdade, eu nunca tomei leite em Salvador, sempre tomei bebida láctea que eles têm como leite, cujo sabor, o odor e a textura, são muito diferentes do leite de gado.

Durante o percurso acadêmico anterior, nunca havia dado muita importância para desenhos animados, mas nesse período, apeguei-me a isso. Também jamais havia pensado em casar-me, porém, nesse ano, vivi coisas tão intensas, que passei a sentir uma carência enorme e a querer casar-me e ter três filhos. Pensava apenas em terminar o mestrado e investir nisso.

Nesse período, participei do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/UNEB, fui bolsista CAPES e compartilhei da Linha de Pesquisa - Educação, Currículo e Formação do Educador - com vinculação ao Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO) e ao Projeto 'Diversas Ruralidades-Ruralidades diversas: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas rurais da Bahia-Brasil, que contou com financiamento da FAPESB e do CNPq. Fui orientada pelo Professor Doutor Elizeu Clementino de Souza no desenvolvimento da dissertação intitulada "Professoras da zona rural: formação, identidade, saberes e práticas", através da qual aprendi sobre a abordagem (auto)biográfica.

A partir das discussões do grupo de pesquisa, das orientações, das leituras realizadas, da escrita do diário, aprendi a utilizar a primeira pessoa como foco narrativo em meus trabalhos acadêmicos e hoje sinto necessidade de situar-me como autora do meu processo de formação, assumindo-me, falando eu, como ratificação de um processo que vivencio a todo o tempo. Tudo isso me ensinou a vincular a (auto)biografia à minha própria formação.

Dando continuidade à minha trajetória, participei da seleção do Doutorado da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar e fui aprovada. Iniciei no ano de 2010 outra jornada de mudanças. Novamente mudei de cidade, fiz novos amigos e passei por outras dificuldades. Passei a participar do Grupo de Pesquisa "Estudos sobre a Docência: teorias e práticas" coordenada pela minha orientadora, fui incentivada a desenvolver discussões sobre a temática junto ao grupo. Aprendi a ser mais forte.

Cresci academicamente, incorporei a pesquisadora, solidifiquei a identidade de professora. Mas não poderia falar de professores em início de carreira sem falar como foi/tem sido o meu desenvolvimento profissional.

Tive minha primeira experiência de sala de aula no ano de 2003, no Programa de Apoio à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores da UESB – PAEJATU. Cursava o 4º semestre do curso de Pedagogia. Fiz parte desse projeto durante pouco tempo, mas me lembro bem da primeira e única aula que ministrei, nesse espaço. Passei muito tempo preparando essa aula, era sobre as partes da árvore. No ano de 2004 tive a oportunidade de lecionar no Colégio Polivalente de Itapetinga, um dos colégios mais tradicionais da Bahia (existe em outras localidades da Bahia), ministrando as disciplinas de Artes e Relações Humanas para alunos de 7ª e 8ª séries. Foi uma experiência propícia à obtenção do conhecimento docente e ao acesso aos ofícios da profissão. No mesmo ano, no segundo semestre, fui selecionada para professora (monitora) de Geografia e Redação do curso Pré-vestibular, Universidade Para Todos/UPT, da UESB e pude conciliar as oportunidades de trabalho. No mês de setembro, deixei de lecionar no Colégio Polivalente e passei a ministrar aula de Língua Portuguesa na Escola Manoel Novais, para alunos de 7ª e 8ª séries

No ano seguinte continuei no UPT, lecionando as mesmas disciplinas. Em 2006, ensinei apenas a disciplina de Geografia para o UPT e também para o curso Pré-Vestibular MOBI (Mocidade Batista Israel). Em 2007, permaneci apenas no MOBI. Sempre valorizei muito essas aprendizagens, através delas comecei a constituir-me professora, passei a conhecer-me como tal. De acordo com Fontana (2000a), aprendemos o ofício no próprio trabalho e nos rituais da iniciação nos constituímos professores.

Nesse contexto, ouvi queixas e elogios e aprendi com todos eles. Durante esse período, uma experiência vivenciada fez-me refletir, pela primeira vez, sobre qual postura profissional eu estava assumindo. Cursava o 5º semestre do curso de Pedagogia e lecionava no UPT. Isso ocorreu durante o ano de 2004. No ano de 2005 continuei no UPT e em um momento da aula de Redação em que eu falava sobre “Temas”, disse para eles não interpretarem o tema pela primeira impressão, pois, talvez o que o tema realmente tivesse enfocando estivesse nas entrelinhas. Resolvi então fazer uma pergunta de professor iniciante e imaturo: “Vocês, por exemplo, quem gostou de mim desde o começo, na primeira impressão?”. Ninguém

levantou a mão. Parei, sentei e fiquei calada, então veio a revelação. Eu não sabia da história, os alunos disseram que me odiaram no começo (ano passado), quando lecionava Redação e que, quando souberam que lecionaria também Geografia, após dois meses, resolveram fazer um abaixo-assinado para me tirarem do grupo de professores. Isso só não aconteceu porque antes que eles pudessem fazer o documento, antecipei a aula de Geografia, trocando com o professor de Matemática e, para minha surpresa, os alunos disseram ter gostado da aula de Geografia. Foi a partir dessa aula que o meu relacionamento com os alunos melhorou, tanto durante as aulas de Geografia, quanto de Redação.

Esse episódio, ocorrido em 2005, fez-me mudar totalmente a minha prática, olhando para mim mesma, buscando e provocando a mudança. E para que isso aconteça é necessário que o professor sinta a necessidade de se olhar. De nada adiantaria se esta autorreflexão fosse imposta ou mesmo sugerida por outros indivíduos ou instâncias superiores. Isso, porque este olhar, na/sobre a prática, não aconteceu por causa de uma ordem, mas de uma nova concepção adquirida, através da própria experiência. Assim, é a partir desse olhar que o educador entende porque, muitas vezes, aparecem aquelas indagações em sua mente: “o que eu fiz de errado?”, “acho que estou sendo muito rude com aquele aluno!”, “devo estar sendo muito exigente com aquela classe!” Isso porque questionar-se traz à tona tudo que foi feito de ruim e o que se deixou de fazer de bom.

Depois dessas práticas, até o ano de 2007, nunca mais tive contato com nenhuma sala de aula de pré-vestibular e séries finais do Ensino Fundamental. Turma de Educação de Jovens e Adultos e séries iniciais do Ensino Fundamental, somente durante o estágio do Curso de Pedagogia. Educação Infantil, nunca. Mas jamais quis isso mesmo. Busquei um mestrado porque queria ser professora do ensino superior, em 2008 tive meu primeiro contato com esse público. Foi no estágio docente (tirocínio), na Universidade do Estado da Bahia, no curso de Pedagogia (habilitação em Educação Infantil), no 5º semestre, lecionei juntamente com o professor supervisor, a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica IV. Esse aprendizado só ratificou o meu desejo de permanecer lecionando para estudantes universitários.

Um ano depois, fui convidada para trabalhar com duas disciplinas em uma faculdade particular em Itapetinga e cidade vizinha, nos Cursos de Pedagogia e Letras. Era tudo estranho, diferente, mas precisei passar por isso para começar a

planejar a busca da minha estabilidade como professora, decidi que tentaria ingressar na universidade pública. Após um ano, em 2010, novamente realizei um estágio docente, agora durante o doutorado, na Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, juntamente com minha orientadora. Foi para alunos do 5º semestre do curso de Pedagogia, com a disciplina Estágio Supervisionado, para a Formação em Docência. Essa experiência foi ímpar, singular, uma aprendizagem experiencial que faz parte do meu processo formativo.

Desde então, venho buscando conquistar um espaço na universidade pública, como professora, e o doutorado é parte essencial desse processo. Hoje, ao falar e estudar sobre o início da carreira, entendo as sensações vivenciadas naquele período. Mesmo tendo adquirido experiências profissionais com fragmentação de tempo, ou seja, estas, até o ano de 2011, nunca foram de um ano letivo completo, não me considero mais uma professora em início de carreira.

Ao refletir sobre o meu ciclo de vida profissional, mais especificamente, meu início de carreira, percebo que vivenciei o choque com a realidade de uma maneira muito tranquila. Iniciei-me como professora, sendo estagiária de um projeto e depois como monitora de outro, tive apoio, que não foi suficiente, mas tive. Na escola pública não tive apoio, a burocracia atrapalhava muito, faltavam condições para a realização do trabalho profissional e mal conhecia meus colegas de trabalho. Não havia uma política de apoio à formação através de interação, a partir das quais também nos formamos. O número de alunos em cada sala de aula, as condições de trabalho e a remuneração me assustaram um pouco, mas não desanimei. Na verdade, tudo isso contribuiu para que eu fizesse uma escolha e a buscasse: ser professora universitária.

A sensação de solidão, o medo, a frustração, a carência de um apoio pedagógico, o desânimo com a remuneração, foram vivenciados. Lembro-me que nesse período estava mergulhada em leituras, fiz da biblioteca da UESB a minha casa, sentia-me muito à vontade naquele espaço. Aprendi muito, ocupei muito tempo com as leituras, na verdade, isso foi um dos melhores investimentos da minha vida. Por isso, considero vantajosa a minha iniciação; sem traumas, e com muitas aprendizagens. No início da docência aprendi a refletir sobre a prática. Entre erros e acertos não me acomodei com as certezas e burocracias existentes. Sou professora e busco a mudança, seja através da prática pedagógica ou do discurso.

Hoje, como pesquisadora do tema formação de professores, sinto-me satisfeita, consciente do que posso fazer, e assim como fui envolvida nesse processo de (auto)formação, (auto)reflexão e (auto)avaliação, tento envolver, outros profissionais, principalmente, através das narrativas de formação. Sinto-me uma aprendiz, sabendo que aprender a ensinar é um processo que acontece ao longo da carreira. O doutorado na UFSCar me possibilitou a oportunidade de realizar o estudo sobre professores da zona rural em início de carreira, suas narrativas e histórias de vida-formação.

Dessa forma, foi delineado como objetivo geral dessa pesquisa, analisar como a narrativa (auto)biográfica se configura prática de (auto)formação de professores rurais durante os anos iniciais da carreira docente. Como objetivos específicos: identificar os processos formativos dos professores da zona rural; identificar os dilemas profissionais de professores iniciantes na zona rural; analisar e refletir sobre os caminhos da aprendizagem da docência de professores da zona rural; analisar os aspectos das ruralidades que compõem a formação desses professores.

Este trabalho configurou-se a partir do eixo principal que é o desenvolvimento profissional em início de carreira, a partir das narrativas no processo de iniciação e os outros dois eixos: práticas de (auto)formação de professores rurais iniciantes e desenvolvimento profissional, no campo da abordagem (auto)biográfica, como perspectiva de pesquisa-formação, que se desdobram em três subeixos sendo: prática pedagógica; ruralidades; e formação. Portanto, este estudo focou sobre o seguinte questionamento: como a narrativa (auto)biográfica se configura prática de (auto)formação de professores rurais nos anos iniciais da carreira docente?

Em busca de respostas para as questões levantadas foi necessário construir e desconstruir conceitos. Diante desse contexto, vale salientar que o valor deste trabalho está, entre outras demarcações, na visibilidade política, social e educacional que ele dá a uma área tão marginalizada, que é a zona rural. Os sujeitos que nascem, crescem, vivem nas várias zonas rurais precisam ser ouvidos, vistos, tocados e ao falar dos professores iniciantes que atuam nessas localidades, não tem como deixar de fora o contexto, o lugar onde atuam, os sujeitos com quem lidam.

Assim, entendemos que as histórias de vida e formação de professores rurais iniciantes falam desse contexto, ecoam sobre esse território, denunciam a falta de

políticas públicas para a condição do trabalho docente, para a formação, para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos sujeitos, a má-estrutura física e pedagógica, a falta de condições de vida, saúde, moradia, segurança; os baixos salários dos professores, ou seja, o descaso que há com essa população que tem sobre si olhares, através desse trabalho.

A profissão docente em territórios rurais também demarca relações de poder, ligadas à inferioridade e superioridade. O exercício da docência já vem, historicamente, disseminando a profissão como inferior, quase semiprofissão, exercido na maioria dos lugares por mulheres, com baixos salários, pouca ou nenhuma condição de trabalho, com carga horária elevada, dentre outros problemas. Quando essa profissão é exercida no meio rural, as condições acabam por piorar, até porque é considerado socialmente um lugar de desprestígio, de atraso, arcaico. Observamos que tudo isso tem refletido nas representações que se fazem dos professores que atuam na zona rural.

Com isso, acabamos por vivenciar a ambivalência da docência: é pouco valorizada, mas está nela a esperança de mudança. É necessário olhar para essa profissão como necessária para a mudança social (econômica, política.), como de fato ela é, mas dando aos seus profissionais condições de praticarem seu ofício, condições essas que dependem de políticas de formação, condições de trabalho, melhores salários, entre outros. Pensar no exercício docente nas escolas rurais, implica pensar um pouco mais que isso, pois esses professores carregam em si o estigma de trabalharem em um território que exige muito mais da profissão, pelas condições históricas já construídas.

Ainda em relação à profissão docente, torna-se necessário problematizar outra questão vinculada aos professores iniciantes: ser professor na zona rural já é difícil pelas condições de trabalho oferecidas e pela heterogeneidade lá existentes, isso se amplifica quando se é professor iniciante na zona rural. Assim, torna-se necessário também pensarmos em políticas de inserção de professores iniciantes, especificamente, iniciantes na zona rural, mas abrangendo contextos diferenciados. Pensar políticas de formação docente no Brasil, inserção profissional, perspectivas da carreira, profissionalização, salário e qualidade da educação, faz-se imprescindível. A própria profissão docente já abarca como característica a subjetividade que deve ser considerada para pensarmos e construirmos as políticas públicas para a melhoria dessa profissão.

A relevância desse trabalho de doutorado explica-se também devido à importância desse professor na contemporaneidade. André (2010) discorre sobre a constituição do campo da formação de professores e mostra que esse tem crescido muito nos últimos 10 anos, mas que ainda precisamos fechar lacunas e conquistar avanços significativos. Esse crescimento já havia sido apontado em estudo anterior (ANDRÉ et al, 1999). Verifica-se, então, que o presente estudo pode contribuir para avançarmos em discussões sobre o tema, a partir dos debates “travados” e dos dados da pesquisa realizada.

O estudo proposto, sobre as narrativas de si e as práticas de formação de professores que estão nos anos iniciais da carreira docente e que atuam na zona rural, demonstra que por ser a formação, a identidade, os saberes e as práticas pedagógicas, aspectos interligados da formação docente, que não acontecem de forma linear, mas contínua, num processo dinâmico, esse estudo também se torna relevante pela sua abrangência.

Apesar de ter aumentado o número de trabalhos sobre a educação rural/do campo, este ainda é um campo com especificidades em construção e acreditamos que um estudo sobre professores iniciantes da zona rural, a partir das narrativas (auto)biográficas pode ser muito significativo para o fortalecimento da área em questão e sua vinculação a outros temas. Assim, a construção de novas referências bibliográficas sobre a educação rural, a formação de professores rurais e as práticas de formação de professores rurais são necessárias e esse trabalho que pode servir como subsídio a outras pesquisas que poderão surgir posteriormente.

Vale ressaltar quanto às políticas para a educação e os professores rurais, que a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) são importantes instrumentos de conquistas para a criação de um projeto educativo contextualizado, pois a Educação do campo deve considerar mais que a diversidade sociocultural, precisa abarcar também, as desigualdades sociais que necessitam ser superadas.

Assim, a formação do professor para a zona rural é imprescindível para o desenvolvimento do trabalho docente nas classes multisseriadas, principalmente no início de carreira. Dessa forma, diálogos sobre o tema educação rural e sua concepção precisam ser fomentados, refletindo sobre as propostas dessa educação atualmente e suas políticas, seus fundamentos sociais e culturais, os aspectos

legais e os fundamentos e princípios da educação para “o povo que mora na roça”, na expressão dos participantes.

O descaso para com a educação rural ainda é visível, mesmo com a implementação de políticas públicas que não têm sido suficientes para retirar essa educação da invisibilidade, demonstrando que há vários problemas que envolvem esse espaço educacional. Arroyo (2007), referindo-se à formação, ao trabalho e à condição docente, afirma que falta articulação das políticas públicas, pois estas vêm sendo realizadas de maneira isolada, assim não adquirem o efeito esperado/desejado, por isso, os problemas ainda continuam.

É preciso pensar em políticas articuladas para o meio rural, que visem à melhoria da formação docente, da estrutura física das escolas, das condições do trabalho docente, da organização e gestão da escola, do livro didático. Muitas escolas já têm livros didáticos específicos para o meio rural, mas isso não fez os problemas existentes desaparecerem. É preciso pensar em melhorias para aqueles que lá estudam e não no desenvolvimento da política pública de menor custo. O meio rural é um lugar de aprendizagem, onde a dimensão social está presente e também as práticas de solidariedade.

A pesquisa de Almeida (2013)², realizada no município de Itapetinga-BA, buscou compreender as dificuldades que os alunos do meio rural de Itapetinga-BA itinerário – Escola Rural Antonio Clarindo na sede do município de Itapetinga – encontram para prosseguirem nos anos finais do Ensino Fundamental. Itapetinga é um município que tem 11 escolas rurais ativas (ano de 2013), tem livros específicos para o meio rural, todos os professores que lecionam têm nível superior, recebem um percentual a mais no salário por lecionarem na zona rural e auxílio alimentação, entre outras coisas, como escolas que fazem parte de projetos federais sobre inclusão digital e algumas escolas com estruturas físicas muito boas. Mas, a pesquisa de Almeida (2013) vem demonstrar um agravante - o horário e o trajeto percorrido por alunos das séries finais do Ensino Fundamental que moram na roça e estudam na cidade.

Nesse sentido, Almeida (2013) relata que acompanhou o trajeto de 14 alunos rurais, escolhidos dentre os alunos matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental, pois eram os que moravam mais distante da cidade. O autor observou

² Monografia realizada no curso de graduação em Pedagogia, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Itapetinga, orientada por mim e apresentada no mês de setembro de 2013.

esses alunos na ida para a cidade e na volta para casa, em período de chuva e de estiagem e buscou conhecer como ocorria a rotina dos alunos – a hora em que acordavam, as dificuldades enfrentadas nas primeiras horas de preparação, como se organizavam para dar início à rotina estudantil, como eram organizados todos os horários que a rotina escolar exigia, como eram executados os trajetos até a escola, como se comportavam nas épocas das chuvas e o que eles faziam quando os rios estavam cheios. Para a coleta de dados, como realizou quatro estudos de casos dos alunos acompanhados e seus pais, também utilizou os questionários para os alunos e os formulários para os pais dos alunos. Os 14 alunos estudavam em três escolas da cidade, sendo quatro no 7º Ano, sete no 8º Ano e três no 9º Ano. Alguns dados sobre os horários demonstraram que:

[...] oito dormem entre 19h00min e 20h00min horas, e os outros seis entre 20h00min e 21h00min horas. [...] nove alunos acordam entre 03h30min e 04h30min e cinco acordam entre 04h30min e 05h30min. Quanto à alimentação, oito disseram que não conseguem alimentar-se de madrugada e seis disseram que não têm dificuldade para ingerir alimentos logo cedo. [...] os dados pesquisados apontaram para um número elevado de alunos que tem dificuldade para acordar de madrugada, sendo que de 14 alunos, 11 disseram que tem dificuldade com o horário que acordam e três disseram que não tem dificuldade em acordar de madrugada (ALMEIDA, 2013, p.45, 46).

O horário em que dormiam e acordavam constitui-se em uma das grandes dificuldades existentes e chega a ser desumano. A distância percorrida por esses alunos para chegarem à escola é outro fator relevante para esse estudo, um grupo percorria de 3 km a 6 km e outro grupo de 50m a 1,5 km que eram realizados a cavalo, a pé ou de bicicleta. Além dessas distâncias expostas, o percurso feito de ônibus, era em cadeiras desconfortáveis e variava entre 00h50min e 01h45min, dependendo do local em que esses alunos embarcavam. Com isso, eles chegavam à escola entre 06h30min e 07h00min, e, às vezes, chegavam até no segundo horário (ALMEIDA, 2013). Dessa forma, considero que os dados referentes à pesquisa de Almeida, mostram as dificuldades que os moradores da zona rural enfrentam para continuarem estudando e que esta realidade, não se diferencia dos dados de Ferreira (2010), referentes aos alunos das escolas rurais, no mesmo município, no ano de 2008. Nessa perspectiva, os dados apontam que esses alunos não têm condições favoráveis para a aprendizagem e é preciso buscar melhorias para essas escolas e para as escolas rurais como um todo.

As escolas isoladas no meio rural tornam a realidade dos alunos complexa e isso, as qualificam como um dos grandes desafios da educação. A precariedade da educação oferecida à população rural ainda é latente, conforme documento base da Escola Ativa, o censo escolar de 2009 apresenta que na zona rural a média de escolaridade da população de 15 anos ou mais é de 4,6 anos, enquanto na zona urbana é de 7,9 anos (BRASIL, 2010). O censo demográfico de 2000 apontou que esse mesmo índice era de 3,4 anos na zona rural e 7,0 anos na zona urbana, isso demonstra um crescimento na escolaridade da população de ambos os contextos. Ainda expôs que a taxa de analfabetismo da população rural era de 29,8% e da população urbana de 10,3%.

O censo aponta um crescimento nas matrículas na zona rural, nos seguintes segmentos de 2008 para 2009: creche (5,7%), ensino médio regular (9,4%) e ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (7,3%). De 2008 para 2009, as matrículas na Educação Básica da zona rural diminuíram no total de 6.820.044 para 6.680.375, mas mostrou um aumento significativo no segmento Ensino médio – de 252.661 para 276.361 – crescimento de 9,4% quanto a média de escolaridade da população de 15 anos (BRASIL, 2009).

Diante desses números é preciso pensar que “todos têm direito à educação”, mas que nem todos têm tido acesso a ela; ou seja, nem todos têm tido acesso a uma educação de qualidade. Problematizar essa questão é necessário se pensarmos que as melhores condições de aprendizagem dos alunos, de trabalho e condição docente estão na zona urbana.

Quanto aos professores, às precárias condições de trabalho, o baixo nível de formação e os baixos salários fazem parte da realidade brasileira do professor da zona rural, uma das piores do Brasil. Os percalços por que passou a população rural desde o primeiro modelo de educação – o jesuítico, a partir de 1549 – até os dias atuais demonstram melhorias, mas ainda não foram suficientes para atender a uma demanda real de uma população diferenciada que também vivencia as desigualdades sociais.

Com uma educação elitizada que perpassou pela educação jesuítica, colonial, imperial, a república velha e populista, a redemocratização e a aprovação de diversas leis, o Brasil ainda não foi capaz de superar as desigualdades sociais, que provocam também a dicotomia rural-urbano/campo-cidade. Nessa dicotomia, o campo é compreendido como atrasado, não civilizado, inferior, etc. e a cidade é o

contrário disso. Mas na abordagem sobre o rural/urbano como um *continuum* há uma aproximação entre ambos, uma situação de complementariedade, “como numa homogeneização com suas particularidades, sem, contudo, uma anular a outra”, preservando as suas diferenças (FERREIRA, 2010, p. 79). O rural e o urbano são representações da realidade concreta, categorias simbólicas e a modificação do campo é também ideológica³. Assim, o meio rural não tende a desaparecer, o Censo Escolar de 2009 mostra que houve “a ampliação em 9,4% das matrículas na área rural no Brasil” (BRASIL, 2009, p. 13), principalmente em creches e no Ensino Médio. Também o campo é lugar de vida, e as ruralidades já têm estado na cidade e as urbanidades no campo e isso vêm modificando esses espaços urbanos e rurais⁴.

O rural é uma referência do campo e a nova nomenclatura – campo – que é hoje política pública carrega em si a ideologia dos movimentos sociais do campo. Mesmo não sendo todas as escolas rurais do Brasil escolas de assentamento, compostas por sujeitos de/em movimento, são hoje chamadas de escolas do campo. A necessidade de mudança, desde a I Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”, em 1998, deu-se devido à educação rural⁵ ser considerada de interesse capitalista dos empresários e latifundiários, do agronegócio; sustentar um negócio da monocultura; hegemônica; educação fragmentada e preparada para os sujeitos do campo, sem considerar suas realidades e seus modos de vida. Os índices ruins relacionados à situação socioeconômica da população rural; o acesso à educação; a qualidade do ensino; o perfil da rede de ensino no campo; as condições de funcionamento das escolas; a situação dos professores; o transporte escolar, fizeram com que o movimento político e ideológico “Por uma educação do campo” virasse política pública.

Essa proposta é criticada por Bezerra Neto e Bezerra (2013), quanto à sua base epistemológica que está na fenomenologia “daí, partirem de uma visão na qual o mundo rural difere do urbano, como se vivêssemos em duas realidades diferentes, como se rural e urbano não fizessem parte de uma mesma totalidade” (p. 2). Sabemos que um não existiria sem o outro, portanto, os autores falam da totalidade como algo lógico, mas que não é tratado na proposta dessa forma. Segundo os autores, a proposta trata a questão do rural/urbano também como uma questão de

³ Concepções de Carneiro (1998) e Candioto e Corrêa (2008).

⁴ Ver Candioto e Corrêa (2008).

⁵ Segundo Arroyo e Fernandes (1999); Fernandes, Cerioli e Caldart (2004).

diferenças socioculturais, “disseminando a ideologia de que não há desigualdade de classes na nossa sociedade, mas diferenças culturais e sociais” (p. 7)⁶. Assim, é válido refletirmos sobre isso.

O campo é lugar de vida, de trabalho. Essa proposta inclui assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos das florestas, indígenas, descendentes negros, provenientes de quilombos, pescadores, ribeirinhos, e outros mais, como sujeitos do campo que podem e devem colaborar na construção de sua educação, considerando que esta deve agregar conhecimentos, habilidades, valores, modo de ser e de produzir da população rural.

A proposta é válida e temos que lutar por ela, buscando melhorias na educação dessa população tão invisível. Mas, em muitos lugares do país a educação rural existe, sem movimentos sociais, sem desapropriação de terras, sem escolas de assentamento, em meio a monoculturas, latifundiários e ao capitalismo, não fazendo parte da ideologia dos movimentos sociais do campo, muitos desses povos têm se assumido como povos do campo (e são). Mas, habito em um município conhecido como “capital da pecuária” que construiu uma identidade econômica baseada na monocultura e no capitalismo, cuja atuação dos movimentos sociais é praticamente nula, tendo uma identidade eminentemente rural.

A diferença entre rural e campo envolve as divergências políticas da Educação Rural que se desligaram dos propósitos da população camponesa. Foram os movimentos sociais que iniciaram a reivindicação de políticas diferenciadas e específicas para a população do campo. Além de política, a nomenclatura “campo” também carrega em si a ideologia dos movimentos sociais, distanciando-o do “rural”, antagonizando-os. Fernandes (2006, p. 28) afirma que “para compreender a origem deste conceito é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária”. O autor aponta que o modelo econômico preeminente no rural capitalista – o agronegócio – não tem a educação como política pública e não faz parte dos seus interesses. Assim, para o autor, na educação rural os camponeses não são protagonistas do processo.

⁶ Mesmo não sendo nosso foco, vale instigar a discussão.

Ainda as diferenças entre educação rural e do campo são de ordem epistemológica, social, política e ideológica. Opto pelo termo Educação Rural por acreditar que a nova nomenclatura (Educação do Campo), mesmo sendo política pública, não abrange toda a diversidade no que concernem às diversas ruralidades existentes. Essa discussão, dá-se no âmbito da Sociologia, da Antropologia e da Geografia, que discutem as ruralidades postas, concebem-as como carregadas de diversidades, peculiaridades e que expressam maior dinamismo através de identidades sociais que se reconstróem. Autores como Wanderley (2001), Carneiro (1998), Abramovay (2003) defendem que o rural na perspectiva das ruralidades abarca os diversos modos de vida através do quais os sujeitos se enxergam. O rural é uma categoria analítica ainda trabalhada, existente e modificada no âmbito das ruralidades. Assim, segundo Biazzo (2008), passou a haver uma rediscussão acerca das categorias rural e ruralidade, levando a renovação do significado teórico de tais expressões, com destaque na dimensão epistemológica de tais categorias, mais do que suas dimensões metodológica e ontológica.

Assim, em um dos poucos estudos sobre o tema, Ferreira (2010) revela dados referentes à formação, identidades, saberes e práticas pedagógicas de professoras rurais do município de Itapetinga-Bahia, evidenciando que a experiência docente remete a um lugar no processo formativo, e neste, elas aprenderam com e através do ensino e do cotidiano da sala de aula. Isso aconteceu, mesmo essas professoras pesquisadas não tendo recebido formação continuada que lhes proporcionassem conhecimentos tácitos para atuarem na zona rural nem tendo adquirido estes na formação inicial. Constatou-se que a formação pela prática é limitada, porque provoca a dicotomia da teoria e da prática que, quando não rompida, permite uma aprendizagem consistente, ideal e real, do conjunto onde atua. Essas professoras não possuíam conhecimentos teóricos que transformam idealmente a prática, num processo dialético e indissociável.

Nessa perspectiva, a proposta desse estudo direciona-se a uma formação a partir da reflexão, através das narrativas escrita e oral sobre as histórias de vida-formação a partir do seguinte questionamento: Como a narrativa (auto)biográfica se configura prática de (auto)formação de professores da zona rural nos anos iniciais da carreira docente? A resposta a este questionamento foi buscada neste trabalho por meio das narrativas dos participantes, procurando compreender o que os professores iniciantes discorrem, como buscam se conhecer e como se

desenvolvem profissionalmente em meio a um contexto diferenciado de atuação da docência.

Dessa forma, entender os caminhos da aprendizagem da docência, trilhados por professores da zona rural em início de carreira é entender como esses profissionais se tornam professores, como constroem a sua identidade docente, já que esta é confrontada com uma formação que é urbana, mas que a prática é iniciada no meio rural. É entender como constroem saberes naquele contexto e para aquele contexto. Tudo isso me leva a questionar sobre a necessidade do professor ser reflexivo para atuar na zona rural, aquele que não se contenta com a rotina, mas que faz de sua prática, todos os dias uma nova prática, baseada num trabalho de reflexão sobre o seu trabalho e desenvolvimento profissional.

Neste trabalho de doutorado, procuro entender as práticas de (auto)formação no início da carreira; a reflexão sobre a prática proporcionada pelas narrativas de formação; a formação pela resignificação da escrita da vida cotidiana, proporcionada pelos diários (auto)biográficos e a resignificação de itinerário da vida profissional, proporcionada pela narrativa oral ou escrita. Souza (2007), a partir de seus estudos, revela que a reflexão proporcionada pelas narrativas (auto)biográficas se constitui abordagem de (auto)formação. O sujeito que narra é ao mesmo tempo ator e autor de sua história e se encontra mergulhado num processo de formação.

Os estudos com os professores, a partir de suas narrativas, tornam-se relevantes quando dão aos leitores, a oportunidade de refletir sobre essas (auto)biografias, onde nos deparamos com narrativas das experiências de vida, pois ao narrar sobre si o sujeito rememora a sua história e reflete sobre ela. Nessa perspectiva, essas leituras das narrativas são um convite para que os professores da zona rural em início de carreira, na perspectiva desse trabalho, possam permitir que suas práticas pedagógicas sejam direcionadas pelas experiências de vida, refletindo e situando-as no lugar tal que, na ação, atuem como prática de (auto)formação.

Podemos dizer que a educação no meio rural construiu história. Nela está registrada a luta dos professores que atuaram/atuem nas escolas desse contexto para promover o ensino e ter uma formação. Em relação à construção dessa história, os dados do INEP (2009, p. 26), em 2007, demonstram que “os denominados ‘professores leigos’ formam um contingente de 119.323 docentes (6,3%), distribuídos em todo o País, tanto nas zonas urbanas quanto nas rurais,

atendendo a alunos de todas as redes de ensino”. A falta de formação é uma realidade bem presente em nosso meio e precisamos pensar em modos de solucionar problemas como estes.

Tudo o que foi exposto evidencia a precariedade das políticas de formação de professores rurais, que mesmo diferenciando-se de um lugar para o outro, é na zona rural que se tem os índices educacionais mais baixos. Assim, essa problemática revela uma educação já garantida pela constituição, mas que ainda não chega para todos. Os dados demonstrados ajudam a enriquecer a problemática da pesquisa porque as demandas concernentes às políticas públicas de formação inicial e continuada de professores no Brasil, inclusive professores rurais, antecedem às questões levantadas para serem investigadas, e isso ajuda a pensar na necessidade de se promover uma formação através de processos narrativos-reflexivos para a formação de professores iniciantes da zona rural, campo de conhecimento em que esta tese se insere.

A abordagem (auto)biográfica aqui utilizada, permite-me escrever esta tese na primeira pessoa, pois atribuo a mim mesma a escrita da mesma e a análise dos dados. Informações de meu diário (auto)biográfico, compõem essa tese como dados da pesquisa e isso é possível por desenvolver um estudo na perspectiva da pesquisa-formação. Nesta, eu e os colaboradores desta pesquisa experimentamos a formação através da escrita (pois nós escrevíamos cartas e diários), da leitura (leitura das cartas e diários) e da oralidade (entrevista). Eu, como pesquisadora também experimentei a formação através dessa investigação que me possibilitou tanto formação quanto investigação.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: diálogos sobre o estado da arte

Em que consiste a profissão docente? Qual é sua ocupação específica? [...]. Contudo, e “apesar dos pesares”, a docência, como outras ocupações, foi desenvolvendo ao longo de sua história um conjunto de características constantes que a diferenciam das outras ocupações e profissões e que influem na maneira como se aprende o trabalho docente e como este se aperfeiçoa.

Marcelo Garcia (2010, p. 12)

Vivemos na contemporaneidade, período histórico que tem como uma de suas principais características a complexidade, na qual questionamentos como os que foram citados por Marcelo Garcia (2010), fazem-nos pensar sobre o todo da educação, dando-lhe sentido. A profissão docente, sua história, evolução, processos de profissionalização são componentes de estudos de vários autores (VICENTINI, 2005; VICENTINI, LUGLI, 2009; OLIVEIRA, 2010; LELIS, 2011), mas isso não será aprofundado agora. O que busco aqui é apenas refletir sobre a docência, condição inerente à profissão de professor, socialmente construída, considerada uma ação complexa e diversa, mas especificamente, o desenvolvimento profissional e a formação docente.

A docência também carrega em seu âmago a relação da formação e do desenvolvimento profissional. Os sujeitos que a exercem formam-se através da experiência, dos saberes historicamente construídos e adquiridos antes da entrada na profissão e no decorrer da carreira, que traz traços de um percurso profissional carregado de experiências, rupturas e sentimentos diversificados. Dessa forma, cabe uma reflexão sobre o desenvolvimento profissional, a formação docente e o início da carreira na zona rural.

1.1. Formação e Desenvolvimento profissional de professores

A formação inicial somente não é suficiente para a aprendizagem da docência. É necessária uma formação contínua, pois essa aprendizagem se dá através de um conjunto de teoria e prática, mas a formação pela reflexão nos permite pensar na possibilidade também de melhorar o ensino através da prática pedagógica. É válido ressaltar que o professor deve buscar fazer uma reflexão interior, uma autorreflexão, pois:

O professor reflexivo faz de sua práxis espaço de análise crítica e local de formulação de conhecimentos e teorias. Não é alguém que descarta as construções teóricas já produzidas ou que dá extremado valor à prática cotidiana e aos conhecimentos que advêm dela, mas sim estabelece uma relação estreita entre ambas, de forma a considerá-las preponderantes para o alcance da tão almejada qualidade da educação (DINIZ-PEREIRA; CAÑETE, 2009, p.20).

Diniz-Pereira e Cañete (2009) apontam para a necessidade de o professor ser crítico e reflexivo, pois o professor que articula teoria e prática numa busca da *práxis*

e da qualidade da educação tem melhores condições de promover as mudanças tão almejadas.

O processo formativo e a atuação dos professores apresentam vinculação com o contexto social, histórico, político, econômico e cultural em que estão inseridas a educação e as suas práticas. De acordo com Tardif (2002), os docentes utilizam, no cotidiano de suas atividades, conhecimentos que estão articulados às suas vivências, aos seus saberes e às suas competências sociais.

A docência é uma construção e, portanto, deve ser aprendida, de acordo com Huberman (1992), que a liga a fases da carreira. Segundo esse autor, todos os professores vivenciam no decorrer da carreira as mesmas etapas, mas alerta que essas etapas não são fixas. Para o autor, na entrada da carreira, os professores passam pela fase de sobrevivência, referenciada como o choque com o real e de descoberta, sendo o entusiasmo inicial. Na fase de estabilização, o docente passa a tomar consciência da sua função e responsabilidade, é a fase do comprometimento definitivo (entre quatro e seis anos da carreira). Essas primeiras fases são consideradas o período de socialização profissional dos professores. A terceira fase é de diversificação ou experimentação, em que estes docentes lançam-se sobre experiências pessoais; na fase posterior, ao pôr-se em questão, eles examinam a sua eficácia enquanto docentes e buscam uma situação profissional estável. Na seguinte, fase de serenidade e distanciamento afetivo, os professores se mostram menos preocupados com os problemas cotidianos da sala de aula e vão produzindo, um distanciamento afetivo com relação aos alunos. Na fase de conservantismo e lamentações, trata-se da fase das queixas não construtivas, da negatividade quanto ao sistema de ensino e dos seus componentes. A última fase, o desinvestimento, caracteriza-se como sendo a fase do recuo e da interiorização, a preparação para a aposentadoria. Huberman (1992) situa cada uma dessas fases e o tempo na figura 1.

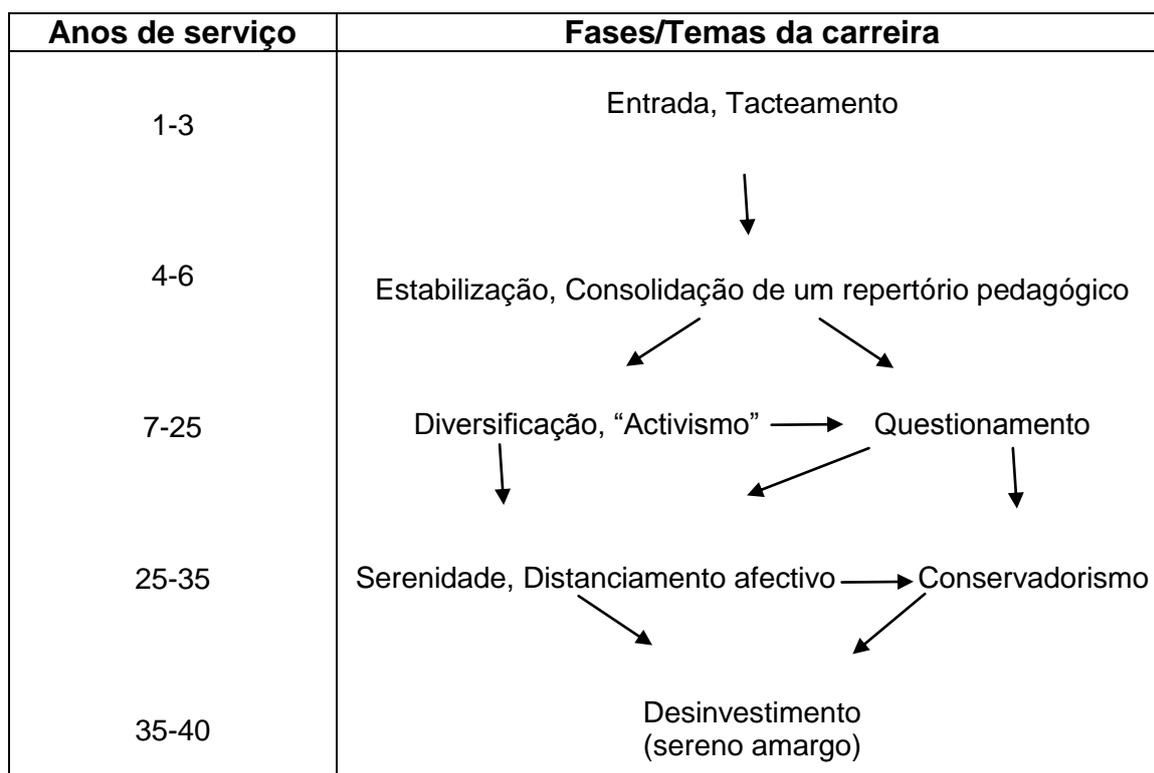


Figura 1: Fases da Carreira: modelo de Huberman (1992, p.47).

Huberman (1992) aplica seu estudo sobre o ciclo de vida profissional a professores do ensino secundário, na Suíça, baseado na experiência docente. O desenvolvimento profissional não é tido como uma série de acontecimentos, mas como um processo que é influenciado por questões pessoais, profissionais e contextuais. Para algumas pessoas ele parece ser algo estanque, linear, mas para outras, cheia de mudanças, oscilações, descontinuidades, regressões. Assim, é possível afirmar que os primeiros anos da carreira docente são realmente muito difíceis, já que os professores ainda estão em processo de conhecimento e adaptação à profissão. Mas nesse período, elementos como saberes e a prática pedagógica situam-se como auxiliares na produção de muitos outros conhecimentos que auxiliam também na formação do professor.

Marcelo Garcia (1999) comenta a teoria de Huberman, sobre o ciclo vital dos professores, destacando que as etapas ou fases, nem sempre são de passagem obrigatória, têm influência sobre a vida pessoal e são vivenciadas por cada um de modo diferente. O citado autor, comenta também o estudo de Sikes (1985), referente as etapas que os professores passam, estudo este baseado na idade, sendo: a primeira fase (exploração - entre 21-28 anos de idade); a segunda fase (transição -

entre 28-33 anos de idade); terceira fase (estabilização - entre 30-40 anos de idade); quarta fase (entre 40-50/55 anos de idade); quinta fase (entre os 50/55 anos de idade até a jubilação).

Bolívar (2002) amplia a visão de carreira como sucessão de etapas de ascensão no trabalho esclarecendo que:

O ciclo de vida dos professores e professoras pode ser compreendido a partir da carreira profissional e associado ao desenvolvimento da vida no trabalho. O conceito de *carreira* é um dispositivo analítico formulado pelos sociólogos da Escola de Chicago, particularmente pela obra de Hughes (1958: 63). [...]. O curso profissional pode ser descrito pelo sujeito retrospectivamente ou antecipar aquilo que se espera – e, por isso mesmo, não se restringe às trajetórias profissionais associadas à ascensão no trabalho, contemplando também a experiência da vida como um todo (p. 75, 76).

Para o autor, a dimensão objetiva da carreira envolve também a dimensão subjetiva ou vivencial, ou seja, acontecimento da vida em geral - pessoal e profissional. A carreira funciona como um dispositivo de socialização de um contexto institucional composto por normas e prescrições e a evolução da carreira pode apresentar retrocessos e descontinuidades.

Gonçalves (1992), numa pesquisa realizada com professores primários, constata que o desenvolvimento profissional, envolve o desenvolvimento pessoal, a profissionalização e a socialização do professor. Entre os resultados encontrados por esse autor, destaco a questão da mudança de postura, de atitude profissional que as mulheres sofrem, resultantes de acontecimentos relativos à vida particular, como a experiência da gravidez, do casamento, nascimento e criação dos filhos, dentre outros fatos. Esse autor, elenca as etapas da carreira profissional, a partir da elaboração do modelo a seguir:

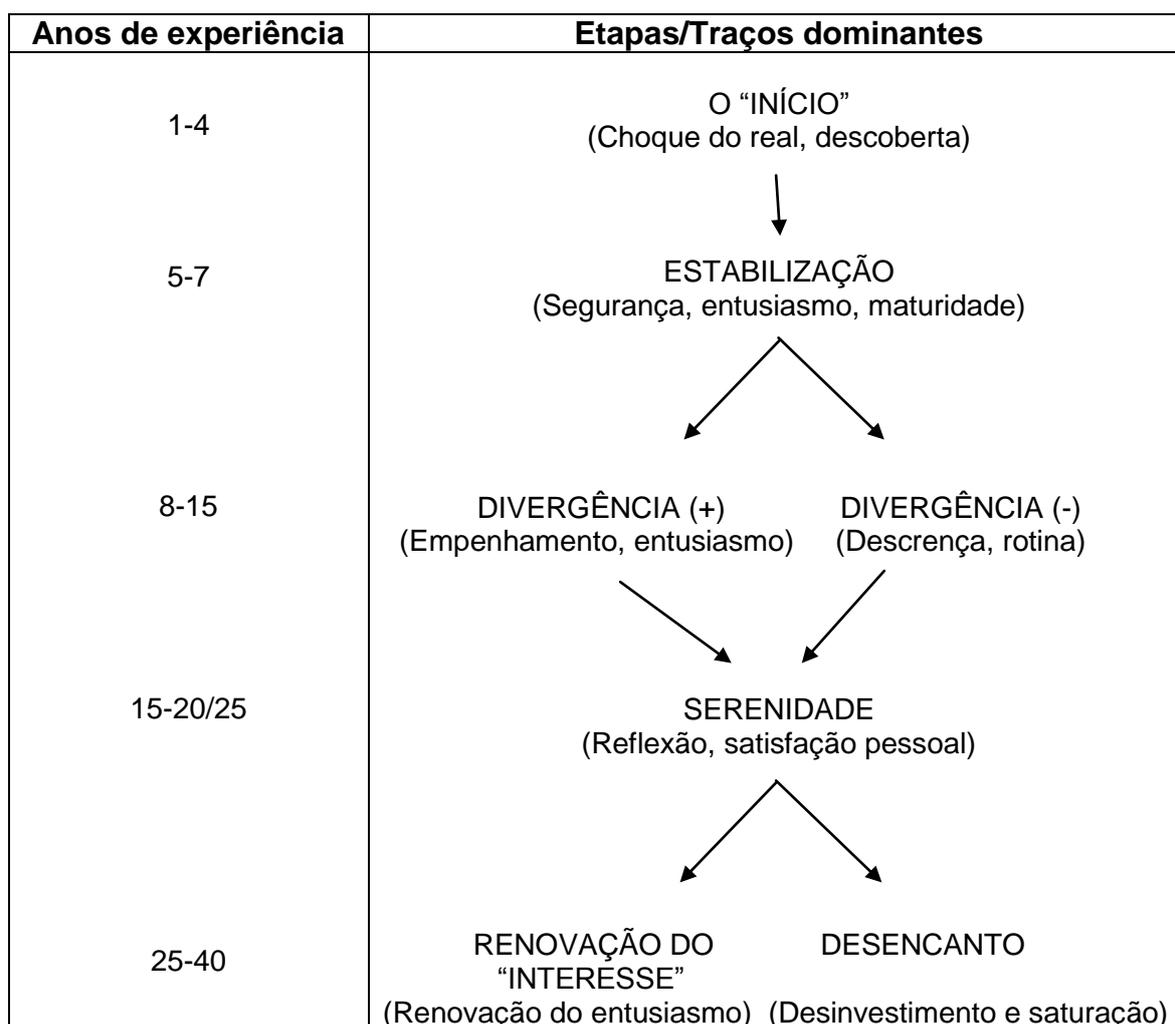


Figura 2: Etapas da Carreira: modelo de Gonçalves (1992, p.163).

O autor propõe cinco fases: início, estabilidade, divergência, serenidade e renovação do "interesse" e desencanto que tem semelhança com a proposta de Huberman. Mas os resultados da pesquisa revelaram que para os professores os melhores anos da carreira eram referentes às primeiras fases (até 8 anos) e os piores eram os primeiros (1-4 anos) e os últimos (fase de desinvestimento) e que nesses dois períodos ocorrem as crises da carreira. Gonçalves destaca ainda que há na carreira momentos de ruptura profissional (abandono), que a formação contínua é necessária e que a formação inicial é insuficiente.

Tanto Huberman (1992), quanto Gonçalves (1992), descrevem as etapas da carreira vivenciadas pelos professores, em duas realidades europeias. Mas vale ressaltar que as fases da carreira não são determinadas e se diferenciam de lugar para lugar.

Para Marcelo Garcia (1999), o desenvolvimento profissional abarca as fases da carreira e denota continuidade, com caráter organizacional, contextual e transformador. Esse se configura como o “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (p. 144) e pode conter desequilíbrio, crise, oscilação, estabilidade. Para esse autor, os professores aprendem no processo de desenvolvimento profissional, portanto, a formação de professores ocorre também nesses momentos. Ainda,

Conceber a formação de professores, tal como temos feito nesse trabalho, como um “processo contínuo, sistemático e organizado” significa entender que a formação de professores abarca toda a carreira docente. Falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas (pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente [...]) (op. cit., p. 112).

Nessa perspectiva, os professores aprendem no percurso profissional e a formação permanente é enfatizada para a aprendizagem da docência. Dessa forma, a ideia de contínuo deve estar presente em todas as etapas descritas pelo autor, sendo também a iniciação parte desse processo de desenvolvimento profissional, abrangendo o período de formação e de atuação como desenvolvimento profissional. Portanto, a formação é parte essencial ao desenvolvimento profissional e a reflexão sobre o início da carreira docente dos professores rurais, faz-se necessária, pois encontramos escassos estudos sobre o tema, como aponta o levantamento de dissertações e teses analisadas neste trabalho.

Hoje, essa perspectiva ainda permanece. Marcelo Garcia e Vaillant (2009) ressaltam que o desenvolvimento profissional deve considerar o significado de ser profissional e, como esses devem exercer sua função com dignidade e autonomia. A respeito da profissão docente, apontam que deve considerar a experiência e a cultura profissionais como importantes aspectos da profissão; considerando que as experiências individuais podem tornar-se coletivas e é possível aprender com os outros.

Para os autores, formação inicial e desenvolvimento profissional estão inter-relacionados. Ainda que os professores aprendam ao longo da vida, portanto, o

apoio aos professores iniciantes, deve ocorrer numa perspectiva contínua, para que estes possam se desenvolver profissionalmente. De acordo com os citados autores, o começo é muito difícil e os professores fazem a transição de estudantes para docentes. Assim, ponderam que:

Es um período de tensiones y aprendizajes intensivos em contextos generalmente desconocidos y durante El cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener um cierto equilibrio personal (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2009, p. 49).

Dessa forma, essa inserção na profissão, é parte do desenvolvimento profissional, em que o docente enfrenta muitas dificuldades e em que também desenvolvem a identidade profissional. Este profissional deve aprender a ensinar, independente de como foi sua formação inicial. A esse respeito, os autores mencionados, apontam que a insatisfação profissional é uma das principais causas do abandono da profissão.

Concordando com os autores acima, Souza (2012) ressalta que a formação inicial é uma etapa do desenvolvimento profissional:

[...] considera a formação inicial como uma etapa do desenvolvimento profissional quando o licenciando volta-se para sua prática futura no decorrer desse processo. Isso significa que quando o futuro professor se coloca em movimento para analisar uma prática observada e experienciada, seja por meio dos estágios supervisionados, pelas práticas de ensino entre outros, considerando sua prática futura ele está se desenvolvendo (SOUZA, 2012, p. 27).

Na formação inicial aspectos da vida como crenças, valores, saberes funcionam como elementos de socialização profissional. Faz parte das aprendizagens na formação inicial observar como os outros ensinam e aprendem. Dessa forma, os cursos de formação de professores devem aproximar o aluno – futuro professor – da realidade da prática escolar.

É fato que essas etapas não ocorrem de modo tão linear como parecem. Acredito que cada pessoa vivencia essas etapas de modo diferente. Como podemos observar nos relatos de professoras, por exemplo, que afirmam que o desenvolvimento profissional muda após uma gravidez e o nascimento de um filho, no entanto, isso acontece em consonância com as experiências pessoais. Assim,

após serem atingidas pelo mal-estar docente; as vivências dessas etapas também sofrem mudanças. Portanto, considerando essas questões que influenciam no desenvolvimento profissional e também a questão de gênero no Brasil, que diferenciam o tempo da carreira para homens e mulheres, tanto o modelo Huberman quanto o de Gonçalves não se aplicam para pensarmos numa carreira brasileira. As figuras 3 e 4 são uma demonstração tímida, mas lógica de como estas etapas da carreira poderiam ser no Brasil para professores da educação básica, partindo dos modelos anteriores.

Anos de experiência	Períodos
1-5	INICIAÇÃO
5-8	↓ ESTABILIZAÇÃO
8-15	↓ VARIAÇÃO (+ ou -)
15-18	↓ EXAMINAÇÃO
18-20	↓ SERENIDADE
20-25	↓ FINALIZAÇÃO

Figura 3: Períodos da carreira feminina no Brasil – elaborada pela autora.

Anos de experiência	Períodos
1-5	INICIAÇÃO
5-8	↓ ESTABILIZAÇÃO
8-14	↓ VARIAÇÃO (+ ou -)
14-22	↓ EXAMINAÇÃO
22-25	↓ SERENIDADE
25-30	↓ FINALIZAÇÃO

Figura 4: Períodos da carreira masculina no Brasil – elaborada pela autora.

Iniciação é o período de entrada na carreira docente, em que os professores experimentam os primeiros impactos com a realidade. As primeiras descobertas vão acontecendo e o professor percebe as contribuições da formação inicial, dos programas, dos diálogos e também das lacunas que estes deixaram. Período de entusiasmo inicial e euforia em que este vai aprendendo com a prática; período de transição de aluno para professor. Cinco anos⁷ é o tempo necessário para vivenciar essas experiências que são propícias para a construção da identidade profissional. Nessa primeira etapa a reflexão torna-se constante e uma grande aliada da formação. São perceptíveis grandes mudanças como: comportamentais, afetivas, sociais, na personalidade e atitudinais. O aparecimento de dilemas é contínuo e também maior assimilação dos problemas, lamentação, angústia, cansaço, reclamações, fragilidade emocional, desilusão etc. O professor vai modificando-se à medida em que sofre também as pressões externas e se mostra muito vulnerável ao mal-estar docente e ao abandono da profissão.

O segundo período é marcado pela estabilização na carreira, a profissão já lhe é familiar, sobressai o pertencimento ao grupo (ou porque se já construiu uma identidade étnica ou porque se “estar” professor). É um período em que o professor já tem segurança para lidar com as situações do ensino; já não é mais iniciante, é veterano e sua participação na escola é mais intensa, pois é ouvido e visto. Há uma maturidade pedagógica e flexibilidade; o professor já adquiriu confiança e assumiu um estilo de ensino. Entre os seis e os oito anos de docência, o professor já toma consciência da sua função e compromisso.

O terceiro período é marcado pela variação sofrida pelo professor, que ora são positivas ora negativas. O professor varia seu estilo e métodos de ensinar e avaliar, de relacionar-se com os alunos etc., ou seja, a forma de desenvolver o trabalho docente. Existe uma diversificação: maior empenho e entusiasmo para crescer profissionalmente e a busca pela valorização profissional, mas há também a rotina e o cansaço que levam a uma espécie de “saturação”. As experimentações são intensas, a motivação também e há a busca de novos desafios e posições no âmbito da educação.

O período de transição, entre o meio e o fim da carreira, é marcado pelos questionamentos sobre a carreira e as realizações positivas e negativas,

⁷ Alguns estudos brasileiros como o de Souza (2009); Perin (2011); Tancredi, Mizukami e Reali (2012), já adotavam esse tempo para referir-se ao início da carreira docente.

desenvolvidas durante esse período. Huberman (1992) aponta que o questionamento acontece de modo diferenciado para homens e mulheres, desencadeando crises, começando mais cedo e terminando mais tarde para os homens que têm essa, autoexaminação ligada mais aos aspectos negativos da carreira.

A serenidade é o penúltimo período em que o professor já não tem mais o entusiasmo anterior e é marcado pela tranquilidade. Aspectos da experiência afloram demasiadamente e juntamente o *habitus* professoral que vinha sendo construído desde a entrada na carreira. Observa-se menos preocupação com o desenvolvimento das atividades e maior segurança com as mesmas. Os professores estão mais maduros, apresentando-se como menos vulneráveis à avaliação que os outros fazem dele. É nessa etapa, que antecede o final da carreira, que ocorre, também, declínio afetivo entre o professor e os alunos, ou seja, um afastamento que pode ser ocasionado à diferença de idade (professor mais velho e alunos mais jovens) que, pode provocar as diferenças culturais, não proporcionando o diálogo entre ambos.

O último período são os últimos anos da carreira frente à aposentadoria; período esperado por uns e lamentado por outros. O fim da carreira é caracterizado por uma tendência de desinvestimento profissional, saturação e desencanto para uns e por uma renovação de interesse para outros; eles mostram-se como exemplos (bons ou ruins) para os jovens professores e se preparam para deixar a carreira.

Dessa forma, diante dos vários estudos existentes no Brasil sobre o desenvolvimento profissional, vale ressaltar a importância de se pensar numa carreira brasileira, com suas peculiaridades. Lembrando que, a afirmação dessas vivências traçadas por etapas, não são fixas e variam se considerarmos as histórias de vida dos sujeitos – a personalidade, a gravidez, o nascimento do filho, o casamento, o mal-estar docente, acidentes, problemas familiares, dentre outros aspectos perceptíveis. Quanto a isso, outras questões também devem ser postas como: a de gênero (masculino/feminino)⁸, tipos de escola (pública/privada)⁹, situação

⁸ Quanto à questão de gênero, vale ressaltar as diferenças nas escritas e representações das formas como se vive a docência sendo homem, mulher ou homossexual e o trabalho docente, expressas nas narrativas masculina e feminina.

⁹ As diferenças entre ser professor iniciante de escola pública e ser professor iniciante de escola privada são mostradas nos estudos de Santos (2014) e Oliveira (2014), monografias elaboradas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Itapetinga, no Curso de Licenciatura em Pedagogia e orientadas por mim.

funcional do professor(efetivo/contratado), as relações contextuais e as pressões externas. Tudo isso deve ser considerado e essas e outras vivências vêm “afrouxando essas etapas”, não as fixando.

A não fixação dessas etapas é muito positiva, se pensarmos na construção da docência e na autonomia para construí-la. É preciso pensar que nem sempre vai haver choque com o real no início da vida profissional, isso varia de pessoa para pessoa, e cada ser carrega em si histórias e experiências que vão permitir vivenciar cada etapa de maneira diferenciada, inclusive a primeira. Além do que, as experiências escolares anteriores também minimizam esse choque e têm surgido programas de iniciação à docência para os cursos de licenciaturas visando contribuir para a diminuição desse impacto¹⁰. Vale ressaltar que quando um professor muda a modalidade ou o nível de ensino onde irá atuar ele sofrerá os impactos da mudança.

A docência tem suas características próprias (naturais), mas se fosse vivenciada por todos da mesma maneira a historicidade se perderia. Ela não é estática, Arroyo (2007) chama a nossa atenção para construirmos a condição, o trabalho e a formação docentes, não em uma direção única e linear, mas a partir da história cultural, social, civilizatória e educativa. É dessa forma que deve ocorrer o desenvolvimento profissional, cada coisa no seu tempo, mas sendo direcionada pela perspectiva da historicidade.

1.2. Início da carreira e professores iniciantes

Intenta-se o estudo do início da carreira profissional docente como um dos eixos desse trabalho, por acreditar que os modos singulares de ser professor em um ciclo no qual os saberes docentes estão marcados muito mais pelas experiências escolares do que pela experiência da profissão recém inaugurada – os anos iniciais da carreira. Sobre isso, Nóvoa (2006, p. 11) discursa que:

Os primeiros anos de exercício nas escolas são essenciais para a configuração da identidade profissional docente. É nesse período curto que se joga o futuro de muitos professores, que se define uma relação mais ou menos confortável com o trabalho escolar [...] Infelizmente, somos deixados muitas vezes isolados nesta fase tão decisiva do nosso percurso. Sem ninguém com quem possamos

¹⁰ O Programa Institucional de Iniciação à Docência/PIBID, é um exemplo desse tipo programa, implementado desde 2009 nas universidades brasileiras que vem crescendo muito e sendo fomentado pelo MEC.

dialogar. Sem ninguém para partilhar dúvidas e incertezas. Sem ninguém que nos ajude a superar os dilemas de uma profissão tão exigente.

Conforme o autor, o isolamento, a falta de apoio, a falta de conforto são característicos dessa fase inicial e tem relação com a construção da identidade docente. E a docência é enfrentada nos primeiros anos de carreira como uma descoberta e/ou choque de realidade, e essa iniciação tem se revelado como importante fase no processo de aprender a ser professor. Os professores iniciantes têm suas práticas muito vinculadas aos desafios e dilemas e percebem suas experiências, principalmente, as vivenciadas no início como relevante para a continuidade do exercício profissional (COSTA; OLIVEIRA, 2007).

O início da carreira é considerado como um período de “choque com a realidade”, essa expressão retoma o confronto inicial, vivenciado pelos professores no exercício da profissão (HUBERMAN, 1992). Dado a natureza desse período, o sentimento de sobrevivência existe e se faz presente pelas dificuldades iniciais, com as quais os docentes precisam lidar. Todos os desafios levam à sobrevivência, à sensação de estar lutando na profissão; o choque passa a ser tão real que fica evidente que as aprendizagens dos cursos de formação estão distantes da realidade que está sendo enfrentada. Outro sentimento comumente vivenciado nesse período é a descoberta. Ao mesmo tempo em que “se sobrevive”, se descobre e se aprende. Há um entusiasmo inicial que move o professor iniciante na profissão, há uma responsabilidade e entusiasmo por estar num corpo profissional, isso caracteriza o sentimento de descoberta.

Esse período de início na docência é tido como aquele que os docentes sofrem os primeiros impactos com a realidade escolar e que os levam à reflexão sobre sua formação e prática pedagógica (SILVA, 1997). Silva refere-se a cinco categorias de manifestações indicadoras do choque com a realidade, sendo: 1) percepção dos problemas (problemas percebidos, lamentações, queixas, *stress*, cansaço etc.); 2) mudanças de comportamento (mudanças comportamentais na profissão motivadas por pressões externas); 3) mudanças de atitudes (alterações nas crenças); 4) mudança de personalidade (estabilidade emocional e no autoconceito); 5) abandono da profissão (desilusão que leva ao abandono da profissão).

Nesse período de iniciação à docência, há por parte dos professores muitas perspectivas do ato de ensinar (é tido como período de desafios), em que cada experiência vivenciada no início da carreira testa a capacidade de sobrevivência a esse processo de desenvolvimento profissional. Também são vivenciadas as discrepâncias existentes entre a teoria aprendida durante a formação inicial e a realidade da vida na escola, a profissionalidade docente é caracterizada pela maneira como foram formados e pelas constantes mudanças sociais. Esse período, constitui-se em um momento propício ao aparecimento de dilemas. Isso se dá, porque estes professores, geralmente estão inseridos em um sistema de ensino que os deixa entregues a si próprios, à sua própria sorte, sem um apoio estruturante (SILVA, 1997).

A transição, ritual de iniciação, ou seja, período de passagem de aluno a professor é difícil, é um período de adaptação a uma nova posição e contexto profissional. Tardif (2002) fala da iniciação a partir de três fases, a primeira fase, resulta em momentos que antecedem ao começo do ano letivo, e suas orientações são o rito de passagem de estudante a professor; a segunda, abrange a iniciação ao ato de ensinar; e a terceira, refere-se ao período de descoberta dos alunos “reais” pelos professores. O início da carreira é determinante para o futuro profissional, isso porque nesse período vai se estruturando, adquirindo os saberes e a prática como fundamentos, provocando certezas em relação ao contexto do trabalho docente.

A prática é essencial para a aprendizagem da docência, ou seja, aprende-se a ensinar ensinando (FONTANA, 2000a; MARCELO GARCIA, 1998, 1999; SOUZA, 2012; TARDIF, 2002). É dessa forma que os professores evoluem na carreira, aprendendo. Conforme Tardif (2002, p. 86):

[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho. Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalho difíceis, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga horária de trabalho, etc.

Nessa perspectiva, o autor ressalta que aprendemos também com o outro, ou seja, o outro é importante para a minha aprendizagem, a experiência do outro, dos pares, precisam ser relevantes, para o meu desenvolvimento na carreira. Com o

tempo, os professores aprendem e aceitam seus limites, passam a distanciar essas aprendizagens dos programas e currículos e a aproximá-las mais dos seus improvisos, instintos, criando um *habitus professional*.

Segundo Perrenoud (1993), baseando-se em Bourdieu, o *habitus* está presente na prática, é formado por experiências, por rotinas; nessas o imprevisto acontece, há, muitas vezes, necessidade de resolver problemas rapidamente. No *habitus* não há respostas pré-programadas nem questões refletidas, por isso, é gerador de práticas. O *habitus* deve fazer parte do cotidiano, do fazer docente do professor iniciante, assim, este irá aprender com as suas experiências, suas rotinas, com sua personalidade, com o que é. O cotidiano é um fator favorecedor das aprendizagens docentes, em que as práticas estão e as experiências se fazem. Então, *habitus* professoral, proporciona uma formação em improvisação, aquela que conduz rapidamente o professor a tomar decisão, situações novas fazem com que isso aconteça e o professor acaba por aprender a ensinar, com um jeito particular seu, com seu “jogo de cintura”, na prática.

Nessa mesma perspectiva, Silva (2010) aponta que na formação dos professores deve-se levar em conta o *habitus* professoral do professor. Conforme a autora, “não falamos mais em Didática, mas sim em *habitus* para referirmos a um, ou a vários, modos de ser e estar professor/a” (p. 161). Em seus estudos que vêm realizando há cerca de mais ou menos dez anos, a autora considera que esse *habitus* tem uma natureza, a do trabalho de sala de aula para ensinar conteúdos curriculares. Para ela,

É, portanto, com essa fundamentação que afirmamos: não é “a didática do professor/a” e sim “o *habitus* professoral do professor/a”. também por isso é que vimos observando que a Didática contribui na constituição do *habitus* professoral, mas não tem condições de determiná-lo. O que determina são os mecanismos que fazem parte da estruturação do *habitus*, de modo geral e específico. Portanto, não estamos afirmando apenas que a Didática está sendo chamada de *habitus*, o que buscamos, desde 1999, é mostrar que o conjunto de ações de um professor/a ao ensinar um conteúdo constitui, esteticamente, um *habitus* professoral [...]. (SILVA, 2010, p. 162).

A Didática, nessa perspectiva, faz parte da construção do jeito desse, ou daquele professor, mas não determina isso, o *habitus* tem modos que o fazem. A prática de ensinar deve ser aprendida e segundo a autora, isso se aprende no exercício da prática docente, pois “quando se ensina na sala de aula se pratica a

prática de professor/a” (p. 174), ou seja, *habitus* professoral, que se reestrutura com novas práticas, se configurando num outro *habitus*. O *habitus* contribuiu para o desenvolvimento profissional.

Para Marcelo Garcia (1998), a ocasião do começar a ensinar, faz parte integrante do processo de desenvolvimento profissional do professor, pois esse “período de formação é o início do desenvolvimento profissional, à medida que, se pretenda que os professores adquiram conhecimentos, destrezas e atitudes adequadas ao desenvolvimento de um ensino de qualidade” (p. 62). Essa fase é considerada um período de intensas aprendizagens e abarca um desenvolvimento contínuo. Os professores estão constantemente progredindo, evoluindo e construindo a identidade docente que está em permanente mudança. Ao tratar dos resultados de uma pesquisa realizada, o autor expõe que:

No decorrer dessa pesquisa, ficamos sabendo que os professores principiantes são profissionais preocupados em melhorar como docentes, mas com a consciência de que sua formação estava inacabada; que os primeiros anos de ensino são anos difíceis, tanto pessoal quanto profissionalmente, especialmente no caso atípico dos professores substitutos. Ficamos sabendo também que os professores principiantes se diferenciam em função dos contextos em que ensinam; que as experiências obtidas como estudantes influenciam em grande medida os professores principiantes do curso secundário, não ocorrendo o mesmo com os professores de educação geral básica. Constatamos também que os problemas dos professores referem-se principalmente a aspectos didáticos, mais do que a aspectos pessoais ou organizacionais (MARCELO GARCIA, 1998, p. 62, 63).

Nesse percurso, algumas características do professor iniciante ficaram evidentes. O início da carreira de um professor nunca será igual ao outro, pois existe o contexto, a motivação, o estímulo ambiental e os fatores individuais do sujeito que influenciarão. Em relação ao aprender a ensinar, o autor traz algumas orientações, sobre as formas de aprendizagem desses professores. Faz referência às investigações de Korthagen (1988), que apontaram para as orientações internas, nessas os sujeitos escolhiam aprender sozinhos, por si mesmos; e, as orientações externas, aqueles em que os indivíduos se inspiravam para aprender em elementos externos (supervisores, tutores, livro etc.). Também se referiu a Huber e Roth (1990), que orientam as pessoas a aprenderem tanto com a incerteza, ou seja, prepararem-se para resultados inesperados, considerando a opinião dos outros; quanto com a

certeza, que procuravam segurança, clareza, pretendendo seguir a opinião da maioria. Dessa forma, os professores aprendem e de uma maneira ou de outra vem sendo ensinados a aprender e sofrem mudanças ao aprender. A socialização profissional faz parte desse desenvolvimento e ajuda o professor nessa caminhada.

Sobre o professor novato, Esteves (1995), alerta-nos para as condições de realização do trabalho docente por aqueles que acabaram de ser inseridos na profissão, apontando que:

O professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação; sobretudo, tendo em conta que os professores mais experientes, valendo-se da sua antiguidade, os irão obsequiar com os piores grupos, os piores horários, os piores alunos e as piores condições de trabalho (p. 109).

O autor, em seus estudos, realça a questão das mudanças sociais e na educação, relatando alguns fatores de mudança e transformação do sistema escolar. Ao falar do professor iniciante aponta as dificuldades impostas a estes pelos professores experientes, como não sendo a atitude docente ideal perante a mudança social. A dura realidade enfrentada pelo novato ajuda a provocar o colapso no sistema de ensino. Nesse âmbito, seria interessante pensar na melhoria da formação dos professores para que o impacto da iniciação profissional fosse amenizado, evitando, assim a estagnação causada pelas contradições existentes. Partindo desse pressuposto, Cavaco assegura (1995, p. 162-163):

O início da actividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida activa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes actividades socioculturais, ou modelada pelas expectativas familiares. Assim, é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projectos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços.

É somente no cotidiano escolar que o professor novato terá condições de construir uma identidade docente, mesmo em meio ao choque com a realidade, o contato com esse cotidiano é favorecedor desse processo. O mergulho nessa

realidade é também revelador de contradições e conciliações; das motivações e dificuldades. Nesse percurso, o sujeito se vê profissional e busca as peças que compõem o quebra-cabeça da profissão.

Essa autora, enfatiza ainda que o professor aprende a ser professor, resgatando as experiências de vida enquanto aluno. Aponta como um dos problemas vivenciados por professores iniciantes a questão da rotatividade, que impede a fixação do professor na escola, sua adaptação e o enraizamento de sentimentos de confiança, segurança, provocando fragilidade na construção da identidade docente.

Souza (2012) aponta que a formação inicial e “densidade teórica” distancia a formação da realidade da prática escolar. É preciso colocar esse futuro professor em contato com a realidade onde irá atuar, para, além de adquirir experiências e aprendizagens, também possibilitar que pense o processo ensino-aprendizagem a partir dele mesmo, fazendo diminuir a sua resistência ao “novo”, pois a inovação é necessária para a mudança da prática pedagógica. A autora ainda se refere às aprendizagens de ser professor como aquelas buscadas não somente na referência como aluno, mas nas experiências adquiridas fora da escola.

A aprendizagem da docência ocorre dentro e fora da escola, na referência como aluno e como professor, no embate entre o tradicional e o novo, esses elementos fazem parte desse caminho trilhado por professores iniciantes. Esse principiante precisa saber escutar e saber avaliar, pois na prática de ser professor ele vai adquirindo competências inerentes à profissão que o fazem ser professor, vai construindo uma profissionalidade necessária para a busca de uma identidade profissional, ou seja, vai se inserindo num processo de profissionalização docente.

Assim, é importante ressaltar que enxergar o local de trabalho como espaço de formação contribui para a transformação do desenvolvimento da prática pedagógica. O apoio entre os pares - professor iniciante, experiente, gestores, alunos, funcionários e outros - possibilita a construção de sentimentos como: confiança, segurança, comunhão. Esse é um importante elemento da dimensão da constituição profissional, já que a formação continuada, faz-se também a partir da colaboração, das aprendizagens trocadas entre os sujeitos aprendentes em horários de encontros fora da sala de aula, em momentos de atividades complementares, planejamento, horário de trabalho pedagógico coletivo etc.

Aprender a ensinar perpassa pela formação inicial e continuada, pelas aprendizagens anteriores e novas, pelas aprendizagens adquiridas na escola e fora dela, pelos saberes construídos, pelas aprendizagens individuais e coletivas. Ser professor iniciante é estar em constante formação e adquirindo aprendizagens todo o tempo. É entrar em choque com a realidade, sobreviver, descobrir, aprender.

Os estudos aqui proporcionados, permitiram o nosso contato com questões ligadas à formação, ao desenvolvimento profissional e ao início da carreira profissional docente. Em vista disso, faz-se necessário analisar as produções existentes no Brasil, em dissertações e teses, para traçar o caminho percorrido na literatura até aqui e descobrir o que elas têm a nos mostrar a respeito desse tema. Essa descrição e análise, foram realizadas, dando origem ao levantamento sobre o início da carreira docente no Brasil e será apresentada a seguir.

1.3. Início da carreira docente: revisão das dissertações e teses

Esta seção refere-se a uma revisão de literatura realizada durante o ano de 2012, sobre as dissertações e teses encontradas no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, a partir dos descritores “professores iniciantes” e “início da carreira”. Nela será mostrado o recorte temporal e os três momentos necessários para a realização do mesmo.

O primeiro momento, refere-se à primeira revisão da literatura sobre o tema realizado por Gama (2007), até o ano de 2005, tendo encontrado o primeiro trabalho em 1983. Optei pela complementação dessa revisão, demonstrando o segundo momento de 2006 a 2011, utilizando os mesmos descritores e os mesmos critérios. O terceiro momento, foi necessário por perceber que um trabalho do ano de 2005, que já havia feito a leitura, não fazia parte dos estudos desenvolvidos por Gama, por esse motivo, não compunha o primeiro momento da revisão. Diante disso, realizei o terceiro momento e encontrei outros trabalhos, além desse, que atendiam ao critério para a inclusão na revisão. Esse mapeamento foi necessário, para identificar a inexistência, o abandono, o silenciamento de estudos sobre a educação rural e a iniciação à docência em escolas rurais multisseriadas, tendo alcançado o objetivo com os resultados da revisão dessa literatura.

1.3.1. Revisão das dissertações e teses: primeiro momento

Os estudos sobre professores iniciantes vêm crescendo. Gama (2007) realizou uma revisão de dissertações e teses sobre o início da carreira docente e desenvolvimento profissional, intentando mapear, no Brasil, o estado da pesquisa acadêmica sobre o tema. A autora realizou este estudo e o apresentou em três tópicos através do relato dos aspectos metodológicos da revisão, da descrição geral e do balanço do estudo. Discursou sobre as possibilidades e indícios de desenvolvimento profissional encontrados nas dissertações e teses brasileiras sobre o tema. Aqui, interessa-nos os dados da autora com a intenção de realizar um estado do conhecimento sobre o início da carreira docente.

Conforme Gama (2007), o levantamento iniciou em 2004 a partir da consulta ao banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A primeira consulta foi realizada a partir do descritor “início de carreira” e foram geradas 109 indicações, que após serem verificados a partir do título, reduziu-se para 14 trabalhos, cuja leitura dos resumos se fez necessária. Numa segunda consulta feita com o descritor “Professores iniciantes” foram encontrados 87 indicações, que após análise dos títulos permaneceram apenas 19, separados para leitura dos resumos. Após cruzar as indicações encontradas a partir dos dois descritores, ou seja, os 33 trabalhos, percebeu que 07 indicações eram coincidentes. Dessa forma, permaneceram 26 trabalhos, e desses, quatro foram eliminados após a leitura dos resumos (três por referir-se ao início da carreira de outras profissões e um por não diferenciar professores iniciantes de experientes). Nessa etapa permaneceram 22 trabalhos que foram fichados, buscando conhecer a questão norteadora, os objetivos, a metodologia, os referenciais teóricos e os principais resultados obtidos.

Dessas pesquisas mapeadas, seis (06) foram realizadas na Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Por ter acesso, Gama (2007) incluiu em sua pesquisa, trabalhos que ainda não faziam parte do banco de dissertações e teses da CAPES, sendo um total de três (03)¹¹, totalizando 25 trabalhos. Os três (03) estudos acrescentados eram todos da

¹¹ Sendo: Pizzo (2004); Rocha, G. (2005); Mariano (2006).

UFSCar, atingindo uma quantidade de nove (09) trabalhos do mesmo programa, que foi também o que mais se destacou.

Por se tratar de um trabalho sobre professores iniciantes, mais especificamente ligada à área de Ensino de Matemática, Gama (2007) também buscou estudos (dissertações e teses) que compunham o Círculo de Estudos, Memória e Pesquisa em Educação Matemática (CEMPEM)/FAE/UNICAMP. Nesse levantamento, foram encontrados mais três (03)¹² estudos. Totalizando 28 trabalhos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: Distribuição das dissertações e teses brasileiras sobre início de carreira.

ÁREA	NÚMERO DE PESQUISAS	INSTITUIÇÃO DA PESQUISA (pesquisador, ano)
Pedagogia	13	6 UFSCar - São Carlos/SP (GUARNIERI, 1996; CORSI, 2002; SILVEIRA, 2002; VIEIRA, 2002; PIZZO, 2004 e ROCHA, G. 2005) 1 UFRJ – Rio de Janeiro/RJ (MOURA, 1998) 1 UNICAMP – Campinas/SP (CONTI, 2003) 1 PUC -São Paulo/SP (LEQUERICA, 1983) 1 PUC -Rio de Janeiro/RJ (FREITAS, 2000) 1 UNESP – Araraquara/SP (MOGONE, 2001) 1 UFPE – Recife/PE (BORGES, 2002) 1 UNIJUI - Ijuí/RS (RUFINO, 2000)
Habilitação Magistério	2	1 UFSCar - São Carlos/SP (ANGOTTI, 1998 ¹³); 1 PUC - São Paulo/SP (CASTRO, 1995)
Varias áreas (específicas)	3	1 USP -São Paulo/SP (INFORSATO, 1995) 1 UFJF – Juiz de Fora/MG (SOUZA, 1999) 1 UFMG – Belo Horizonte/MG (AMORIN, 2002)
Português	1	1 UNESP – Assis/SP (MARTINS, 2002)
Educação Física	1	1 UFMG – Belo Horizonte/MG (GORI, 2000)
Geografia	1	1 USP - São Paulo/SP (DINIZ, 1999)
Matemática	3	1 UFSCar (séries iniciais) - São Carlos/SP (CUSATI, 1996) 1 UNIMEP – Piracicaba/SP (GAMA, 2001) 1 UNICAMP – Campinas/SP (ROCHA, L. 2005)
Matemática, que aborda alguns	2	1 UNICAMP (séries iniciais) – Campinas/SP (PASSOS, 1995)

¹² Passos (1995); Camargo (1998); Rocha, L., (2005).

¹³ Os colaboradores da pesquisa eram professores da Educação Infantil.

aspectos do tema		1 UNIMEP – Piracicaba/SP (CAMARGO, 1998)
Própria prática – vários níveis de ensino	1	1 UNICID – São Paulo/SP (ALMEIDA, 2003)
Estado da arte	1	1 UFSCar – São Carlos/SP (MARIANO, 2006)
TOTAL DE PESQUISAS	28	Destaques: UFSCar, com 9 pesquisas sobre o início de carreira, e UNICAMP, com 3 correlatas ao tema.

Fonte: Gama (2007, p. 45-46).

Com esse estudo constatou-se que o Estado de São Paulo se destaca, tendo produzido 21 trabalhos. Minas Gerais produziu três, Rio de Janeiro produziu dois e Pernambuco e Rio Grande do Sul produziram um. Dessa forma, percebe-se que as universidades de São Paulo são as que mais tem contemplado a temática do início da carreira docente.

Ainda, nessa investigação, foram encontradas 21 dissertações de mestrado e 07 teses de doutorado, sendo a maioria desses estudos realizada em Programas de Pós-Graduação em Educação. Dessas, 17 dissertações e 05 teses foram em Programas de Educação. Das teses, uma foi em Letras e outra em Geografia Humana. Das dissertações, uma enfatizou a Educação Escolar, outra, a Psicologia da Educação, outra a Educação nas Ciências e a última, a Educação Matemática.

Das 28 pesquisas, uma foi produzida na década de 80, 10 na década de 90 e 17 a partir do ano 2000. Assim, entende-se que esses estudos foram crescentes. Quanto à área temática, encontrou-se 13 trabalhos sobre as séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo seis (06) da UFSCar. Dois outros trabalhos sobre habilitação de magistério, três (03) sobre várias áreas específicas, um referente à Português, um à Educação Física, outro à Geografia. Sobre Matemática, encontrou-se três trabalhos, sendo que dois abordam aspectos sobre o tema. Um trabalho sobre a própria prática (vários níveis de ensino) e um sobre o estado da arte. Todos os estudos foram de caráter qualitativo.

Gama (2007), com esse levantamento cataloga o primeiro estudo brasileiro sobre o início da carreira, realizado em 1983, por Maria Alicia Onaindia y Lequerica que se refere a professores das séries iniciais. Nele, a autora conclui que os licenciados não foram preparados adequadamente para a realidade.

Das pesquisas cuja temática é a Pedagogia, mais especificamente, séries iniciais, além do estudo de Lequerica, temos as produções da UFSCar, como a de

Guarnieri (1996), em que o foco incidiu sobre o tornar-se professor, estar na profissão no início da carreira, a consolidação da profissão e a aprendizagem na prática. Corsi (2002), estudou as dificuldades enfrentadas por professores das séries iniciais e como enfrentam essas situações difíceis. Silveira (1999), buscou enfatizar a aprendizagem da docência de uma professora em início de carreira que buscava o sucesso escolar de seus alunos. Já Vieira (2002), investigou a aprendizagem da docência e como o sujeito aprende a ser professor após a formatura. Pizzo (2004) pesquisou professoras em fim de carreira e as memórias que estas tinham sobre o seu início de carreira. O estudo de Rocha, G. (2005) buscou verificar a construção da docência a partir das narrativas de uma professora doutora em Educação que estava atuando no seu primeiro ano da carreira como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, destacando que percebeu diferença entre essa professora e outras professoras iniciantes sem a mesma experiência acadêmica.

Os outros trabalhos referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental se referem às dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante nas redes públicas cariocas. Dentre esses trabalhos, destaco os de alguns autores, tais como: (MOURA, 1998), que demonstra imagens da profissão docente a partir das visões de professoras iniciantes; (CONTI, 2003), processo de socialização do professor iniciante; (FREITAS, 2000¹⁴), processo de identificação com a profissão e a construção da identidade docente; (MOGONE, 2001), estágio probatório do professor iniciante; (BORGES, 2002), narrativas de professores em início de carreira sobre a aprendizagem da docência (RUFINO, 2000).

Partindo desse pressuposto, outros trabalhos também são relevantes, como por exemplo: Castro (1995) e Angotti (1998), ambos sobre a mesma temática, discutem, respectivamente, fatores que dificultam ou facilitam o fazer pedagógico, ou seja, que geram acertos e desacertos do professor iniciante e como percebem isso. e o segundo, discute ainda o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras iniciantes. Almeida (2003), que foca na pesquisa sobre a própria prática por meio de narrativas da história de vida, buscando identificar os dilemas vivenciados no início da carreira.

Conforme levantamento feito sobre os trabalhos apresentados na ANPEd e no ENDIPE sobre o processo de aprendizagem profissional da docência ocorrido no

¹⁴ Investiga professores iniciantes e não iniciantes.

início da carreira, no período compreendido entre 1994 e 2004, Mariano (2006), encontrou, 26 trabalhos, sendo 5 na ANPEd e 21 no ENDIPE. Diante disso, ficou constatado que mesmo sendo uma etapa importante da aprendizagem da docência, o início de carreira se configura como um tema que ainda desperta (nesse período) pouca atenção por parte dos pesquisadores brasileiros, pois perfazia 0,5% dos trabalhos sobre a temática.

Quanto aos estudos que abordam alguns aspectos do tema (início de carreira) têm-se o de Passos (1995) e Camargo (1998), cujo foco incide sobre a Matemática. O primeiro buscou conhecer as representações matemáticas de uma turma de Magistério, formada em 1989 do CEFAM/Campinas e as possíveis transformações pelas quais passaram esses alunos. Na última etapa do estudo foram selecionados três ex-alunos (professores iniciantes) para questões de aprofundamento. O segundo estudo enfatizou a construção da identidade profissional, investigando como os alunos e ex-alunos das Licenciaturas em Matemática e Ciências da UNIMEP refletem/percebem sobre sua formação profissional, procurando respostas que ajudassem a repensar um novo projeto da Licenciatura em Ciências e Matemática. Esse estudo teve a participação de dois professores iniciantes.

Entre os outros estudos que abordam o início da carreira docente relacionada ao ensino de Matemática, estão o de Cusati (1996), cuja discussão tratou de duas fases da carreira e como o professor aprende matemática na prática profissional, no início e final da carreira. A pesquisa de Gama (2001), que estudou o que chamou de fase de iniciação de passagem de discente para docente, com professores com até quatro anos de docência, descrevendo e refletindo sobre os pontos que compõem/fazem parte dessa transição. Nesse mesmo foco, porém, com ampliação do tema, Rocha, (2005), estuda a fase de transição de alunos a professores, como esses professores iniciantes enfrentam os desafios da prática docente, como se constituem profissionais docentes e constroem e reelaboram saberes.

O mapeamento também baseou-se em pesquisas de outras áreas do conhecimento, como Português, Educação Física e Geografia. Martins (2002) analisou, com base na Linguística Moderna, como o professor iniciante dava aulas de língua materna, refletindo sobre a prática e o fazer pedagógico. Já Gori (2000) buscou conhecer as dificuldades e facilidades, bem como, os elementos utilizados pelo professor iniciante de Educação Física, inserido na prática do exercício

profissional. Ainda Diniz (1999) realizou um estudo com professores iniciantes de Geografia, buscando nas suas narrativas a construção da história de aprender e ensinar Geografia desses sujeitos, articulando a vida pessoal e profissional.

Nessa perspectiva foram realizados trabalhos que envolviam professores em início de carreira de mais de uma área específica ao mesmo tempo. Os trabalhos de Inforsato (1995), Souza (1999), e Amorim (2002) têm essa característica. O primeiro e o segundo buscaram identificar as dificuldades enfrentadas por esses docentes no exercício profissional. Sendo que Inforsato (1995), ainda buscou utilizar-se desses elementos encontrados para a ressignificação da disciplina de Didática nos cursos de licenciaturas. Já Amorim (2002) procurou relacionar essas dificuldades à formação docente, à escolha profissional e à organização do trabalho escolar.

Ainda em confluência com esse processo, Souza (1999) verificou a construção da identidade profissional de professores iniciantes (História, Ciências, Geografia, Português, Matemática), recém-formados pela mesma instituição, retomando questões como escolha profissional, dificuldades encontradas, profissionalização e ressignificação da atuação profissional.

Dessa forma, conforme apontado acima, Gama (2007)¹⁵, em um mapeamento de dissertações e teses brasileiras sobre início de carreira docente e desenvolvimento profissional, encontrou um total de 28 trabalhos, referentes a sete teses e 21 dissertações, sendo a maioria destes de Programas de Pós-graduação em Educação, produzidas entre 1983 e 2005¹⁶. Destes, quinze fazem referência as séries iniciais do Ensino Fundamental; oito a áreas específicas (Português, Matemática, Geografia, Educação Física); três sobre várias áreas específicas, simultaneamente; um trabalho sobre a iniciação na carreira de uma professora, em vários níveis de ensino; um enfatiza o estado da arte sobre o tema, baseado nos anais publicados (1994-2004), em dois grandes congressos nacionais (ENDIPE e ANPEd). Assim, cabe a partir dessas informações, o mapeamento dos estudos sobre professores da zona rural em início de carreira em que verificamos que até o ano de 2005 não havia dissertações ou teses sobre o tema.

O levantamento realizado mostra que em 22 anos, apenas 28 estudos haviam sido feitos sobre o início da carreira docente. Isso comprova a carência de

¹⁵ Para mais informações sobre esse mapeamento consultar Gama (2007).

¹⁶ Não inseri a dissertação de Mariano (2006) porque é a única desse ano. Também porque, em conversa com Renata Gama, obtive a informação que o levantamento foi realizado até o ano de 2005, mas que ela incluiu o trabalho de Mariano.

estudos sobre o tema e que por ser um tema emergente tendia a crescer nas pesquisas como ocorreu. Através desses estudos, observamos que há pouca variação dos trabalhos realizados, quase metade deles refere-se a alunos de Pedagogia, deixando lacunas quanto ao início da carreira de professores das áreas específicas.

Exceto a pesquisa de Mariano (2006), todas as outras foram de campo e trazem dados sobre a construção da docência. O estudo realizado por Gama mostrou que até o ano de 2005, não havia estudos que tratavam de políticas ou propostas de solução para a inserção profissional, nem uma contribuição básica para que esses professores iniciantes parassem de vivenciar práticas descontínuas.

Diante disso, fica claro que não havia nenhum estudo que contemplasse a realidade dos professores iniciantes da zona rural, perspectivando, dessa forma, a marginalidade da população rural e sua invisibilidade. Então, muitas lacunas ainda existem nessa problemática. Portanto, considero ser este trabalho uma contribuição importante para pensarmos a docência, a formação e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

1.3.2. Revisão das dissertações e teses: segundo momento

Esse segundo momento refere-se a um mapeamento sobre professores em início de carreira realizado durante os meses de julho e agosto de 2012, a partir dos descritores “professores iniciantes” e “início de carreira”. Procurei fazer conforme metodologia utilizada por Gama (2007), levantando informações sobre a temática no Banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, de 2006 a 2011, fazendo um trabalho de continuidade ao de Gama. Vou considerar apenas 27, dos 28 trabalhos encontrados por Gama, pois um deles, (MARIANO, 2006), foi incluído pela autora, sendo o único de 2006. Mas nesse segundo momento, fiz todo o mapeamento do ano de 2006. Contemplando também o trabalho desenvolvido por Gama. Dessa forma, para que o trabalho não seja exposto duas vezes (no primeiro e no segundo momentos), optei por descrevê-lo apenas no segundo levantamento, ficando 27 trabalhos no primeiro levantamento.

Na primeira consulta, feita a partir do descritor “professores iniciantes” foram encontrados 122 trabalhos, sendo 94 dissertações e 28 teses. Todos eles tiveram seus resumos lidos. Após essa leitura foram eliminadas 63 dissertações e 17 teses,

por não atenderem ao tema sobre professores iniciantes, permanecendo 42 indicações (31 dissertações e 11 teses), que foram analisados.

Numa consulta posterior, a pesquisa foi realizada com o descritor “início de carreira”, e foram encontradas 276 indicações, sendo 221 dissertações e 55 teses, que foram separados para a leitura dos resumos. As leituras dos resumos se fizeram necessárias e gerou a eliminação de 237 trabalhos, que falavam da carreira de várias profissões entre outras coisas, que não era o foco desse levantamento. Dessa forma, o número de trabalhos selecionados diminuiu para 37 (28 dissertações e 9 teses) que foram separados.

No cruzamento dos trabalhos encontrados com os dois descritores, ou seja, os 80 trabalhos, percebi que 25 indicações coincidiam. Assim, após a junção de todos os trabalhos, independentes dos descritores, permaneceram 54, constituindo-se *corpus* de análise, sendo 42 dissertações e 12 teses. Nessa pesquisa, nenhum trabalho foi eliminado pelo título e sim pelo resumo.

Após a leitura dos trabalhos completos, dois dos 54 trabalhos foram eliminados: um por considerar professores com nove e dez anos de docência iniciantes; outro por se tratar de professores iniciantes no ensino superior, sendo que o trabalho não traz informações sobre se esses professores eram iniciantes na profissão ou apenas no ensino superior. Foram eliminadas duas dissertações, permanecendo 40 e 12 teses.

Somente a partir de então, foi possível fichar os 52 trabalhos com base nas seguintes informações: elementos catalográficos, palavras-chave, objetivos, foco de estudo, abordagem do texto, metodologia e principais teóricos utilizados (Apêndice A). A partir dessa análise identificamos os seguintes caminhos para as pesquisas na área de início da carreira docente:

Inicialmente descrevemos os trabalhos analisados para conhecermos melhor o material encontrado, portanto, realizamos uma descrição geral. Nessa direção, o Apêndice B apresenta uma primeira distribuição dos resultados por ano de produção e Programas de Pós-Graduação onde foram desenvolvidos.

Os estudos mostraram que as dissertações e teses, entre 2006 e 2011 foram produzidas por autores diferentes. Não há autores que se repetem no Mestrado e Doutorado. Dessa forma, a temática vem despertando diferentes pessoas, algumas que, inclusive, focaram em outras temáticas nas pesquisas do Mestrado. Também que há uma predominância dessas produções nos Programas de Pós-Graduação

em Educação, sendo 68,8% (28 dissertações e 9 teses) . Esse percentual aumenta para 84,9% (34 dissertações e 11 teses) se considerarmos as variações de programas que, muitas vezes não carregam em seu nome somente a palavra educação, mas outras, como Educação Matemática, Educação Ambiental, Educação Escolar, Educação e Contemporaneidade, Educação: História, Política e Sociedade, Educação: Psicologia da Educação; que mesmo assim, não deixam de ser educação.

O outro percentual dos Programas de Pós-Graduação se distribui em cinco áreas: Música (1), Administração (1), Ciências da Motricidade (1), Química (1) e Linguística/Estudos da Linguagem (3). Isso mostra que o tema “início da carreira docente” vem sendo discutido não somente nos Programas em Educação, mas em outros, que têm se despertado para perceber a relevância do assunto. Essa discussão vem alcançando outras áreas de conhecimento, possibilitando a inter (pluri) disciplinaridade.

Essas produções em Programas que não sejam da área educacional mostram que o tema tem visibilidade em outras áreas do conhecimento. O estudo de Gemésio (2010), na área de Música teve como foco os saberes adquiridos pelos professores iniciantes de piano para mobilizarem sua prática; Bouzada (2008), na área de Administração, buscou conhecer os desafios encontrados pelos professores iniciantes para inserção no mercado de trabalho e as competências e qualificações necessárias para a carreira universitária; Thommzo (2006), na área de Ciência da Motricidade, vislumbrou, através de uma pesquisa-ação fazer com que professores iniciantes de Educação Física reconhecessem a importância de trabalhar Ginástica Artística nas aulas de Educação Física; e, Pena (2010), na área de Química, enfatizou as vivências profissionais dos professores iniciantes de Química, os saberes e os conflitos que emergiam dessas vivências. Já na área de Linguística/Estudos da Linguagem os estudos focaram diferentes temáticas, tais como: a configuração do trabalho de professores iniciantes de Inglês (BORGHI, 2006); a verificação de como um modelo de curso, com ênfase para a formação reflexivo-colaborativa de um professor de Português como língua estrangeira, influencia na prática pedagógica desse professor na fase inicial (DUTRA, 2010); e a verificação se o procedimento da instrução de sócia poderia ou não contribuir para a formação de futuros professores (GOMES, 2011).

Os estudos na área da educação também vêm sendo aceitos em outras áreas. Alguns não têm como foco os professores iniciantes e o início de carreira, mas têm esses como colaboradores. Nessa perspectiva, verifica-se que a problemática é de todos e tem tomado corpo no âmbito das diversas áreas do conhecimento. Assim, é necessário que todos os pesquisadores, independentemente da área, venham tomar a responsabilidade de expandi-lo na perspectiva das diversas áreas, buscando problematizar e socializar politicamente o tema.

Assim, de 2006 a 2011 houve produções sobre o tema, mas foi no ano de 2010 que mais se produziu trabalhos sobre início de carreira. Nessa perspectiva, os 13 trabalhos encontrados nesse ano são significativos, pois além de ser o maior número de produção por ano, é nele também que a produção por Programa mais se diversificou. É perceptível também uma oscilação quanto ao aumento ou diminuição das produções. Não há um crescimento contínuo, mas variações. Verifica-se que em 2006 foram produzidos sete trabalhos; em 2007, cinco (5), esse número diminui; em 2008, nove (9), aumenta; em 2009, oito (8), diminui; em 2010 (13), há uma ascensão significativa; em 2011 (11), há um declínio. Ou seja, não há uma constante quanto às produções da temática. Quanto às produções por instituições estas estão descritas no Apêndice C.

É importante ressaltar que as dissertações e teses sobre início de carreira originaram-se de 12 estados brasileiros. São Paulo é o estado com maior número, 27, ficando com uma diferença enorme do estado que ficou em segundo lugar. A seguir, Paraná com 5, Mato Grosso do Sul, com 4 produções. Minas Gerais e Rio Grande do Sul, ambos com 3, Bahia, Piauí e Mato Grosso com 2; Rio de Janeiro, Pernambuco, Santa Catarina e Brasília (DF), ambos com uma produção.

Quanto às instituições, 29 foram listadas, a UFSCar foi a que mais se sobressaiu, com 8 pesquisas realizadas em seis anos, quatro dissertações e quatro teses. O destaque dessa instituição predomina, pois o número de trabalhos produzidos pelas instituições a seguir representa metade da produção da UFSCar, sendo a PUC de São Paulo e Paraná, com quatro trabalhos cada uma. Com três trabalhos estão a UMESP (Piracicaba) e UFMS, cada. Dessa forma, são instituições

paulistas que permanecem com maior número de produções. Conforme Apêndice D¹⁷, há uma diversificação de áreas dessas pesquisas.

Conforme já relatado foram encontrados 52 trabalhos (40 dissertações e 12 teses) que foram agrupadas em 20 áreas temáticas (Apêndice D). Dessa forma, os Apêndice B, C e D, trazem diferentes informações desse levantamento realizado, que são complementares entre si. Apêndice B mostra em quais áreas dos Programas de Pós-Graduação o tema “início de carreira” vem sendo discutido e tomando “corpo” e as produções por ano, evidenciam que os dois últimos anos pesquisados são os de maior produção. Apêndice C traz um demonstrativo desses estudos por Estado Brasileiro e Programas de Pós-Graduação, mostrando que num grande universo de Programas, principalmente de Educação, há ainda muitos que nunca produziram nada sobre o tema, chamando atenção que ainda existem campos a ser explorados. Apêndice D aponta as áreas, as especificidades das produções, indicando que há penúria e escassez de alguns estudos em diversas áreas. Os três apêndice D nos permitem ter uma visão panorâmica sobre o tema em relação aos estudos de 2006 a 2011.

1.3.3. O início da carreira docente em teses e dissertações brasileiras

Primeiramente, gostaria de relatar que na trajetória do doutoramento, no curso da disciplina “Formação de professores”, durante o segundo semestre do ano de 2010, tive contato com a tese de Maevi Nono, inquietou-me o fato desta tratar sobre professores em início de carreira, mas não constar na revisão de dissertações e teses, conforme descrito acima. Verifiquei a tese dela e percebi que era do ano de 2005, portanto deveria fazer parte do primeiro momento da revisão. Diante disso, resolvi realizar uma revisão dos trabalhos de 1987¹⁸ a 2005 na tentativa de incluir o trabalho de Nono. Dessa pesquisa, foram encontrados outras 12 dissertações e 5 teses que não constaram no quadro do primeiro momento, totalizando 17, conforme descrito no quadro 02.

¹⁷ As descrições desses trabalhos encontram-se no Apêndice E.

¹⁸ Só foi possível realizar a partir de 1987 porque era o primeiro ano disponível no Banco de Dissertações e Teses da CAPES.

Quadro 02: Terceiro momento: trabalhos inclusos na revisão do primeiro momento no Banco de dissertações e teses da CAPES (1983-2005).

Autores/ano	Programa	Instituição	Temas	Estado
Victor (1993)	Mestrado em Educação Especial	UFSCAR	Alfabetização	São Paulo
Medeiros (2000)	Mestrado em Educação	UFSCAR	Alfabetização	São Paulo
Bejarano (2001)	Doutorado em Educação	USP	Física	São Paulo
Oliveira (2001)	Mestrado em Estudos Linguísticos	UFMG	Inglês	Minas Gerais
Morone (2002)	Mestrado em Geografia	USP	Geografia	São Paulo
Ferreirinho (2004)	Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade	PUC-SP	Séries Iniciais do Ensino Fundamental	São Paulo
Oliveira, S. (2004)	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática	UPPA	Ciências Biológicas	Pará
Oliveira, E. (2004)	Doutorado em Educação	UNESP/Araraquara	Ciências Biológicas	São Paulo
Soares (2004)	Mestrado em Educação	UFPE	Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Pernambuco
Will (2004)	Mestrado em Educação	UFSC	Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Santa Catarina
Araújo (2005)	Mestrado em Educação	UFPE	Ensino Superior	Pernambuco
Ferreira (2005)	Doutorado em Educação	UFSCAR	Programa de Mentoria	São Paulo
Lengert (2005)	Mestrado em Teologia	EST/São Leopoldo	Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Rio Grande do Sul
Moreno (2005)	Mestrado em Educação	UFC	Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Ceará
Nono (2005)	Doutorado em Educação	UFSCAR	Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	São Paulo
Paim (2005)	Doutorado em Educação	UNICAMP	História	São Paulo
Souza (2005)	Mestrado em Educação	UNESP/Presidente Prudente	Séries Iniciais do Ensino Fundamental	São Paulo

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir de todos os dados já expostos, pudemos construir a tabela 01, onde constam os trabalhos referentes ao levantamento de Gama (2007) – 1983-2005 - e o levantamento feito a partir dessa pesquisa de doutoramento - 2006-2011, além da revisão que consta no quadro 2. Assim, ficou constatado um total de 96 dissertações e teses encontradas ($27 + 52 + 17 = 96$), produzidas nos últimos 28 anos, conforme expostos na tabela abaixo.

Tabela 01: Áreas temáticas sobre professores em início de carreira (1983-2011).

Temas	Autores	Qt.
Estado da arte	Mariano (2006)	1
Programa de Mentoria	Ferreira (2005); Bueno (2008); Migliorança (2010); Pieri (2010)	4
Alfabetização	Victor (1993); Medeiros (2000) Aquino (2009)	3
Educação de Jovens e Adultos	Spat (2007); Mollica (2010)	2
Educação Básica (sem definição)	Anjos (2006)	1
Habilitação Magistério	Angotti (1998); Castro (1995)	2
Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Moreno (2005); Nono (2005); Pienta (2007)	3
Séries iniciais do Ensino Fundamental	Lequerica (1983); Guarnieri (1996); Moura (1998); Freitas (2000); Rufino (2000); Mogone (2001); Corsi (2002); Silveira (2002); Vieira, (2002); Borges (2002); Conti (2003); Pizzo (2004); Ferreirinho (2004); Will (2004); Soares (2004); Lengert (2005); Souza (2005); Rocha, G. (2005); Lima (2006); Longhini (2006); Mariotini (2007); Knoblauch (2008); Montalvão (2008); Palomino (2009); Tabosa (2009); Cancherini (2009); Farias (2009); Papi (2011); Leone (2011)	29
Ensino Fundamental e Médio – Várias áreas específicas	Inforsato (1995); Souza (1999); Amorin (2002); Santos (2007); Wzorek (2009); Moraes (2011); Zanella (2011); Joton (2011)	8
Língua Portuguesa (como Língua estrangeira)	Dutra (2010)	1
Química	Pena (2010); Furlan (2011)	2
Física	Bejarano (2001)	1
Geografia	Diniz (1999); Morone (2002); Andrade (2006)	3
História	Oliveira, E. (2004); Paim (2005); Rodrigues (2010)	3
Ciências Biológicas	Oliveira, S. (2004); Balduino (2008)	2
Língua Portuguesa	Martins (2002); Ribeiro (2008); Gomes (2011)	3
Matemática	Passos (1994); Cusati (1996); Camargo (1998); Gama (2001); Rocha, L. (2005); Gama (2007); Barros (2008); Carneiro (2008); Perin (2009); Oliveira (2009); Oliveira (2010); Pilz (2011)	12
Inglês	Oliveira (2001); Borghi (2006); Santee (2010); Cunha (2010)	4
Educação Física	Gori (2000); Thommazo (2006); Costa (2010); Coelho (2011); Freitas (2011)	5
Piano	Gemésio (2010)	1
Própria prática (autoformação)	Almeida (2003); Silva (2009)	2

Ensino Superior	Araújo (2005); Bouzada (2008); Toledo (2011); Nunes (2011)	4
Total		96

Fonte: Gama (2007) e Dados da pesquisa.

A tabela 01 faz referência a todas as produções já apresentadas e nos permite ter uma visão global do que já foi produzido. As dissertações representam um número de 72 e as teses 24. Número considerável que mostra a ascensão do tema nos estudos brasileiros.

Colaboraram com esse levantamento um total de 13 estados brasileiros e o Distrito Federal sendo: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Piauí, Bahia, Ceará, Pará, Brasília. Isso mostra que ainda não foi possível mapear os professores iniciantes de todo o território brasileiro e que há necessidade que mais pesquisadores se interessem pelo tema.

Sobre esses trabalhos destaco o fato do Estado de São Paulo ser responsável por 57 das produções, isto se evidencia já que cerca de 60% dos Programas de Pós-Graduação estão neste estado. Merece destaque o fato de tanto no primeiro, no segundo e no terceiro momento a Universidade Federal de São Carlos/UFSCar ter sido a instituição que mais produziu sobre o tema, sendo 20 trabalhos em 28 anos. As dissertações representam 11 trabalhos, 5 do primeiro momento, 4 do segundo e 2 do terceiro; as teses representaram 9 trabalhos, sendo 3 do primeiro momento, 4 do segundo e 2 do terceiro. Desses, 19 foram do Programa de Pós-Graduação em Educação, sendo também o programa que mais produziu. Sobre essa instituição, vale ressaltar que deteve a soberania sobre todas as produções sobre o Programa de Mentoria que marca uma produção a partir do ano de 2005.

Esse resultado mostra a assimetria regional da pós-graduação, concentrando um número grande desses, em um só Estado e também que há um processo de êxodo migratório, pois têm pessoas que se deslocam das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sul para estudar na UFSCar, marcando o grupo de trabalho que desenvolve estudos sobre professores iniciantes. Mas, a CAPES vem ampliando uma política de Estado com a instalação de mestrados profissionais nas diversas regiões do país.

Os estudos envolveram pesquisas com professores iniciantes; professores iniciantes e experientes; e, memórias de professores experientes sobre o início da carreira. Mas todos trazem a tona, de alguma forma, as histórias de sujeitos iniciantes ou que falaram sobre esse início.

Prevaleceram as produções nos Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo 69. Contando com as produções realizadas em Programas em Educação com variações (Educação Matemática, Educação Escolar...), esse número aumenta para 83. Apenas 13 trabalhos foram realizados em programas fora da área de Educação. Essa revisão apontou que em 28 anos, com 96 pesquisas, apenas uma autora desses estudos se repete (GAMA, 2001, 2007), pois investigou tanto no mestrado, quanto no doutorado os professores iniciantes.

Tomando o período de 1975 a 2011, o primeiro trabalho produzido é datado em 1983, o segundo em 1993, ou seja, houve um intervalo de 10 anos de um para o outro. Depois disso, apenas nos anos de 1994 e 1997 não houve produção. A partir de 1998 houve produção regular até 2011, mas que foi marcada por ascensão e declínio, ou seja, a produção não foi crescente. Mas é perceptível o aumento quando são observadas a partir das primeiras produções (1983, 1993) até as últimas (2010, 2011), definindo o ano de 2010 como o que mais se produziu. O tema dessa tese tem chamado mais a atenção de alguns pesquisadores brasileiros. André (2000), Mariano (2006), e Gama (2007) já falavam do tema como emergente.

Foram definidas 22 áreas temáticas nesse levantamento. As áreas temáticas que mais se sobressaíram foram as relacionadas a/ ou sobre professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, num total de 29 trabalhos. Os estudos sobre professores de Matemática totalizaram 12. As outras áreas apareceram, mas as produções foram mínimas carecendo de estudos sobre suas especificidades. É fato que as pesquisas apontaram que esses professores vivenciaram no início da docência as características dessa fase, mas cada sujeito é único, marcado por histórias distintas e subjetividades que propiciam as diferentes vivências e relações com a carreira.

Alguns estudos apontaram revisões sincrônicas realizadas no Banco de Dissertações e Teses da CAPES. A partir do Banco da CAPES e das bibliotecas da USP, UNESP, UNICAMP e UFSCar. Sobre esse tema, Anjos (2006), realizou um levantamento bibliográfico de 1993 a 2006, encontrando 38, utilizando as palavras-chave: professor iniciante, aprendizagem da docência, início da carreira,

evidenciando que a UFSCar era a instituição que mais produzia sobre o tema, mas constatou que a produção geral sobre o tema ainda era reduzida.

Rodrigues (2010), no intuito de conhecer algumas produções pesquisou os trabalhos do ano de 2003 a 2007, utilizando como descritor a expressão professor iniciante, encontrando 76 trabalhos, mas apenas 37 relacionadas ao tema. Santaee (2010), pesquisou no site da ANPEd, monografias, dissertações, teses, periódicos, livros e destacou dois Trabalhos de Conclusão de Curso, 11 dissertações, oito teses, dois artigos de periódicos, um capítulo de livro e um artigo da ANPEd. A autora evidenciou a necessidade de discussão do tema.

Pilz (2011), em consulta ao Banco da CAPES, de 2000 a 2005, usando as palavras “professores de Matemática, professores iniciantes de Matemática e iniciação profissional de Matemática” constatou que os estudos sobre o tema vinham aumentando, mas que era dispensada pouca atenção ao tema relacionado a professores de Matemática. Coelho (2011), limitou-se à pesquisa dos anos de 2007 a 2009, a partir da expressão “início da docência”, encontrando poucos trabalhos. Ainda visitou o site do CBCE2/ CONBRACE, mais especificamente o GT 06 (Formação Profissional e Mundo de Trabalho) e concluiu que a discussão do tema é recente na literatura. Furlan (2011), retirou do banco de dissertações e teses da UFSCar (1979-2006), UNESP/Araraquara (1999-2004) e PUC/SP(1994-2007) uma amostra das produções sobre a temática, verificando a pouca discussão sobre professores iniciantes que atuam no Ensino Médio.

Assim, esse levantamento foi necessário para conhecermos os estudos já realizados no Brasil sobre o professor iniciante. A tabela 02 mostra os enfoques dos trabalhos pesquisados.

Tabela 02: Enfoque dos estudos sobre professores iniciantes (1983-2011).

Enfoques temáticos	Autores	Qt
Estado da Arte	Mariano (2006)	1
Experiências de interações e acompanhamento entre professores experientes e iniciantes/formação de iniciantes	Ferreira (2005); Longhini (2006); Bueno (2008); Pieri (2010) Migliorança (2010);	5
Trabalho docente e subjetividades	Victor (1993); Oliveira, E. (2004); Moreno (2005); Borghi (2006); Santos (2007); Aquino (2009); Oliveira (2009); Santee (2010); Mollica (2010); Gomes (2011);	10
Conhecimentos profissionais e casos de ensino	Nono (2005)	1
Construção e mobilização dos saberes	Rocha, L. (2005); Araújo (2005); Spat (2007); Farias (2009); Gemésio (2010); Pena (2010); Rodrigues (2010); Costa (2010); Nunes (2011)	9
Construção de saberes docentes a partir da prática docente	Lima (2006); Pienta (2007)	2
Práticas Pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade	Palomino (2009)	1
Prática docente de iniciantes	Oliveira (2001); Morone (2002); Conti (2003); Soares (2004)	4
Própria prática como iniciantes	Almeida (2003); Silva (2009)	2
Construção da identidade a partir da socialização profissional	Furlan (2011); Toledo (2011)	2
Construção da identidade docente a partir das histórias de vida e dos imaginários	Ribeiro (2008); Moraes (2011)	2
Construção da identidade docente a partir da socialização, atuação e/ou reflexão sobre a prática	Camargo (1998); Souza (1999); Mogone (2001)	3
Memórias de professores sobre seus anos de iniciação na docência	Pizzo (2004); Oliveira, S. (2004); Paim (2005); Anjos (2006)	4
Relação entre formação e prática docente	Lequerica (1983); Bejarano (2001); Will (2004); Andrade (2006); Oliveira (2010)	5
Formação continuada (práticas e necessidades formativas)	Mariotini (2007); Tabosa (2009); Leone (2011); Zanella (2011)	4
Socialização profissional	Diniz (1999); Freitas (2000); Ferreirinho (2004); Knoblauch (2008); Cancherini (2009); Freitas (2011)	6
Grupos colaborativos na iniciação a docência	Gama (2007); Montalvão (2008); Dutra (2010)	3
Aprendizagem da docência	Passos (1995); Guarnieri (1996); Cusati (1999); Medeiros (2000); Silveira (2002); Vieira (2002); Martins (2002); Rocha, G. (2005)	8
Professores iniciantes bem-sucedidos	Papi (2011)	1
Desenvolvimento profissional e percepção da carreira	Rufino (2000); Baldoino (2008); Wzorek (2009); Cunha (2010); Joton (2011); Coelho (2011)	6
Dilemas e suas superações no início da carreira	Inforsato (1995); Moura (1998); Angotti (1998); Castro (1995); Gori (2000); Corsi (2002); Amorim (2002); Thommazo (2006); Barros (2008); Bouzada (2008); Perin (2009); Pilz (2011)	12
Trabalho Pedagógico, Licenciatura e TIC	Carneiro (2008)	1
Representações Sociais no/ou início da docência	Souza (2005); Lengert (2005)	2
Iniciação profissional	Gama (2001); Borges (2002)	2

Fonte: Dados da pesquisa.

Dessa forma, a tabela 02 mostra a totalidade dos enfoques das produções já realizadas. Enfatizo o fato de muitos temas ainda não terem sido pesquisados sobre professores iniciantes e a necessidade de se incluir o tema nas discussões em âmbito nacional. A análise¹⁹ empreendida desses dados do levantamento mostra que, por mais diversificados que sejam os enfoques, ainda há um vasto campo de estudos com professores iniciantes que ainda pode ser explorados. Cunha e Zanchet (2010), também já evidenciaram essa tendência. A tabela 02 mostra os desdobramentos de temáticas encontrados nesse levantamento que tem semelhança com as temáticas referenciadas pelas autoras no estudo realizado sobre os professores iniciantes do ensino superior, a partir do *II Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência*, ocorrido em Buenos Aires, Argentina, em 2010. Foram analisados um total de 201 trabalhos, cujos enfoques foram tabelados em oito temáticas sendo: experiências de acompanhamento e formação dos iniciantes (52); construção dos saberes dos professores iniciantes (47); saberes de professores iniciantes/alunos na formação inicial/estágios (39); inserção profissional, políticas públicas e trabalho docente (34); professores principiantes em contextos desfavoráveis (13); professores iniciantes e a educação digital (03); formação de formadores dos iniciantes (02); iniciação à docência e a pesquisa (11).

As 24 temáticas categorizadas na tabela 02 expõem que muitos dos estudos realizados consideram os dilemas e superações no início da carreira docente e destacam o trabalho docente e as subjetividades que o envolvem. Os enfoques das 96 produções (dissertações e teses), realizadas no Brasil, demonstraram que existe apenas um trabalho a respeito de cada tema relacionado a seguir: as Tecnologias da Informação e Comunicação, a Intermulticulturalidade, os professores bem-sucedidos, o mapeamento sobre o tema. A análise geral do trabalho mostrado evidencia que apenas um trabalho é sobre professores iniciantes de Física, de Piano, por exemplo, demonstrando que ainda há campos a ser explorados e que estes necessitam ser investigados e aprofundados como professores de Literatura, de Espanhol, de Artes e suas especificidades.

¹⁹ Aqui serão realizadas as análises do levantamento e a discussão com outros autores sobre o tema formação, desenvolvimento profissional e professores iniciantes, visando fortalecer o diálogo e justificar muitos dos dados encontrados. Tomando por base alguns estudos e teorias, serão levantados determinados pontos para discussão.

Também ficou evidenciado que não há políticas voltadas para a inserção docente, embora haja algumas iniciativas de acompanhamento promovidas por universidade. As produções encontradas pouco tratam dessa questão, mas confirmam a falta de atenção das políticas públicas para os professores iniciantes. Mariano (2012), aponta essa problemática ao analisar 14 trabalhos (dissertações e teses), dos quais 13 fazem parte do levantamento que compõe esse trabalho de doutoramento, ele afirma que não há uma política que estabeleça ligação entre a formação inicial e a iniciação profissional docente. Ainda que a análise dos mesmos ajuda a pensar numa política de inserção docente.

Isso ficou claro nas produções estudadas durante o levantamento, e essas mostram as dificuldades existentes e vivenciadas na iniciação profissional pelos professores, dilemas, superações e características dessa fase da carreira que podem sim contribuir para se pensar numa política de inserção do professor na profissão. As várias pesquisas aqui descritas trazem evidências de que há uma distância entre a formação inicial e o início da docência. Ou seja, os cursos de formação não preparam os professores/futuros professores para essa inserção. Dessa forma, constata-se que o currículo tem deixado a desejar e que os estágios docentes não têm sido suficientes. Ao se inserirem no ambiente escolar, os professores iniciantes são surpreendidos pelas problemáticas que acompanham a escola e profissão, que eles, não foram preparados para enfrentar.

Imbernón (2005), assegura que devemos ser preparados para a mudança e a incerteza. Diante das mudanças de paradigmas que ora vivenciamos, dos grandes avanços tecnológicos que fazem com que é novo, hoje seja ultrapassado amanhã, definem uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva. Assim, o autor chama a nossa atenção para obtermos uma formação permanente, que esteja em constante atualização. A esse respeito, o que podemos perceber é o contrário, cursos de formação não têm dado conta das constantes mudanças da escola, pois preparam os alunos para uma realidade e ao se tornarem profissionais, esses alunos se deparam com outra.

Dessa forma, é preciso pensar em políticas de inserção docente que levem em consideração que a formação docente faz parte do desenvolvimento profissional e que o início da docência é umas das mais importantes fases da carreira. É preciso pensar na melhoria da formação inicial para a construção dessas políticas, pois essa etapa marca a passagem do indivíduo de aluno para professor. Segundo Cunha e

Zanchet (2010, p. 192), “a qualidade da formação inicial certamente repercutirá no rito de passagem vivido pelo professor iniciante, favorecendo ou não a sua inserção profissional”. Nessa perspectiva, as autoras proferem que a formação inicial positiva ou negativa é determinante para provocar marcas nessa primeira fase da carreira. É na formação inicial que o aluno adquire conhecimentos de como ser professor e sobre a realidade escolar. É preciso que haja uma aproximação maior da formação inicial com a realidade escolar onde estes alunos atuarão como professor e as políticas de inserção docente deveriam favorecer esse processo.

Ainda para Imbernón (2005, p. 52), “uma formação inicial deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes que resulte em profissionais reflexivos e investigadores”. Torna-se necessário a aquisição de conhecimentos e habilidades que sejam adquiridas na formação inicial e continuada, a partir da experiência docente e de leituras teóricas complementares à formação. Desse modo, proporcionar a reflexão na formação de professores faz parte de um “pacote” que muitas vezes é dado incompleto. É claro que os cursos de formação não irão operar milagres e Zeichner (1993, p. 17) já evidenciava isso:

Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda carreira do professor e de que, independente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só poderemos preparar os professores para começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam, e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desempenho profissional.

O autor discute as possibilidades de mudanças, apontando a necessidade de ajuda que o futuro professor necessita durante a formação inicial para que se comece a ensinar de maneira reflexiva. Assim, se o futuro professor for bem preparado vai saber lidar com a variedade de questões encontradas no ambiente de trabalho e as adversidades existentes na educação. É importante ressaltar a necessidade da formação permanente, que deve ser acima de tudo, reflexiva. O sujeito precisa ser preparado para buscar sua própria formação em um processo, também, de autoformação. O próprio Nóvoa (1995), concebe a formação de professores como um dos componentes de mudança, que deve ter caráter permanente.

Corroborando com outros autores Mizukami et al. (2002), dizem que a formação inicial de fato não é suficiente, mas que essa é capaz de propiciar uma boa base, preparando os licenciandos para atuarem na profissão docente. As autoras acrescentam que a formação deve ser proporcionadora de processos reflexivos sobre a docência e a realidade educacional e social, por meio das experiências.

As dissertações e teses analisadas apontaram que a formação inicial não tem sido suficiente para preparar para a docência, distanciando formação e docência. Já se evidenciava essa problemática há muito tempo. Considero que existem especificidades da formação dos professores que a formação inicial não dará conta nunca, pois é da natureza da formação a partir da prática. Isso não justifica o fato de muitos cursos superiores serem de péssima qualidade e formar “meio profissionais” para formar outros cidadãos. Há uma relação de complementariedade entre a formação inicial e continuada. São tempos, ritmos e objetivos diferentes, mas buscam melhorias de um mesmo processo. A aprendizagem através das experiências práticas em sala de aula pertence ao campo da formação continuada e é, constantemente, incorporada aos saberes já existentes aprendidos na formação inicial. Assim, nos desenvolvemos num *continuum* de tempos e espaços.

Imbernón (2005), também faz referência a essa questão chamando a atenção para a necessidade de mudanças nos cursos. Saliento a necessidade de se pensar práticas de formação inovadoras, integradoras e abrangentes, levando em consideração que cada pessoa irá vivenciar a formação de maneira diferente e que, portanto, não é possível se pensar numa formação para todos ou esperar os mesmos resultados em todos. As peculiaridades devem ser valorizadas e também as subjetividades dos sujeitos que provocarão variáveis aos resultados. A docência é uma construção e segundo Cunha e Zanchet (2010), é uma ação complexa, em que, muitas vezes somos desqualificados por não atendermos às exigências do exercício da mesma (conhecimentos variados, polivalente). É na formação inicial que se começa a adquirir um conjunto de requisitos que fazem de alguém um professor, ou seja, é durante a formação inicial que se inicia a profissionalização. É nela que a docência começa a ser aprendida.

Diante do exposto, percebeu-se através dos trabalhos encontrados que os professores iniciantes aprendem na prática, no decorrer da carreira docente. Muitas aprendizagens docentes ocorrem por meio da experiência e descoberta. Tardif

(2002), afirma que durante a prática docente as aprendizagens são reajustadas, distanciando-se mais dos conhecimentos acadêmicos; que as competências são adquiridas com o tempo e que os professores, em sua trajetória passam a conhecer e aceitar seus próprios limites. Assim, os professores evoluem.

Com isso, constatamos a necessidade de se rever os cursos de formação, de maneira que estes atendam às necessidades. O conhecimento profissional adquirido na formação inicial deve ter caráter mais prático de forma a minimizar a grande lacuna existente entre a formação inicial e o início da docência. Mais que isso, atitudes, habilidades, competências devem fazer parte dessa formação. Sobre isso, Mizukami et al. (2002, p. 12), dizem que a formação contínua “deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente”. Nessa perspectiva, formar um professor não é apenas dar a ele um aparato de conhecimentos técnicos-profissionais para atuar na docência, formar um professor é proporcionar a ele mudar-se e provocar mudanças no mundo em que vive. E para isso é necessário que estes tenham consciência que mais do que os cursos de formação, eles são responsáveis pela sua própria formação. É necessário aquisições de conhecimentos e aprendizagens que se renovam e se ampliam sempre. Então será possível entender o que Zeichner (1993, p. 18), aponta:

Os professores que não refletem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade cotidiana 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 cotidiana 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.

As aprendizagens devem ser permanentes, não devem continuar da mesma maneira que foram adquiridas, mas necessitam fazer parte da vida do sujeito, se renovando constantemente. Dessa forma, o professor poderá proporcionar mudanças no ensino, adequando-se às diferentes realidades de atuação docente, refletindo sobre a sua prática e ampliando as possibilidades de não ser mais um

entre tantos professores que após um tempo se tornam reféns da realidade, esquecendo-se como e para que foram formados.

Na perspectiva de mudança, Schön (1995), contrapondo-se à racionalidade técnica menciona o triplo movimento de reflexão - a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação – como importantes elementos para a formação de professores. A prática toma uma posição importante, toma posição de *practicum* e a formação de *continuum*. A esse respeito, o autor pergunta: “o que significa, então, tentar formar um professor para que ele se torne mais capaz de reflectir *na* e *sobre* a sua prática?” (p. 88). Não respondo, mas prefiro dizer que é necessário sairmos da dimensão reducionista da formação e reconhecermos que aprendemos no cotidiano, na prática e que a formação se atrela à reflexão.

Ainda vale chamar atenção para os currículos de formação, também ressaltados nas pesquisas, que devem abranger as especificidades e estar voltado para a formação do professor-reflexivo e professor-pesquisador. Aquele que reflete sobre seu ensino, que pesquisa e aprende na/com a sua prática, que quanto mais experiente melhor professor se torna. Mas também aquele que com muitas adversidades no início da carreira, consegue se tornar bem-sucedido. É esse professor que se precisa formar. Pimenta (2008), ressalta que “os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento de capacidade de refletir”.

Sabemos que os estágios, nos cursos, são espaços privilegiados de formação. Estes foram citados (nos estudos realizados) como capazes de inserir o aluno no espaço da prática, da realidade escolar, mas que não têm conseguido ainda aproximar o aluno do ser professor (aprendido no exercício da docência). Pimenta e Lima (2010) referem-se ao estágio como uma proposta de atividade de formação inicial e contínua; para quem não exerce a profissão docente é inicial e para quem já exerce é contínua. Mas as autoras também falam de estágios míopes que acabam não cumprindo seus objetivos porque se burocratizam e se perdem entre fichas de observação e folhas de frequência. Dessa forma, precisamos sair da concepção de estágio como atividade instrumentalizadora, reguladora e dicotômica (teoria/prática) e um aprofundamento sobre essas questões é mais que necessário nesse momento. Estágio é práxis ou pelo menos deveria ser na prática de muitos cursos universitários que formam professores. Deveria ser um espaço de reflexão.

Sobre isso, é importante destacar Rosa e Ramos (2008) que fazem um alerta a respeito da experiência de estágio, vivenciada por alunos da licenciatura da UNICAMP, cuja proposta incide sobre os odores sentidos na escola onde se realizou o estágio e as memórias acionadas a partir desses odores. Mais que esbarrar em burocracias, esses alunos mostraram o que aprenderam e deram às suas lembranças novos sentidos e significados. Mais que cumprir regras e prescrições, esses alunos tiveram contato com a realidade na prática de uma maneira diferente, inovadora e prazerosa. Eles compartilharam as suas memórias escolares no estágio supervisionado.

Os alunos referenciados aqui narraram suas experiências dos estágios que estavam relacionados com o olfato. Ou seja, o cheiro de perfume de mulher sentido ao entrar na sala de aula acionou a lembrança de uma professora do ensino fundamental, o cheiro de poeira, sujeira e livros, ativou a recordação da biblioteca pública; o cheiro de giz trouxe lembranças do tempo que estudavam e que esse cheiro os fazia espirrar; aroma adocicado e cheiro de comida, acionaram a lembrança de uma colega de sala e também o cheiro de comida da cantina. São apenas algumas das experiências narrativas possíveis a partir dos odores sentidos no espaço do estágio. As autoras se utilizaram das mônadas²⁰ para a proposição de um trabalho diferente que se baseava em Benjamin (1994) que dizia que a mecanicidade das ações (a burocratização do estágio, por exemplo) causava a pobreza de experiências e, conseqüentemente as narrativas. A mudança é necessária e também a reinvenção, a criação.

Sabemos que a experiência do estágio é importante para a formação e para o início da carreira; inová-la é necessário, mas o estágio deve ser focado na busca de um objetivo maior: o processo ensino-aprendizagem. Devem ser discutidas questões relativas a esse processo, abrangendo as lembranças, trabalhando com os elementos que o compõem, tendo consciência que as práticas precisam ser mudadas de forma tal que venha a dar conta de provocar mudanças na formação e, conseqüentemente, na iniciação da profissão. Mas sabemos que isso não vai

²⁰ Formulado por Benjamin (1994), no texto *Infância em Berlim*. São pequenos fragmentos de história que dão ideia do todo; simples e múltiplo ao mesmo tempo, ou seja, é a unidade na multiplicidade. Para Rosa et al. (2011, p. 203, 204), mônadas são “Partes-todo e não apenas partes de um todo, no conceito de mônadas podemos reunir a perceptibilidade, sensibilidade e receptividade, constituindo, segundo Leibniz, em seu estado presente não apenas o que o precedeu, mas o que está prenhe de futuro. As mônadas podem ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos”.

acontecer do dia para a noite. Então, durante a ocorrência de estágio é preciso refletir, também, no esvaziamento do processo ensino-aprendizagem que algumas práticas vêm provocando; é preciso olhar mais atentamente para esses assuntos. Já que esse momento é composto por vários elementos, e não apenas pelos odores existentes no ambiente escolar, como cita a pesquisa relatada, ou seja, apenas as lembranças dos estagiários com relação aos sabores e odores da escola, não darão conta do processo de ensino e aprendizagem.

Os estudos detectaram também que a formação continuada não tem envolvido os professores iniciantes. Os programas de formação continuada devem abranger os iniciantes e seus dilemas; as políticas de formação continuada precisam ser inclusivas nessa perspectiva. Essa formação também, muitas vezes, tem se limitado a cursos de curta duração que pouco contribui com os professores, portanto, não minimizam os problemas experimentados. Percebe-se que há maior ênfase à política de certificação do que de formação continuada, ou seja, valoriza mais a racionalidade técnica do que a prática. É preciso tomar cuidado, nesse sentido, pois aparentemente, segundo Mizukami et al. (2002), o objetivo das políticas educacionais atuais é investir na formação continuada, considerada mais “acessível” financeiramente, mesmo sendo avaliada como menos eficaz, quando ofertada em forma de cursos sem objetivo de provocar mudança na prática, mas apenas no discurso dos professores. Isso acontece porque, na maioria das vezes, os professores não participam da formulação das políticas públicas, por isso, não opinam sobre aquilo que realmente lhes interessa.

Concebo a formação continuada, os cursos de formação, congressos, dentre outros, ligados à política de certificação, mas também aquela que acontece no espaço de interação entre os pares, de troca de informações e conhecimentos, como o espaço do HTPC²¹, intervalos de aula, conversas formais ou informais, que proporcionam a reflexão. Gatti (2008), ao analisar as políticas públicas para a formação continuada no Brasil durante dez anos, verificou que o conceito de educação continuada é polissêmico e que houve um crescimento dessa formação apenas como sinônimo de certificação. Traz exemplos de programas do governo que buscaram corrigir de forma precária a má-formação dos professores, atuando como programas compensatórios e não de atualização e aprofundamento das

²¹ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

aprendizagens. Aponta a formação em serviço como sendo continuada por ser um complemento da formação que o indivíduo já tem. Com o foco no atendimento ao mercado de trabalho, essas políticas visavam à formação dos professores para educar as novas gerações. Dessa forma, essa educação (continuada) ainda deixa a desejar desde a formulação das políticas até o produto final.

Nessa perspectiva, a socialização profissional, tão citada nesses estudos, muitas vezes é o único apoio encontrado pelos professores iniciantes que aprendem com outros iniciantes, professores experientes, gestores, coordenadores e alunos. Essa socialização faz parte do processo de formação do professor que aprende com o cotidiano da profissão e com as pessoas nele inseridas.

Com isso, é possível dizer que as interações devem proporcionar a autonomia dos iniciantes, problema também detectado. Autonomia que se ganha no trabalho, na prática, no compromisso, com a competência. Autonomia que implica na responsabilidade moral, no equilíbrio e na capacidade para resolver os problemas, que emancipa que promove o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva, como processo coletivo que transforma (CONTRERAS, 2002). Portanto, destaco a importância da colaboração/grupos para a formação e a iniciação à docência, com vistas à autonomia docente e transformação. Os trabalhos analisados falam dessa carência.

A respeito desses trabalhos, observei que são de caráter qualitativo, mas houve o uso de instrumentos diversificados para coleta de dados. A ligação direta entre pesquisador e o objeto pesquisado, a descrição, a subjetividade, o processo de construção, tudo isso foi considerado importante para o desenvolvimento do trabalho. A diversidade de instrumentos para a coleta dos dados chamou atenção, pois alguns ainda eram pouco conhecidos. Dentre esses, ressalto: questionário, entrevista semiestruturada, entrevista narrativa, grupo focal, grupo colaborativo, grupo de discussão, reunião de grupo, rodas de conversa, cartas, diários pessoais e profissionais, diário de campo, diários narrativos, instrução de sócia, observação, análise documental, publicações do grupo, autoconfrontação simples e cruzada, relatório, publicações acadêmicas, emails, filmagens, memorial. Desses, o mais utilizado foi a entrevista.

Durante os estudos, constatei que há poucos programas de assessoria que atendem ao professor iniciante. Destaco o Programa de Mentoria da UFSCar como um exemplo a ser seguido e que deve expandir-se para outras universidades. Os

programas de iniciação, segundo Marcelo Garcia (1999, p. 119), “configuram-se, assim, como o elo imprescindível que deve unir a formação inicial ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira”. É necessário termos noção da importância e refletirmos sobre como esses programas podem contribuir para a mudança da carreira de alguém, o autor refere-se a uma pesquisa que confirma isso. Formação e carreira estão interligadas e devem ser adaptadas às necessidades diversas.

Os professores pesquisados nas dissertações e teses falaram do choque com a realidade, a sobrevivência e a descoberta, sentimentos característicos do período de iniciação. “Choque com a realidade” é um termo utilizado pelo holandês Simon Veenman (1984 apud MARCELO GARCIA, 1998), e refere-se à experiência de muitos, nos primeiros anos da docência, período de aprendizagens diversas, caracterizado pela sobrevivência e pela descoberta. O autor aponta que alguns professores vivenciam esses sentimentos com mais intensidades que outros, ou seja, esses períodos não são homogêneos, são mutáveis, dependendo da pessoa, do apoio recebido, da escola em que trabalha, da turma (são muitas as variáveis que provocam essa diferença).

Outro problema muito citado pelos professores iniciantes nos estudos realizados é a indisciplina dos alunos, questão para a qual não foram preparados. Dessa forma, as dificuldades que o professor enfrenta são colocadas frente a tudo que a escola não está preparada para lidar, como a indisciplina por exemplo. Assim, enfatizo aquilo que os próprios professores relataram nas pesquisas, que os saberes ajudam a enfrentar/superar as dificuldades encontradas no caminho para a consolidação da profissão, já que a falta de apoio é outro problema enfrentado.

O início é de fato muito difícil, constatei outro problema sobre o qual as pessoas envolvidas nesse contexto deveriam estar atentos, e as políticas públicas voltadas a essa realidade deveriam abarcar. Sobre o qual Marcelo Garcia discorre:

Os professores principiantes vêem-se diante de certos problemas específicos de sua condição profissional. Valli (1992) sugere que os problemas que mais ameaçam os professores são **a imitação acrítica de condutas observadas em outros professores**; o isolamento em relação a seus colegas; a dificuldade para transferir o conhecimento adquirido em sua etapa de formação; e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino (1998, p. 63, grifo meu).

O destaque da citação refere-se ao fato de muitos professores iniciantes reproduzirem visões, atitudes e ações (negativas) de professores que estão nas unidades escolares há mais tempo. Dessa forma, muitos iniciantes chegam até a escola, cheios de estímulo, buscando as mudanças, mas são, muitas vezes, “barrados” por aqueles que já estão acostumados às rotinas da escola, geralmente, os professores experientes. Os novatos se sentem constrangidos e acabam sendo influenciados por esses problemas de negativismos passados pelos docentes mais experientes. Ou os iniciantes são simplesmente rejeitados por tentar introduzir “o novo” na escola. Isso vem distanciando cada vez mais professores iniciantes e experientes. Esses últimos possuem a capacidade de utilizar toda a experiência adquirida para mudar a escola, mas isso não acontece e desmotivam os novos professores que propunham uma nova escola. Com isso, ousou dizer que, em parte, os professores experientes insatisfeitos são um, senão o maior, dos problemas para o desenvolvimento profissional daqueles que estão iniciando.

Com relação aos professores da zona rural, três estudos que fazem parte desse levantamento se aproximam da pesquisa realizada para a produção dessa tese. O primeiro, de Ribeiro (2008), cujo foco incide sobre os professores iniciantes que lecionavam Língua Portuguesa, trouxe em sua descrição o fato desses professores atuarem na zona rural. O trabalho realizou-se a partir das narrativas e constitui uma contribuição importante para a área, pois as histórias contadas referem-se às histórias de professores rurais que lecionavam Língua Portuguesa, com sua diversidade e experiências sociais que se diferenciavam das vivências dos professores iniciantes de Língua Portuguesa da zona urbana. Reafirma o atendimento escolar precário às comunidades rurais e a invisibilidade dessa população, cuja leitura e escrita eram marcas de sua condição cultural, construída historicamente. As dificuldades vividas pelos professores fazem referência aquelas que são consideradas da natureza dos iniciantes, do contexto de atuação e da área de conhecimento que lecionavam.

No segundo trabalho, Silva (2009), realizou uma pesquisa sobre a própria prática e como foi se constituindo professora, pesquisadora e educadora ambiental, durante seu início da docência que se desenvolveu em uma escola do campo. O foco do estudo é sobre a própria prática e a consolidação dessa, para a formação da educadora ambiental. Narra sua prática pedagógica, sucedida na escola do campo onde experimentou todas as dificuldades existentes, aquelas inerentes ao início da

docência, as quais são peculiares às escolas desse espaço e outras relacionadas à sua própria formação. Dessa forma, o contexto de atuação permitiu essa e não aquela formação a partir da prática, que se diferencia de lugar para lugar. Nesse contexto, experimentou as particularidades de formação e pertencimento, afirmando que não é possível se formar sozinho e que é necessário pertencer a/ser responsável – pela profissão, pelo lugar onde se vive.

Palomino (2009), investigou as práticas pedagógicas na perspectiva da intermulticulturalidade de uma professora principiante, das séries iniciais do Ensino Fundamental que atuava em uma escola rural e em uma escola urbana. Constatou-se que a professora conviveu com as dificuldades próprias do início da docência e foi acompanhada em suas práticas e em suas quedas, nas armadilhas ideológicas relacionadas às concepções culturais e foi auxiliada nessa fase inicial. Verificou-se as aprendizagens da docência no contexto rural e urbano e como eram diferentes; e as dificuldades de se construir práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade.

Dessa forma, considerando o tempo de revisão (1975-2011), o número de trabalhos encontrados (96) e a constatação da proximidade de apenas três pesquisas, cujo foco refere-se a outras temáticas, analiso que o trabalho realizado durante o doutoramento, cujo foco incidiu sobre o professor iniciante da zona rural, especificamente, é de fato o primeiro a discutir a temática no Brasil. Pois de perto, trato das questões da educação rural como contexto de atuação, como política que incide na formação e que influencia no processo de constituição do sujeito rural que leciona na escola rural e que, portanto, se diferencia (ou pelo o menos deveria) dos demais professores iniciantes da zona urbana.

O mapeamento foi necessário para elucidar a perspectiva das ausências dos estudos sobre a zona rural. Identificamos que o objeto aqui investigado é importante e o levantamento foi necessário para verificar o que está sendo dito sobre os professores iniciantes da zona rural e como estes vêm se inserindo no campo da formação. Assim, a observância da não existência desses estudos, em vista da sua dimensão contribui para assumirmos posicionamentos a favor do conhecimento sobre o tema e seu compartilhamento, incentivando seu complemento para percepção aprofundada dos problemas reais que estão presentes no contexto rural e que atingem diretamente aqueles vivem e trabalham nesse espaço.

Esse levantamento possibilita ratificar esta tese e a área de conhecimento onde se insere, evidenciando a problemática articulada a outras abordagens, como a (auto)biográfica, as histórias de vida e as narrativas. Através desse levantamento foi possível situar o campo de estudo em que este objeto faz parte – professores iniciantes da zona rural. E que, conforme essa investigação, é um objeto inédito, visto que sua problemática jamais foi estudada. Assim, reafirmo que este estudo é diferente de todos os outros produzidos, considerando a função dialética existente entre a legitimação teórica do conhecimento e as experiências comuns e que os sujeitos aqui pesquisados jamais se posicionaram nesse lugar, que os evidenciam conferindo-lhes destaque, importância, visibilidade e demarcação de território, ou de territórios de aprendizagem e formação.

Proponho pensarmos em práticas de (auto)formação, novas maneiras de formar o professor, utilizo como práticas de formação as narrativas (auto)biográficas, com a intenção de o sujeito de formar-se através de suas histórias de vida, de sua própria narrativa. O iniciante em contato com a narrativa tem a possibilidade de tornar-se um professor melhor. A seção seguinte, descreve e aprofunda sobre essa abordagem biográfica, seu uso e seus efeitos para a formação e para a pesquisa.

NARRATIVAS E (AUTO)BIOGRAFIA: fundamentos teórico-metodológicos e o contexto da investigação

O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem desse vivido e dessa experiência. A narrativa não é, então, apenas o sistema simbólico de que os homens dispõem para exprimir o sentimento de sua existência: o narrativo é o lugar onde a existência humana toma forma, onde ela se elabora e se experimenta sob a forma de uma história.

Delory-Momberger (2012, p. 40)

Delory-Momberger (2012), na epígrafe, ao apontar a condição biográfica, retrata a dimensão da experiência humana, traz reflexões concernentes às práticas e construções biográficas do sujeito, a sua dimensão antropológica, social e histórica. Essa condição considera o sujeito social e sua existência individual e coletiva e a forma como o homem do presente século vive. A condição humana evolui nas relações com o mundo e com a emergência história de mudança. A condição biográfica considera as relações indivíduo-sociedade como uma construção necessária para a evolução do processo de existência individual necessária para o campo social.

As narrativas, nessa perspectiva, consideram a dimensão da experiência humana e mediatiza o vivido, através da linguagem e das suas formas simbólicas. Portanto, essa pesquisa de natureza narrativa, considera a biografização um ato importante e essencial no processo de formação. A partir da teoria que fundamenta a abordagem biográfica como pesquisa e formação, acredito que as narrativas se configuram como uma importante fonte de coleta de dados para se pensar na construção de práticas de (auto)formação e políticas de inserção profissional dos professores. Dessa forma, os dados do levantamento mostrados no capítulo anterior me permitem dizer que são duas grandes necessidades da área, que carece de inovação.

Vale ressaltar que as narrativas na iniciação profissional são um campo ainda pouco explorado. É preciso experimentar novas teorias e novas metodologias na construção da docência, pelos iniciantes e as narrativas é uma delas. Assim, esta seção indica os caminhos percorridos na busca de respostas sobre as práticas de formação de professores rurais em processo de iniciação profissional.

2.1. O contexto da biografia na educação: fundamentos teórico-metodológicos

Na perspectiva histórica sobre o contexto da utilização das biografias nos estudos da área de educação, observamos que as pesquisas sobre as histórias de vida estão em constante crescimento, surgindo no final do século XIX, na Alemanha, estando entre nós há mais de dois séculos. Santos Neto (2001), ressalta que esta obteve sua ascensão na área das Ciências Humanas e Sociais como possibilidade de reflexão humana, presente na literatura tradicional (crônicas, memórias e retratos de homens ilustres). Mas, foi por meio dos trabalhos de autores da chamada Escola

de Chicago, até início do século XX, que as histórias de vida foram introduzidas como forma de pesquisas. Esquecidas por um tempo foram retomadas na década de 60, eclodindo na França nos anos 80, quando surgem várias produções científicas relacionadas aos estudos biográficos e eventos. Nos anos 90, surgem as primeiras associações da área e redes nacionais e regionais, alcançando um grande crescimento a partir dos anos 2000.

Ferrarotti (2010) fala da crítica à objetividade e a intencionalidade nomotética na área das Ciências Sociais que, em seu contexto, urge por uma renovação metodológica. Assim, o autor instiga o debate sobre a autonomia do método biográfico e a sua consolidação. Finger (2010) discorre sobre mudanças que visam romper com a racionalidade técnica e abarcar a subjetividade; discursa também sobre a tomada de consciência possibilitada pelo uso do método biográfico. Já Dominicé (2010a), ressalta que a biografia (educativa) é um instrumento de investigação, ao mesmo tempo, instrumento pedagógico, que se insere em um contexto de formação contínua. Esse movimento dos anos 80 sobre as biografias se insere, principalmente, no campo da formação dos adultos, atualmente, cresce mais na direção da formação de professores.

Queiroz (1988), em um trabalho organizado por Simson (1988), a partir de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores das Universidades de Roma e da Universidade de São Paulo, fala sobre as diferenças existentes entre história oral, depoimentos pessoal, histórias de vida e entrevista, todos utilizados na abordagem biográfica. A autora relata, nesse texto que as histórias de vida definem-se como “o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu” (1988, p.20), e continua referindo-se a esta como uma narrativa linear e individual dos acontecimentos. A esse respeito, Queiroz (1988) aponta a narração como elemento essencial para a utilização das histórias de vida. Esse trabalho aqui no Brasil é um dos mais importantes da década de 80.

Nessa perspectiva, no Brasil, esse movimento expande-se a partir de 1990, principalmente com estudos nas áreas de História da Educação, Didática e Formação de professores. A partir dos anos 2000, é perceptível o crescimento da pesquisa (auto)biográfica em educação, principalmente, nos Programas de Pós-graduação (PASSEGGI, SOUZA, VICENTINI, 2011; PASSEGGI, 2010; SOUZA, SOUSA, CATANI, 2008). Esse crescimento deu-se também pelas realizações dos

Congressos Internacionais sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), tendo ocorridos em Porto Alegre (2004), Salvador (2006), Natal (2008), São Paulo (2010) e Porto Alegre (2012).

Bueno et al. (2006), em pesquisa realizada na área de Educação sobre o uso das histórias de vida e (auto)biografias como metodologias de investigação, no período compreendido entre 1985 a 2003, constataram que houve um crescimento significativo sobre essa metodologia. Essa evolução ocorrida nos últimos anos apontou uma articulação, a partir de 1980, dos estudos sobre histórias de vida e formação docente. Com isso, várias obras surgiram em torno do tema, envolvendo a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as (auto)biografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores. Stephanou (2008), também mapeou o crescimento dos estudos biográficos no Brasil, nos Programas de Pós-Graduação em Educação, no período de 1997-2006, tendo sido encontrados 150 resumos com os descritores biografia e (auto)biografia: 102 dissertações e 48 teses, no Banco de Teses da CAPES.

Dessa forma, o “curso da vida” vem sendo estudado no campo científico, valorizando a subjetividade presente na história de cada pessoa; a formação, a reflexão, o outro inserido na história, o contexto e o momento. Tudo isso é proporcionado pelas narrativas. Delory-Momberger (2011), relata que a narrativa de formação é um modelo que surgiu na Europa Iluminista e do movimento de pensamento que foi desenvolvido na Alemanha a partir da noção de *Bildung*.

[...] *Bildung* é o movimento de formação de si pelo qual o ser único que constitui qualquer homem manifesta suas disposições e participa, assim, da realização do humano como valor universal. Segundo uma concepção organicista que deve muito às ciências da vida, particularmente à botânica, o desenvolvimento humano é concebido como uma semente que cresce e floresce segundo suas próprias forças e disposições, adaptando-se às restrições do seu meio ambiente.

Esse pensamento da *Bildung* representa a vida humana como um processo de formação do ser, por intermédio das experiências que ele atravessa, como um caminhar orientado para uma forma adequada e realizada de si (mesmo que nunca seja atingida), e está na origem do modelo genérico que, de maneira mais ou menos consciente, impregna ainda nossas representações biográficas: na autobiografia literária tanto quanto nas práticas de histórias de vida em formação que regem atualmente, a narrativa da vida continua a ser vista como um percurso orientado e finalizado, pelo qual o narrador retraça a gênese do ser no qual se tornou. Esse esquema tem para nós um caráter de evidência, pois se tornou, precisamente,

o esquema dominante da representação biográfica; todavia, o que ele introduz na hora de estabelecer-se é o reconhecimento pleno e integral do indivíduo como *ser singular* e um novo conceito de temporalidade biográfica, o de uma vida *em devir* (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 337).

Segundo a autora, esse modelo biográfico da *Bildung* se construiu em torno da forma literária do *Bildungsroman* ou *romance de formação*. Dessa forma, a narrativa de vida é vista como ontogênese, e tem como característica uma estrutura que acompanha as etapas do desenvolvimento do indivíduo. Conforme estudado na Biologia, a ontogênese se caracteriza pelas várias transformações pelas quais passa o indivíduo, desde a formação do ovo até o completo desenvolvimento do ser humano. Na *Bildung* também é assim, a vida é uma eterna aprendizagem de onde se tira lições de cada experiência vivida.

Delory-Momberger (2008a) ressalta que, nas ciências da educação, o processo de biografização apóia-se na relação entre aprendizado e biografia. Para a autora, a história de vida acontece na narrativa, porque é esta que dá forma ao vivido. A narrativa, nesse aspecto, é mais que apenas o instrumento da formação e a linguagem, “a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida” (2008b, p. 56). É pela narrativa que transformamos os acontecimentos e organizamo-los.

A narrativa em pesquisa (auto)biográfica possibilita o contato com a memória, a lembrança e a história; permite que o sentido da história de vida narrada venha à tona; que o passado, o presente e o futuro se correspondam. Ela envolve interpretação e descrição e permite a releitura da experiência vivida. A narrativa permite que cada sujeito se biografue de modo diferente, pois cada indivíduo é um sujeito singular-plural.

Dessa forma, as histórias de vida assumem importância neste estudo, pois através delas, as narrativas das experiências da vida pessoal ou profissional dos sujeitos são reveladas; também porque abrangem a dimensão do projeto constitutivo da história de vida e do processo de formação. A narrativa resulta no meio pelo qual a história de vida é reconstruída (DELORY-MOMBERGER, 2006). Para a autora, a narrativa de vida é uma “matéria instável, transitória, viva, que se recompõe sem cessar no presente do momento em que ela se anuncia” (p.362). Essa narrativa se reconstrói e juntamente com ela, o sentido da história que se anuncia. Cabe enfatizar que, as histórias de vida, não são, portanto, a própria vida, “mas as

construções narrativas que os participantes do grupo de formação elaboram, pela fala ou pela escrita, quando são convidados a contar suas vidas”. Daí a importância das narrativas nas histórias de vida, que não se constituem por si só. Para Souza (2006a, p.16):

A construção e o conhecimento de si propiciados pela narrativa inscreve-se como um processo de formação porque remete o sujeito numa pluralidade sincrônica e diacrônica de sua existência, frente à análise de seus percursos de vida e de formação.

Assim, as narrativas revelam uma temporalidade diferente daqueles tempos e espaços padronizados. O sujeito que narra se inscreve numa dimensão temporal—passado, presente e futuro - que envolve as construções que o representam. Envolve a construção de uma temporalidade própria, abrangendo a dimensão da historicidade. Proporcionam a (auto)formação na perspectiva do tempo, do tempo formador de uma história, de uma vida; com uma temporalidade pessoal.

A proposta de pensar no tempo dessa maneira é de Pineau (2003). Para ele, o sincronizador temporal envolve a ordenação de vários tempos, como se num processo de formação os tempos espalhados se encontrassem num só. Esse processo da temporalidade – passado, presente e futuro – envolve encontros experiências vividas, memórias de construções de anos, em um só tempo, numa só história. Dessa forma, para o autor, a formação permanente ocorre em dois tempos (diurno e noturno) e três movimentos (autoformação, heteroformação e ecoformação) e se torna revolução permanente.

Nessa mesma perspectiva, Bertaux (2010), ao realizar um trabalho sobre as narrativas de vida na perspectiva etnossociológica, destaca que a dimensão diacrônica possibilita “perceber as lógicas de ação no seu desenvolvimento biográfico e as configurações de relações sociais em seu desenvolvimento histórico” (p. 17). O autor aponta que, desta forma, as histórias contadas tornam-se narrativas de práticas em situação que permite através das práticas, a compreensão dos contextos sociais. Esse é o efeito da temporalidade das narrativas a partir da etnossociologia, pois a formação dá-se no mundo social a partir das experiências vividas.

Autores como Finger e Nóvoa ressaltam que:

[...] a introdução do método biográfico no domínio das ciências da educação não provocou grandes debates teóricos e epistemológicos;

menos impregnadas do que as outras ciências sociais por uma perspectiva positivista, as ciências da educação compreenderam de modo algo intuitivo a importância do método biográfico, que se veio a revelar não apenas um instrumento de investigação, mas também (e sobretudo) um instrumento de formação (2010, p. 23).

Desde a década de 80, quando ocorreu a inserção do método biográfico na área de educação, este foi aceito sob uma perspectiva diferente de outras áreas, reconhecendo o seu valor para os estudos da subjetividade e sua importância para os estudos sobre a formação. A questão mais inovadora foi a sua dupla função: ser tanto instrumento de investigação, o que possibilitaria pesquisas e produção de conhecimento; quanto instrumento de formação, pois possibilitaria a ampliação da formação na perspectiva das subjetividades, das práticas de formação e da formação ao longo da vida.

Assim como esses autores, Cunha (1997) relata que essas narrativas (auto)biográficas ou de formação, vêm sendo muito utilizadas como procedimento de investigação e procedimento formativo. Na discussão sobre a formação de professores, a autora retrata o fato das narrativas ajudarem a buscar a formação também a partir das suas experiências como sujeitos de sua própria história.

Como procedimento de pesquisa, as narrativas têm sido utilizadas para a recolha dos dados, e têm sido exploradas a partir das abordagens qualitativas de pesquisa. Ainda têm possibilitado, através da produção do conhecimento, a compreensão da realidade. A memória individual e coletiva dos homens, eternos contadores de histórias, vem possibilitando esse avanço no campo científico, pois somos seres sociais que experimentam o mundo de maneira diferente, em tempos diferentes, é dessa forma, que entendemos a realidade em que vivemos e o que somos. No âmbito do processo formativo, as narrativas têm-se utilizado das histórias de vida que as constituem. No ensino e na formação de professores; escritas ou orais, dão novos sentidos e significados às trajetórias percorridas, que, por sua vez, podem transformar a realidade. Nesse processo de construção/reconstrução das experiências, o sujeito vivencia um processo de reflexividade que se torna a base do processo de (auto)formação (CUNHA, 1997).

Na perspectiva das narrativas, Abrahão (2006) aponta o trabalho desenvolvido com a tríplice dimensão: como fenômeno: ato de narrar-se, como método investigativo e como processo de ressignificação do vivido. Dessa maneira, as narrativas de formação permitem que o sujeito fale de sua experiência de vida e

reflita sobre ela, possibilitando a aquisição de conhecimentos e a formação. Por isso, essas narrativas possibilitam a retomada das aprendizagens e experiências. Assim, refletir sobre si, sobre suas experiências, sobre as culturas com as quais estabelecem contato, sobre sua própria história permite-lhe entender a sua visão de mundo e como a construiu. Todas essas ponderações levam também a reflexão sobre o processo formativo profissional, de como se tornou professor, permitindo que se a medite sobre a formação, contribuindo, desse modo para a compreensão dos sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação (SOUZA, 2007). É nesse sentido que essas narrativas se configuram práticas de formação. Para Moraes (2004, p.170):

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma atitude reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite, a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso, compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e re-aprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa, permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido ou lugar) com aquela narrada (e/ou com outras).

Para a autora, essas narrativas também podem potencializar práticas de formação, assegurando ao professor não ser somente um consumidor de informações repassadas em cursos de capacitação ou similares, mas que esse seja capaz de refletir sobre suas histórias e práticas. Ressalta-se também que as pesquisas com as narrativas de formação podem permitir a superação de uma prática tradicionalmente exercida por estudiosos positivistas, de teorizar sobre o professor e sobre a sua prática, “sem, no entanto, admitir ser possível que esse professor possa também ser o sujeito teorizador de si próprio e de sua experiência” (op.cit., p.170).

A pesquisa narrativa, nesse âmbito, caracterizada pelo contar histórias, se constitui a partir da organização das experiências vivenciadas pelo sujeito que narra. Esse tipo de pesquisa implica o resultado da história contada e da escuta sensível, que envolve tanto o pesquisado quanto o pesquisador. Possibilita investigar a formação dos professores e também propor essa formação. Nesse estudo, a proposta incide tanto na investigação da narrativa de si, buscando a formação, quanto no fenômeno de investigação que utiliza as narrativas como metodologia de

pesquisa. Assim, as narrativas (oral e escrita) propiciam o conhecimento de si através da reflexão sobre sua própria história. Conforme Oliveira (2006, p. 51):

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. Conseqüentemente, introduz o professor, a professora num processo de investigação/reflexão dos seus registros e, como disse uma das colaboradoras de uma das nossas pesquisas: “Agente fala e, sai dali da entrevista pensando e, continua pensando e refletindo sobre aquelas coisas que foram ditas”.

É nesse aspecto de formação que esse estudo se insere, sendo as narrativas capazes de promover a formação através das práticas cotidianas contadas e, sendo o projeto capaz de contribuir para os estudos dos professores em início de carreira da zona rural quando utiliza as narrativas como processo de reflexão e formação. Assim, reafirmo a perspectiva teórica-metodológica dessa pesquisa, que é da abordagem (auto)biográfica de vertente francesa, através da qual posso assegurar que esta se desenvolve no âmbito da pesquisa-formação.

Ferraroti (2010) dá uma contribuição importante para a renovação das histórias de vida na área de sociologia, para ele, “as histórias de vida não servem para ilustrar hipóteses ou teorias. Elas são o método”. Assim, Souza (2006a, p. 36), relata que “a abordagem biográfica, a partir das histórias de vida [...], configura-se como um processo de conhecimento”. Essa ação, resulta em um conhecimento de si, através do qual o sujeito se forma, já que, a abordagem biográfica e a história de vida remetem a compreensão de um movimento de si e de um trabalho de formação, “visto que o sujeito que se forma e forma-se a partir das experiências que viveu e das aprendizagens que construiu ao longo da vida” (p. 36). Nessa perspectiva, o tema de estudo proposto nesta tese foi desenvolvido através de narrativas – escritas (cartas e diários) e orais (entrevistas) – como possibilidade de formação. Essa abordagem e esse método foram necessários para alcançar os objetivos dessa pesquisa e a resposta à questão levantada.

A reflexão proporcionada pelas narrativas (auto)biográficas se configura também como (auto)formação, quando constituída no âmbito da pesquisa-formação, (procedimento deste estudo) que, segundo Chamlian (2006), ao tempo em que permite desenvolver um processo de reflexão sobre a profissão docente e a vida

profissional, 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 em 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 Chamlian, 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. Para Josso (2010, p. 101):

A pesquisa-formação se situa na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática de mudança individual ou coletiva, que inclui um conjunto de atividades extremamente variadas, seja do ponto de vista da disciplina de pertença dos pesquisadores, seja do ponto de vista dos campos de operação, seja, enfim, do ponto de vista dos objetivos de transformação.

Dessa forma, a mudança é um pressuposto fundamental desse tipo de pesquisa que, além de abranger a dimensão da produção do conhecimento e da formação é também uma metodologia de pesquisa. Essa, segundo a autora, possibilita a transformação do sujeito através da tomada de consciência de que ele é sujeito de suas transformações, ou seja, trata-se de uma metodologia da abordagem do sujeito consciencial.

O processo de pesquisa-formação, nesta pesquisa, foi baseado na produção das narrativas (auto)biográficas sobre a vida pessoal e profissional dos sujeitos. Ela se realizou por um ano e permitiu, nesse trabalho (assim como no trabalho de Chamlian, 2010), o processo de autorreflexão e autoformação dos sujeitos participantes da pesquisa e permitiu apontar aspectos relacionados à identidade, à aprendizagem e às experiências, procurando, sempre, a promoção da formação. É nesse âmbito da pesquisa-formação que se configura esse trabalho, pois ao mesmo tempo em que ele/dele promove/adquire-se dados de pesquisa, também promove reflexão que possibilita formação. A pesquisa-formação a partir das narrativas mostra como os colaboradores foram se formando, se constituindo professores e como esse processo foi formativo também para a pesquisadora.

2.2. A pesquisa: problemática, questão e objetivos

Apresento-lhes aqui as fases de realização dessa pesquisa, descrevendo o objeto de estudo: as narrativas de si e as práticas de formação de professores da zona rural em início de carreira. Tema esse que se compõe do desdobramento do estudo anterior, realizado por mim, que teve como objeto de estudo a formação, a identidade, os saberes e as práticas de professores rurais do município de Itapetinga, interior do estado da Bahia (FERREIRA, 2010)²². Para a coleta de dados, utilizei instrumentos como o questionário, a entrevista narrativa, os memoriais de formação, os diários de campo, a observação e a análise documental, a partir da abordagem (auto)biográfica e do método das histórias de vida. Neste trabalho, foi constatado que as dificuldades enfrentadas pelos professores, relacionadas à docência nas escolas rurais são maiores para aqueles que estão no início de carreira. Esse resultado despertou em mim o desejo de, a partir da problemática já constituída (na dissertação de mestrado) continuar os estudos sobre o tema, delimitando-o, pesquisando, ainda professores da zona rural, mas especificamente, os iniciantes.

Os docentes aqui pesquisados (professores iniciantes em escolas rurais) são sujeitos inseridos na história da educação, principalmente, a da educação rural. Essa educação, por muito tempo, foi silenciada social e economicamente, mesmo com a produção agrícola tendo uma representação crucial na sociedade (nos diversos setores da economia). Hoje, após muitas lutas e conflitos, soa-se a voz do povo camponês e a educação vem sendo assistida, mas ainda apresenta carências e uma delas, como apontado por Araújo e Oliveira (2012), é a formação dos professores.

É certo que a realidade apresentada na pesquisa de Ferreira (2010), não é a mesma para todas as realidades rurais. A estrutura física e organizacional das escolas; o perfil e a formação dos professores; as condições de desenvolvimento do trabalho docente; o salário... diferenciam-se de lugar para lugar. A realidade apresentada é inerente a muitos contextos rurais e as pesquisas de Palomino

²² Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, realizado na Universidade do Estado da Bahia/UNEB/Salvador, na Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Formação do Educador, com vinculação ao Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO) e ao Projeto 'Diversas Ruralidades-Ruralidades diversas: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas rurais da Bahia-Brasil, que contou com financiamento da FAPESB e do CNPq. Nesse período também fui bolsista CAPES.

(2009), Pinho (2004); Ribeiro (2008), Silva (2009) mostram isso. A pesquisa de Araújo (2009), embora não trate do início da docência também expõe a importância do contexto para o desenvolvimento da docência nas escolas do campo e mostra que a docência em ambientes complexos está em todos os lugares.

É fato que atuar no contexto rural com todas as problemáticas nele existente é demasiadamente difícil, mas posso dizer que as dificuldades relacionadas à atuação profissional dos professores são complexas porque alguns problemas já são inerentes à própria profissão, e acredito que o fato de serem professores iniciantes na zona rural reforça ainda mais essas dificuldades. Mas isso é algo que esta pesquisa certamente irá discutir.

Assim, esta tese buscou responder o seguinte questionamento: Como a narrativa (auto)biográfica se configura prática de (auto)formação de professores da zona rural nos anos iniciais da carreira docente? A pergunta parte do pressuposto que quando já se tem experiência em sala de aula, ou seja, mais de cinco anos de docência, já existe a estabilização na profissão ou pelo menos o conhecimento sobre a mesma. A partir das respostas dessa indagação, poderemos compreender como os professores iniciantes, que atuam na zona rural, são formados e como falam e escrevem de si no início da docência. A problemática a ser investigada se configura em analisar a história de vida-formação desses professores.

O objetivo geral buscou analisar como a narrativa (auto)biográfica se configura prática de (auto)formação de professores da zona rural nos anos iniciais da carreira docente. Mais especificamente, identificar os processos formativos dos professores da zona rural; identificar os dilemas profissionais de professores iniciantes na zona rural; analisar e refletir sobre os caminhos da aprendizagem da docência de professores da zona rural; analisar como aspectos das ruralidades que atravessam a formação desses professores.

Este trabalho procura proporcionar a ampliação do conhecimento sobre as narrativas de si e as práticas de formação de professores em início de carreira.

Tomo aqui a abordagem (auto)biográfica, inserida na abordagem qualitativa, como abordagem de pesquisa e as histórias de vida como método e técnica de pesquisa. Como procedimento, adoto a pesquisa-formação.

2.3. O contexto da pesquisa: campo e sujeitos biografados

Esta pesquisa foi realizada nos municípios de Macarani e Maiquinique no interior da Bahia. Estes foram escolhidos, primeiro, por fazerem parte do Território de identidade 08 – Médio Sudoeste da Bahia, que se constitui como consequência da nova formação regional da Bahia, composto por 13 municípios²³.

Os territórios de identidade da Bahia são, hoje, os resultados de um processo de planejamento territorial que, no Brasil, iniciou-se visando minimizar os desequilíbrios regionais. Isso porque as grandes desigualdades regionais e, conseqüentemente, políticas e econômicas, provocadas pelo planejamento nacional que não progredia, geraram a insatisfação dos Estados junto ao governo federal que reivindicou o planejamento regional a nível estadual (DI LAURO et al., 2009). Assim, “a Bahia vai emergir como um dos primeiros Estados a promover a sua política de planejamento territorial. Para isso, serão adotadas diferentes regionalizações que culminaram, para efeito de análise, nos atuais territórios de identidade”, conforme as autoras (p. 4). A figura 5 mostra a divisão da Bahia por territórios de identidade.

²³ Fazem parte os seguintes municípios: Caatiba, Firmino Alves, Ibicuí, Iguai, Itambé, Itapetinga, Itarantim, Itororó, Macarani, Maiquinique, Nova Canaã, Potiraguá, Santa Cruz da Vitória.

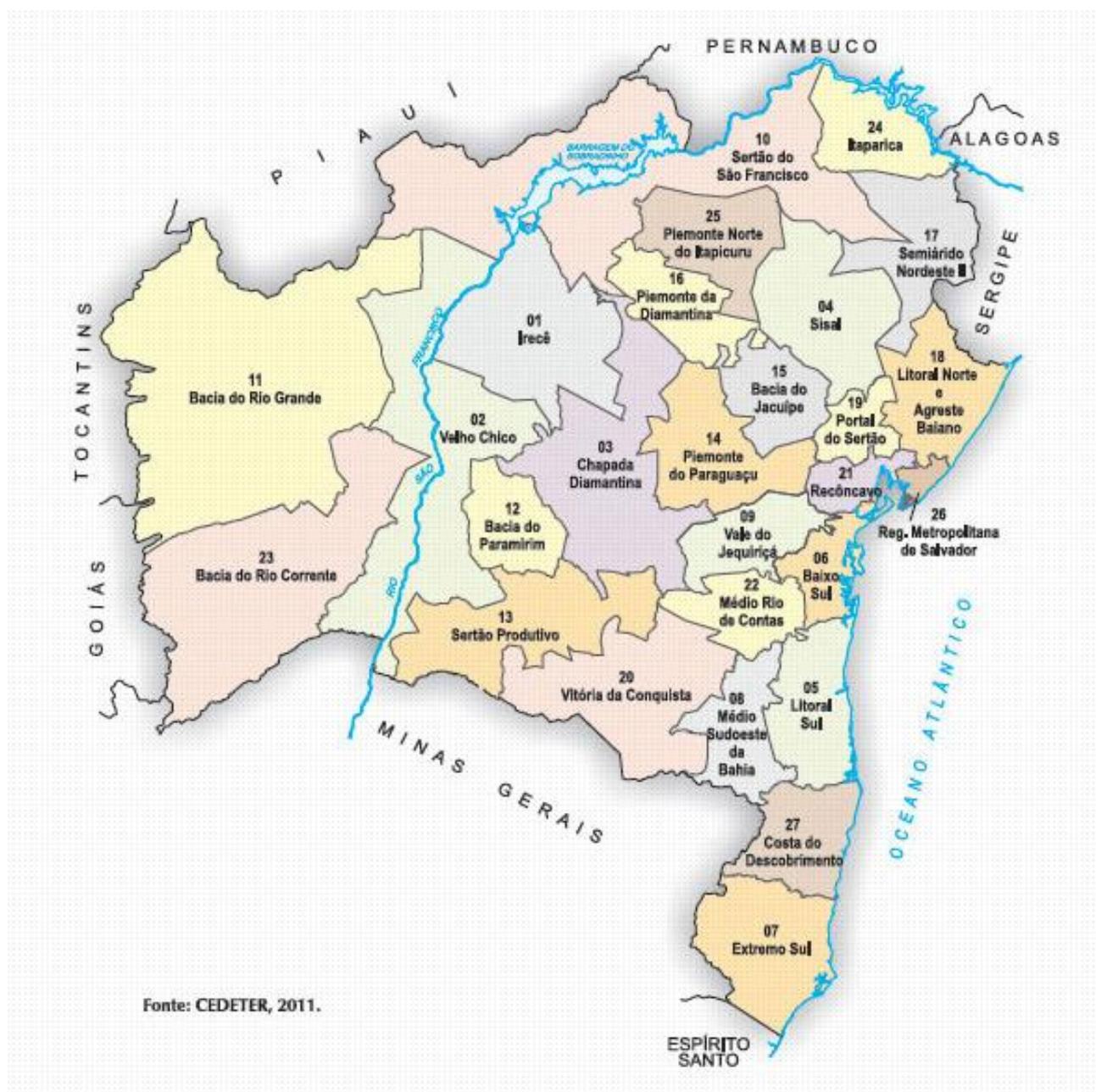


Figura 05: Mapa dos Territórios de Identidade da Bahia.

Fonte: <http://www.seplan.ba.gov.br/territorios-de-identidade/mapa>.

Outras tentativas de planejamento regional antecederam a esta dos territórios de identidade, mas não obtiveram sucesso. A territorialização da Bahia foi proposta visando a diminuir as diferenças socioeconômicas e culturais e promover a implantação de políticas públicas, levando em consideração as peculiaridades de cada região (DI LAURO, et al., 2009; DUARTE, 2009). Dessa forma, território é entendido como “[...] chão da população, isto é, sua identidade, o fato e o sentimento

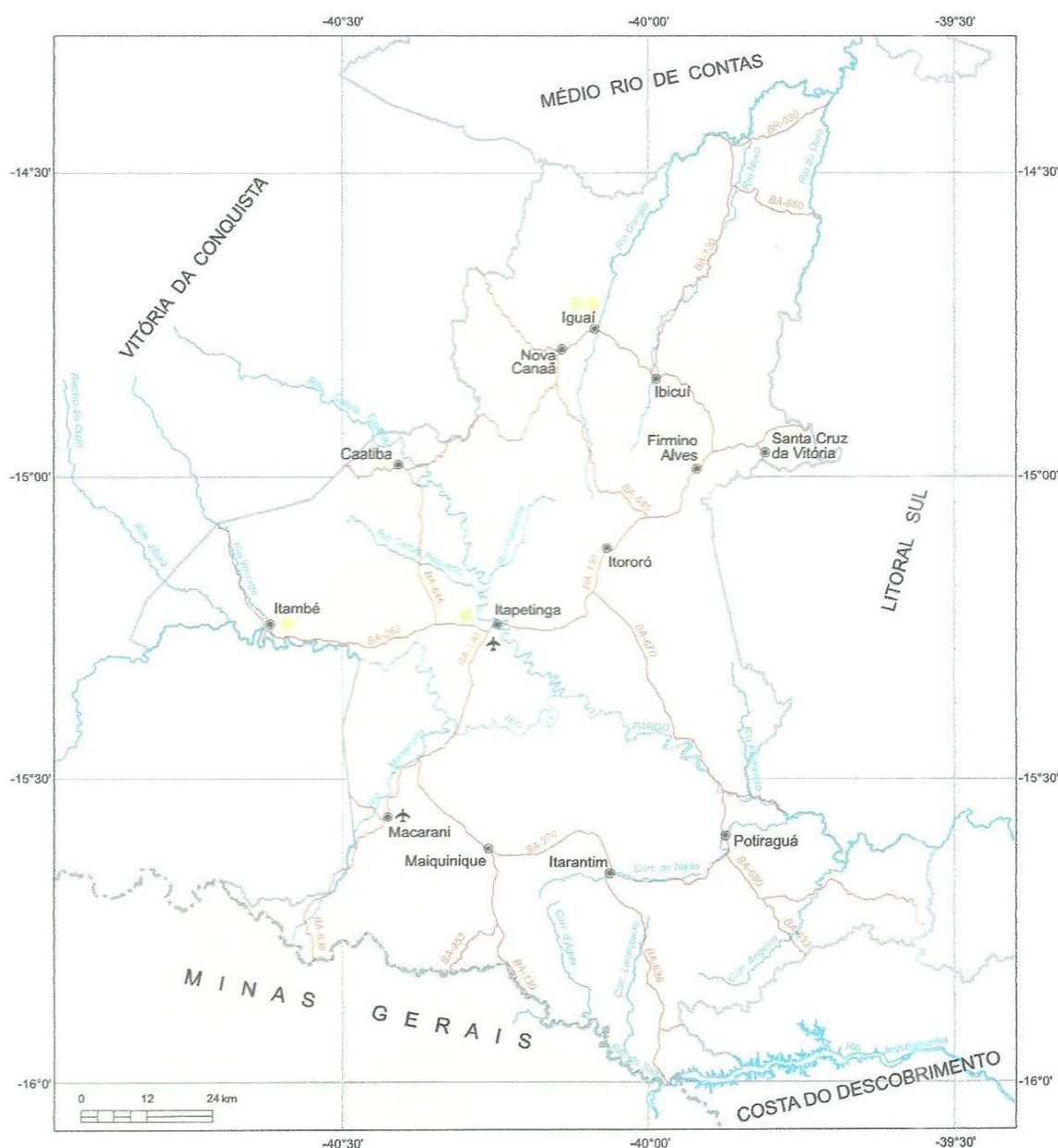
de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi” (SANTOS, 2000, p. 96). O território está vinculado à base, tanto geográfica (localização) quanto cultural e está ligado as relações de poder.

A atual divisão regional difere da anterior, conforme explicitado por Duarte (2009, p. 2):

Difere da divisão regional estabelecida pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que corresponde a micro-regiões geográficas, ou organizadas como regiões econômicas (ex.: Região Sudoeste da Bahia), que norteavam a ação governamental e se constituíam na base para a formulação de políticas públicas e organização de dados estatísticos. Esta delimitação de região a partir da dimensão econômica segue um eixo norte-sul (ex.: vincula cidades que tem como base o comércio e a pecuária como atividade mais forte, como as micro-regiões geográficas de Vitória da Conquista, Jequié, Itapetinga). Já a noção de Territórios de Identidade segue um eixo leste-oeste (ex.: do Planalto da Conquista à Serra Geral e Chapada Diamantina Meridional) estruturada mais a partir laços cotidianos, do fluxo de pessoas em busca de serviços e as relações comerciais.

A atual divisão da Bahia realizada pela SEI (Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia) e INCRA – (Instituto Nacional de Colonização Rural e Reforma Agrária), abarca um total de 27 territórios de Identidade.

Dessa forma, foi solicitada autorização para a realização desta pesquisa em cinco municípios do território de identidade 08 (Figura 06), mas apenas nos dois citados houve disponibilidade de colaboradores.



Fonte: Bahia (2012a), Bahia (2012b), SEI (2010).



- | | | | |
|-----|--------------------|---|----------------------------|
| ⊙ | Cidade | ✈ | Terminal aéreo |
| --- | Limite estadual | ■ | Área de proteção ambiental |
| --- | Limite municipal | ■ | Reforma agrária |
| --- | Limite territorial | | |
| --- | Rodovia | | |
| --- | Curso d'água | | |



Figura 06: Mapa do Território de Identidade 08 – Bahia, 2012.

Fonte: <http://www.seplan.ba.gov.br/territorios-de-identidade/mapa>.

Conforme já citado os municípios onde foi realizada a pesquisa pertencem ao Território de Identidade 08 (Figura 6) e a mesorregião do centro-sul baiano. O primeiro, Macarani, localiza-se a aproximadamente 620 km da capital do estado da

Bahia, possui uma área geográfica de 1.288 km² e, conforme censo 2010²⁴, abarca uma população de 17.093 habitantes. A história do município é marcada por várias mudanças, ligada, principalmente ao município de Encruzilhada criado em 1921, sendo um território desmembrado do município de Vitória da Conquista. Seis anos depois foi criado o distrito de Macarani, pertencente ao município de Encruzilhada. Em 1943, a partir do Decreto-Lei Estadual nº 141, a sede município de Encruzilhada foi transferida para a vila de Macarani, que foi elevada à categoria de cidade. Posteriormente, o município aparece sob a nova denominação de Macarani, sendo integrado por Encruzilhada, como um dos seus 4 distritos. Somente em 1952, pela Lei Estadual nº 511, o município de Macarani perdeu parte do seu território para a formação do município de Encruzilhada, que foi restabelecido por essa mesma Lei. O nome da cidade é de origem indígena e significa “gruta dos índios carany”, tribo que habitou na região. Foi dessa forma que nasceu o município de Macarani, através do Decreto Lei nº 141 de 31 de dezembro de 1943, transferindo a sede do município de Encruzilhada para o município de Macarani (IBGE, 2010).

Dessa forma, Macarani foi fundada em 03 de abril de 1944 (instalação oficial). Localiza-se no bioma mata atlântica e tem um clima tropical. Possui uma população urbana de 13.631 e rural de 3.457. Macarani faz limite com os seguintes municípios: Itapetinga, Itambé, Ribeirão do Largo, Maiquinique, Itarantim, Encruzilhada e Bandeira (MG). Sua taxa de urbanização é de 79,77% (2010) e sua economia é baseada principalmente na pecuária de corte e leite e a extração de minérios e a indústria de calçados Azaléia e de Laticínios (IBGE, 2010), tendo oito escolas rurais no ano de 2010 e nove em 2011.

O outro município, Maiquinique, localiza-se a aproximadamente 660 km da capital do estado da Bahia, possui uma área geográfica de 492 km² e, conforme censo de 2010²⁵, abarca uma população de 8.782 habitantes. Primeiramente, essa região foi habitada pelos índios mongoiós e imborés. Mas foi em 1935 que esta começou a ser povoada por sertanejos que desenvolveram a pecuária. Nesse ano, Francisco Martins adquiriu de Aleixo Pereira Passos, terras, às margens do rio Maiquinique e através de um mutirão entre os fazendeiros vizinhos, posseiros e vaqueiros, construiu as primeiras casas, formando o povoado Maiquinique. Esse povoado pertenceu a Macarani por um determinado período pela Lei Estadual nº

²⁴ <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=291970>.

²⁵ <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=292000>.

628, de 30/12/1953 e permaneceu assim até 1962 quando foi elevada a categoria de município. O nome da cidade é de origem indígena e significa “rio de peixes pequenos” (IBGE, 2010).

Esse município foi fundado em 20 de janeiro de 1935, mas só obteve sua emancipação em 16 de julho de 1962. Localiza-se no bioma mata atlântica e tem um clima semiárido. Possui uma população urbana de 6.916 e rural de 1.866. Tem como vizinhos os municípios de Itapetinga, Macarani, Itarantim e Jordânia (MG). Sua taxa de urbanização é de 78,75% (2010) e sua economia é baseada na pecuária, na agricultura de subsistência e indústrias (Azaléia Calçados e Grafit) (IBGE, 2010), tendo sete escolas rurais no ano de 2010 e nove em 2011.

Foram colaboradores dessa pesquisa os professores em início de carreira, que atuavam na zona rural, no período de coleta de dados, ano de 2011, nos municípios de Macarani e Maiquinique. Assim, constituíram-se colaboradores dessa pesquisa uma professora do município de Macarani e um professor do município de Maiquinique.

Após a aprovação do projeto de tese pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFSCar, foi solicitada autorização para a realização da pesquisa e, a partir do deferimento da solicitação nesses lugares, a pesquisadora participou de uma reunião com os professores rurais, onde foram dadas as informações sobre a pesquisa. Em Macarani a reunião foi realizada no dia 08 de abril de 2011 e em Maiquinique no dia 30 de abril de 2011. Após as explicações, a pesquisadora conversou somente com os professores em início de carreira, a fim de convidá-los para participar da pesquisa. Ao final, três professores aceitaram colaborar com a pesquisa. Esta começou a ser realizada com três professores rurais, mas devido a um deles não ter atendido aos objetivos da pesquisa, foi retirado, permanecendo dois colaboradores²⁶.

2.4. Narrativas de si e práticas de formação: o percurso da pesquisa

Passarei a detalhar o processo desenvolvido neste estudo, inicialmente identificando os instrumentos de coleta de dados da pesquisa que foram: questionário, cartas, entrevista narrativa e diário (auto) biográfico.

²⁶ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no Apêndice F.

Quadro 03: Instrumentos da pesquisa e objetivos.

Instrumentos	Objetivos
1. Questionário	1. Construir um perfil biográfico dos professores iniciantes da zona rural;
2. Cartas	2. Estabelecer um diálogo contínuo com os professores iniciantes, que propicie a compreensão dos dilemas vividos em seus anos iniciais de carreira; como enfrentam e superam esses dilemas;
3. Diário (auto) biográfico	4. Analisar como os professores escrevem sobre si e seu cotidiano e como ressignificam essas histórias; como vivenciam os dilemas do início da carreira;
4. Entrevista narrativa	3. Como cada participante narra, falando de si, sobre si para o outro; como reconstrói sua história de vida-formação;

2.4.1. O questionário

Para a coleta de dados, primeiramente, foi utilizado o questionário (Apêndice G) com perguntas estruturadas com o fim específico de coletar dados sobre o perfil do professor. Buscou-se conhecer aspectos como a idade, o sexo, local de trabalho, grau de escolaridade, tempo de formação, tempo de docência. a fim de contextualizar características dos professores que seriam pesquisados.

O questionário, conforme Teixeira (1999), é um instrumento de coleta de dados elaborado pelo pesquisador, com questões pessoais ou específicas. Este deve ser deixado com o colaborador da pesquisa para posterior recolhimento. Marconi e Lakatos (1999), também compartilham desse conceito quando se referem ao questionário como sendo um instrumento científico, composto por um conjunto de perguntas que devem ser respondidas sem a presença do pesquisador.

Nessa pesquisa, o questionário teve um caráter de pesquisa qualitativa e foi composto por perguntas abertas e fechadas, simples, e de fácil assimilação e teve por objetivo coletar dados sobre o perfil dos colaboradores da pesquisa. Recomenda-se que o questionário esteja sempre atrelado aos objetivos propostos na pesquisa e que tenha perguntas que, primeiramente, institua um contato inicial com o colaborador, e, posteriormente, perguntas mais específicas, relacionadas à pesquisa (MOYSÉS, MOORI, 2007; PÁDUA, 2002).

As perguntas do questionário dessa pesquisa foram construídas conforme explicitado no apêndice G. Foram realizadas perguntas que se referiam a um

primeiro contato como: nome, data de nascimento, sexo, estado civil, se têm filhos (quantos) e cidade onde moram. E outras, mais específicas como escola(s) onde lecionam, nível de ensino ou série em que atuam, desde quando, desde quando atuam como professor(a) da zona rural, desde quando lecionam em determinada escola, situação funcional, data da admissão e escolaridade(ensino médio, ensino superior, pós-graduação).

Não tive a intenção de utilizar o questionário para aprofundar os dados, pois a pesquisa já disponibilizava de outros instrumentos mais específicos que tinham por objetivo esse aprofundamento. Porém, o questionário se configurou como um importante instrumento, utilizado no começo da pesquisa para conhecer os colaboradores. A partir dele conheceu-se alguns aspectos individuais sobre a vida dos participantes.

Os colaboradores foram identificados a partir das respostas das questões acima especificadas, o que possibilitou conhecer o sujeito singular, em suas especificidades, pois cada um ser é diferente do outro. Os dados do questionário permitiram caracterizar a dupla e através das respostas contidas no questionário pude delinear os perfis dos colaboradores da pesquisa e que estão expostos no quadro 04.

Quadro 04: Perfil dos colaboradores da pesquisa.

Colaboradores	Sexo	Idade	Estado civil	Nº Filhos	Formação	²⁷ Tempo que atuava como professor(a) no início da pesquisa	Tempo que atuava na zona rural no início da pesquisa	Situação funcional
Cientista	M	35	Casado	0	Magistério do ensino médio	4 meses (desde fevereiro de 2011)	4 meses (desde fevereiro de 2011)	Efetivo
Matilde	F	28	Casada	1	Formação Geral ²⁸	4 meses (desde abril de 2010)	4 meses (desde fevereiro de 2011)	Contratada

Fonte: Dados coletados através do questionário nos meses de abril e maio de 2011.

O perfil demonstra algumas características dos professores pesquisados. Percebeu-se que nenhum dos professores colaboradores dessa pesquisa possui formação em nível superior e também não estão cursando e apenas um possui a

²⁷ Refere-se ao tempo de serviço.

²⁸ É um termo usado na Bahia para se referir a conclusão do ensino médio, ou seja, os alunos estudam três anos e conclui o ensino médio sem ter formação profissional.

formação de Magistério do Ensino Médio. Eles possuem menos de dois anos de docência, somente um deles é efetivado, mas os dois são professores com idade superior a 25 anos. O professor do município de Maiquinique leciona no turno noturno e vai para a escola de carro ou moto (de sua propriedade) nos dias de aula. A professora do município de Macarani vai para a escola, na segunda-feira, às vezes, a pé e, às vezes, de carona e volta na sexta-feira, permanecendo longe da cidade durante a semana. Uma parte do percurso até a escola é realizado a pé.

2.4.2. As cartas²⁹

As cartas são instrumentos de cunho social que têm a função da comunicação, de aproximar pessoas ausentes ou distantes, além de estarem ligadas à memória e também ao arquivamento do eu. Segundo Paiva (2006, p.27), se escreve cartas para “conhecer e ser conhecido; para se informar, expressar opiniões e sentimentos, narrar acontecimentos; para alívio próprio, para ser lido por um ou por muitos. Escreve-se, antes de tudo, para conhecer a si mesmo”. Nesses textos, privilegiamos a informação biográfica, o que foi colocado pelos professores, por ser esta uma escrita formativa, e foram explorados aspectos ligados aos dilemas profissionais que foram/estão sendo vivenciados no percurso de vida-formação desses professores iniciantes. Essas cartas configuram-se como textos epistolares e constituíram-se em um importante instrumento de pesquisa por possibilitar o diálogo entre os colaboradores da pesquisa e a pesquisadora, sendo uma fonte que se utiliza das narrativas das experiências vividas em diferentes fases da vida, espaços e tempos, revelando seu caráter memorístico.

A proposta das cartas foi de serem trocadas por um período de um ano letivo, no caso, durante o ano de 2011. Estas foram trocadas através do correio eletrônico e do correio tradicional (convencional) e portadores.

Sobre as cartas, gostaria de iniciar destacando dois estudos. Primeiro o de Camargo (2000a), e segundo o de Paiva (2006). O primeiro estudo propõe a reflexão da escrita das cartas como prática social, considerando aspectos como pessoa que escreve, para quem escreve, como escreve, quando escreve, o que escreve. Esse tipo de escrita, segundo a autora, deixa marcas, pistas “para uma

²⁹ A apresentação do conteúdo das cartas encontra-se no Apêndice H.

leitura constitutiva do sujeito da escrita, na escrita” (p. 11). Dessa forma, relata sobre cartas e os seus aspectos históricos, como objeto de reconstituição da história. Retoma a análise de cartas marcadas pelo tempo, pela história para mostrar como a carta é um objeto de estudo privilegiado, muito mais de indícios do que de comprovação, mas que instiga descobertas. Assim, toma as cartas também como objetos ligados às práticas culturais. Nessa perspectiva, as cartas de Agnes Pockels, Euclides da Cunha, Guimarães Rosa e Mario Drummond de Andrade são destacadas pela autora que define:

Carta é todo papel, mesmo sem envoltório, com comunicação ou nota atual e pessoal. Considerar-se-á, também, carta, todo objeto de correspondência com endereço, cujo conteúdo só possa ser desvendado por violação. Como sub-itens há a carta-bilhete, carta-resposta comercial, carta-pneumática, cartão postal, cartão-postal comercial etc.³⁰ (CAMARGO, 2000a, p. 50).

A autora ainda fala do surgimento da carta-social, em 1992, que tinha um custo baixo, mas que tinha regras diferenciadas de postagens nas agências dos Correios. A carta estava ligada à escrita e ao papel. Nessa perspectiva, desde o final do século passado até o presente século, percebemos mudanças, devido ao uso do computador e do email³¹. Assim,

Carta. Objeto cuja materialidade se traduz nas cores, no apalpar, nas formas, nas letras, e nas múltiplas combinações desses elementos; materialidade que também pode ser um conjunto de folhas avulsas ou conjuntamente dispostas quando impressas num livro; cartas que são textos porque são produções escritas; cartas que são discursos e nelas se buscam significações históricas (CAMARGO, 2000a, p. 47).

A autora fala sobre o poder contido nas cartas como objeto de estudo da história, da linguagem e do conhecimento. As diferenças existentes entre estas

³⁰ Denomina-se carta-bilhete o papel consistente e dobrado, cuja parte interna é usada para o texto de correspondência e cujas faces externas são destinadas, uma, com selo postal fixo, para o endereço do destinatário, e outra, para o do remetente. Denomina-se carta-resposta comercial o invólucro de forma e condições determinadas emitido, mediante permissão, por entidade pública ou estabelecimento comercial ou industrial e utilizado por seus clientes, nos pedidos de mercadorias e publicações ou de esclarecimentos comerciais ou industriais. Denomina-se carta-pneumática o objeto de correspondência semelhante à carta-bilhete, porém de papel de menor consistência e de dimensões adequadas ao transporte por tubo pneumático. Denomina-se cartão-postal o cartão sem envoltório e com selo fixo, de fabricação oficial e de forma e condições determinadas. Denomina-se cartão-resposta comercial o cartão de forma e condições determinadas, emitido e utilizado para o mesmo fim da carta-resposta comercial. In: *Legislação Postal Interna e Internacional*. Gráfica do DCT, 1964. (CAMARGO, 2000a, p. 50, grifos da autora).

³¹ Retomarei a essa discussão na terceira seção.

marcam territórios, contextos e épocas. Baseando-se em Bakhtin³², trata a carta como um enunciado, portanto, gênero do discurso – secundário³³. O trabalho de Camargo prossegue fazendo a análise de 22 cartas trocadas entre duas amigas adolescentes entre 1990 e 1996. Percebe-se nesse estudo, a construção para preservar laços de amizade, lembranças, memórias, histórias, distanciamento, saudades, cumplicidade, momentos. Dessa maneira, a autora fala da carta como um veículo que carrega tudo isso.

Paiva (2006), segundo trabalho estudado, relata a história de amizade e sobre cartas enviadas por Mário de Andrade, Carlos Drummond e Cecília Meireles para Henriqueta Lisboa e faz uma reflexão sobre as cartas como arquivos da memória e arquivos pessoais. Como memória porque estão ligadas ao esquecimento, as recordações, as lembranças; porque indicam a ausência, a falta. E a carta é uma forma de arquivar a memória; arquivar a vida; fazer a história. A autora aponta dois exemplos, noticiados pela mídia. O primeiro, relacionado a uma urna instalada em uma cidade de Goiânia, em 2004, onde os moradores deveriam depositar cartas para conhecidos (familiares e amigos) e desconhecidos. Esta urna será aberta somente em 2054, ou seja, 50 anos depois. Assim, a ideia de futuro é marcada através das cartas depositadas que serão também arquivos da memória. O segundo, o fato de uma moradora ter descoberto no interior de uma das paredes de seu imóvel uma garrafa com uma carta dentro, que contava a história da construção daquela casa. Após a leitura, a dona atual do imóvel resolveu escrever outra carta e anexou a esta encontrada e novamente “arquivou” à parede. Os dois exemplos retrataram como a carta transmissão e arquivamento da memória.

³² BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.277- 326.

³³ A autora diz que as “cartas podem ser pensadas como gênero primário ao se constituírem em matéria-prima para um romance, por exemplo” (p. 87). Sobre os gêneros primários e secundários, relata que “Bakhtin aponta para a relevância da compreensão da diferença essencial entre o gênero do discurso primário (simples) e o gênero do discurso secundário (complexo). O primeiro, constituído em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, e o segundo, constituído pelo romance, teatro, discurso científico, discurso ideológico etc. Da diferença entre os gêneros: os secundários surgem em condições da comunicação cultural mais complexa, relativamente mais desenvolvida e organizada, principalmente escrita, absorvendo na sua formação os gêneros primários, reelaborando-os, fazendo-os aparecer na novela, no discurso científico etc. Nessa reelaboração, transformam-se adquirindo um caráter especial: perdem sua relação mais imediata com a realidade e com os enunciados reais de outros participantes [sujeitos] como o que acontece, por exemplo, com as réplicas de um diálogo cotidiano ou as cartas. Reelaborados, transformam-se fazendo surgir os gêneros secundários que se identificam como acontecimento artístico, ou científico, e não como sucesso da vida cotidiana” (CARMAGO, 2000b, p. 86, 87).

Outra forma de arquivamento falado pela autora, refere-se à carta como ferramenta de constituição dos arquivos pessoais. Este não se faz sem a memória, mas se configura como arquivos pessoais por retratar intimidades, sentimentos, emoções, amizades, fatos, que pertencem a poucas pessoas (a que escreveu a carta e a que recebeu e outras poucas).

Escrever sobre si é uma forma de organizar vivências. Para escrever sobre a vida torna-se necessário abrir o baú de memórias e passar por entre as lembranças. Escrever sobre a própria vida permite ao sujeito que escreve formar-se. A formação também acontece a partir da experiência da escrita, num processo de (auto)formar-se, refletindo sobre si. Dessa forma, nessa perspectiva, as cartas como escrita de si tornam-se também um instrumento formativo. As cartas podem ser papéis carregados de dores, cores, alegrias, histórias, nuances, sentimentos, intimidade, autoria.

Artières (1998, p.11) diz que arquivamos a própria vida, ao fazer a seguinte reflexão: “Arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência”. Dessa maneira, conservarmos algumas coisas e outras jogaram fora; e em cada triagem jogamos mais papéis, por exemplo, fora; assim preservamos umas memórias e outras não. As cartas também são papéis muitas vezes guardados, que falam muito de nós.

Assim, como senti necessidade de escrever um diário, tal como os participantes da pesquisa o escreveram, ao iniciar este trabalho com as cartas percebi que seria pertinente visitar o meu “baú de memórias”, aquele onde guardo as cartas recebidas ao longo dos anos; teria que verificar arquivos de minha vida. Quando se realiza uma pesquisa-formação se percebe que muitas das histórias lidas, são, na verdade, histórias parecidas com as suas. A princípio, achei que esse retorno ao meu baú de memórias seria uma tarefa prazerosa, e foi. Lembrava que estava em um classificador que ficava em uma caixa-arquivo. Visitei a minha estante e lá estava. Busquei as minhas cartas e me posicionei na condição de autora, escritora, leitora, ou seja, na posição de alguém que está mergulhada num processo de formação. Peguei (dia 07/02/2012) essas cartas e, junto delas, estavam alguns cartões de felicitações natalinas e de aniversário. Eu não me lembrava de muitos daqueles papéis, mas ao entrar em contato com eles, as lembranças voltaram. Havia cartas em envelopes e cartas soltas.

Muitas dessas cartas me emocionaram, como por exemplo a de uma amiga. Fomos criadas juntas, mas na adolescência foi morar em São Paulo. Na carta, escrita em 1997, fala sobre a experiência no campo religioso, ao se tornar evangélica e também sobre sua perspectiva de como nos divertiríamos juntas quando nos encontrássemos.

As maiorias das cartas são de minhas quatro irmãs, recebidas entre os anos de 1995 e 2003. Nesse período três delas moravam no estado de São Paulo e uma no estado do Pará. Outra carta, recebida de Eliana, irmã essa com a qual tenho menos aproximação. Tenho uma boa relação com todos os meus irmãos; relação fraternal e de amizade; relação de brincadeira, que nos permite superar os traumas. Mas essa irmã – Eliana – foi sempre a mais afastada. É mais velha do que eu dois anos e hoje, ainda dialogamos o necessário, sem brincadeiras. Mas, surpreendentemente, numa carta recebida em 1996, ela relata sobre as coisas que eu lhe falara na carta anterior: a falta de ar que sentia, os presentes que pedi; disse ainda que estava visitando uma igreja evangélica, como eu havia sugerido. A releitura dessas cartas me marcou.

Não me lembrava dessa carta, mas surpreendeu-me. Vi-me mudada, percebi isso através da dessa leitura. Foram essas lembranças que vieram à tona que me permitiram vivenciar a experiência do instrumento memorístico na carta. O elemento formativo também estava presente, a reflexão, pois esta é propriedade peculiar do homem e como tal inerente à natureza do ser humano (MATOS, 1998). Dessa forma, Matos, concebe a “reflexão como possibilidade que se desenvolve do diálogo travado entre o ser humano e o seu mundo” (p. 294). Vivi isso na releitura das cartas, vivo isso sempre que releio os meus diários e, busco através desse trabalho, instigar, através da reflexão, a formação como um processo contínuo. E os papéis guardados são grandes fontes de inspiração para tal.

Não poderia deixar de fazer referência ao livro “Papéis Guardados”, de Mignot (2003), em que a autora expõe várias figuras dos papéis guardados por estudantes ao longo da vida, sendo fotografias, diários, cadernos escolares, trabalhos escolares, cartas, cadernos de caligrafia, boletim escolar, cadernetas de professores. As escritas nesses papéis são como letras que duram, guardadas. Ainda, Mignot e Cunha (2006) referem-se a guardar como:

Guardar é diferente de esconder. Guardar consiste em proteger um bem da corrosão temporal para melhor partilhar; é preservar e tornar vivo o que, pela passagem do tempo, deveria ser consumido, esquecido, destruído, virado lixo. Papéis escritos tidos como “ordinários” tais como cartas, diários, autobiografias, dedicatórias, cadernos de receitas, cartões de felicitações e cartões-postais, até então escondidos dentro de gavetas, armários e caixinhas, “[...] tornam-se presentes como uma voz que nos interpela.” (FELGUEIRAS; SOARES, 2004, p. 110). Esses papéis guardam histórias individuais e familiares, trazem marcas da escolarização e permitem pensar distintas interpretações da escola e da educação (p.41).

As cartas podem conservar e guardar muito da vida. Ainda para Camargo (2000b, p. 204):

Ao se rastrear e analisar o ato de escrever, vão emergindo modos como histórias de escrita são registradas através da escrita das cartas, da correspondência no seu conjunto, do texto, dos procedimentos. Cartas que são datadas e por isso delimitam lugares e momentos particulares na história dos sujeitos e da cultura. Na emergência dessas histórias, sujeitos que escrevem e lêem cartas deixam suas marcas, que podem indicar pistas para uma leitura da constituição do sujeito da escrita, na escrita.

Dessa forma, emergem nas escritas das cartas indícios do processo de formação humana, formação que se dá ao longo da vida, pois enquanto existirmos estaremos sendo formados (FERREIRA, 2010). Surgem nessas escritas indícios da identidade do sujeito, da sua história de vida, da temporalidade (passado-presente-futuro) e das subjetividades.

Nesse trabalho, as identidades dos colaboradores foram preservadas, por uma questão ética e também porque, como diz Paiva (2006, p.32), as “cartas são, sem dúvida, um dos documentos que mais envolvem a conflituosa relação entre o público e o privado”. Ainda, porque, segundo a Constituição Federal, no inciso XII do artigo 5º “é inviolável o sigilo da correspondência” (ANGHER, 2005 apud PAIVA, 2006, p.32). Dessa forma, respeitamos o direito do sujeito de não ser identificado.

Nessa perspectiva, iniciei o trabalho com as cartas no mês de abril de 2011, entregando pessoalmente uma carta-convite (Apêndice I) às professoras colaboradoras, em Macarani; e no final do mesmo mês, entreguei para os colaboradores em Maiquinique. Em Macarani havia duas professoras em início de carreira, das duas recebi carta resposta positiva, aceitando participar da pesquisa; em Maiquinique havia dois professores, desses, recebi resposta somente de um.

Devido a uma das colaboradoras não ter atendido aos objetivos dessa pesquisa, limitando a missiva a assuntos da vida pessoal e utilizando de evasivas, deixando sem responder a questões ou mesmo mencionar assuntos como a docência, a escola, os dilemas, conflitos, alegrias. Então, os dados coletados não serão divulgados nem analisados. Dessa forma, estes se constituíram apenas os dois colaboradores da pesquisa, com quem dialoguei através das cartas e de encontros esporádicos que aconteceram em dias de planejamentos coletivos.

Essa troca de cartas foi necessária e tida como um objeto adequado devido à distância entre os envolvidos nessa pesquisa. Busquei explorar através das cartas as histórias de vida desses sujeitos – história de escolarização, infância, adolescência, vida adulta, momentos e professores (colegas) marcantes, vida familiar, início da docência, dificuldades em relação à escola, entre outros.

Entre os anos de 2011-2012, enviei 11 cartas ao colaborador Cientista e oito cartas à colaboradora Matilde. Para Cientista apenas a carta-convite foi entregue pessoalmente, todas as outras foram enviadas por correio eletrônico³⁴, por isso, o número de cartas é maior em relação à Matilde. Mas vale ressaltar que por um período (20/07 a 28/10/2011) esse participante ficou sem responder as cartas, mesmo com a insistência da pesquisadora. Ele relatou que nesse período esteve muito atarefado e sem tempo. Quanto a Matilde, recebeu pessoalmente a carta-convite e também outras três cartas, as outras quatro, foram entregues através de portadores³⁵.

A carta-convite, como o próprio nome indica, era composta de duas páginas e nela me apresento como estudante e pesquisadora e evidencio o título e o objetivo de meu estudo atual. Contém também uma lista de solicitações feitas, caso a pessoa aceitasse participar da pesquisa. Ao final, proponho aprendermos juntos

³⁴ As cartas enviadas por e-mail eram anexadas e não enviadas no corpo do e-mail. É fato que as cartas têm suas características, como já expostas e não pode jamais ser minimizadas ao e-mail. Essas ao serem enviadas por e-mail não deixam de ser cartas, mas se perdem aspectos importantes que as constituem como o tipo de papel, a cor, a caligrafia, os desenhos etc. no uso das cartas-e-mail há perdas e avanços, vimos o uso das tecnologias da atual sociedade na pesquisa. Aqui nesse estudo, as cartas e-mails não invalidaram os dados da pesquisa, pois as histórias contadas expostas se constituíram *corpus* da pesquisa, mostrando o registro do presente, do vivido e compartilhamento. Como o foco principal era o conteúdo das cartas, as cartas e-mail mostraram isso.

³⁵ Esses portadores aqui citados se referem às pessoas que, normalmente, levavam as cartas ao meu pedido e deixavam na Secretaria Municipal de Educação de Macarani. O coordenador das escolas rurais nas reuniões de planejamento se encarregava de entregar as cartas para as colaboradoras. As cartas respostas eram deixadas na Secretaria e os portadores, ao meu pedido, buscavam em Macarani e me entregavam em Itapetinga. Os portadores variavam a entrega, conforme disponibilidade.

sobre o processo de formação e (auto)formação, convidando-os para participarem dessa pesquisa. Antecipadamente, agradei pela parceria e colaboração e disponibilizei meus emails e telefones para contato.

O diálogo com os colaboradores iniciou após terem respondido de maneira positiva a carta-convite. As respostas foram dadas de maneiras diferentes. Nas cartas posteriores procurei cumprimentar os participantes, sempre sem muita formalidade, o que possibilitou a nossa aproximação. Cumprimentos e comentários sobre a realidade da vida iniciavam as cartas que enviei aos dois participantes. Foi comum durante as cartas a busca de informações sobre a origem, constituição familiar, a infância, a rotina, as dificuldades para chegar até a escola, escola onde lecionavam, como chegam a escola, turnos em que trabalhavam, situações vivenciadas, como se constituíram professores, se pretendiam permanecer na profissão, a entrada na escola como aluno (a), a idade com a qual começaram a estudar, a primeira professora, fatos marcantes desse período da escolarização, período de alfabetização, ensino fundamental e ensino médio, motivos que os levaram a optar pelo magistério, como foi esse período, professores marcantes, realização como professor (a), projetos de vida, desafios. Em todas as cartas eu me disponibilizava a escutar tudo mais que eles quisessem falar, além do que foi perguntado. O diálogo com os participantes tomou uma dimensão maior e questões como medo, alegrias, tristeza, sonhos, metas, família, frustrações, realizações, certezas, desejos surgiram durante a troca de cartas.

As respostas individuais proporcionaram perguntas diferenciadas em algumas cartas. Cientista sempre foi o mais objetivo, e devido a exercer a profissão de mecânico durante o dia e de professor durante a noite, fez surgir perguntas relacionadas à conciliação das duas profissões, desafios para exercê-las, adaptação a nova rotina. O fato de ter ingressado no ensino superior também gerou perguntas em torno das expectativas para a entrada no curso de Educação Física e como planejava a profissão de professor após o ingresso.

Matilde sempre foi muito otimista, mesmo contando histórias de dificuldades. Em suas cartas estavam presentes palavras de satisfação em ser professora e ser mãe. Falava dos sonhos de ter uma casa e ser aprovada em concurso público. As cartas revelaram histórias de vida, sentimentos, desafios, frustrações, origem e composição familiar, além de outras questões.

As ponderações aqui contidas sobre as cartas, os dizeres, as reflexões, revelações, as conversas mostram escritas diferenciadas, marcas de tempos e espaços diferentes. Conforme Bastos, Cunha e Mignot (2002, p. 9), “a escrita epistolar, com múltiplos destinos, transforma a ausência em presença e o passado, em presente, impedindo o esquecimento. Enfim, laços de papel”. Esses são os laços de papel que compõem um trabalho que demarca parte da vida de dois professores rurais; papéis que guardam pedaços da vida.

2.4.3. Os diários

A escrita como registro da prática e da vida torna-se importante para a compreensão das trajetórias e dilemas da sala de aula. 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, nessa narrativa o sujeito estabelece uma forma discursiva e organizacional de falar de si.

É nessa perspectiva que os diários de professores se tornam uma preciosa fonte de conhecimento e autoconhecimento, possibilitando a compreensão das práticas cotidianas e da relação que esse sujeito estabelece com o mundo, através da escrita (CUNHA, 2000). Em confluência com isso, Zabalza (1994, p.10), defende que “os diários são instrumentos adequados para veicular o pensamento dos professores”, podendo ser explorados como narrativa reflexiva, pois o fato de escrever sobre si, cotidianamente, auxilia o sujeito a aprender através da narração que acaba por constituir-se em processo reflexivo.

Holly (1992) refere-se aos estudos sobre escritas de diários de professores em que estes, passaram da escrita descritiva para observações reflexivas, como efeito dessa escrita. Escrever possibilita conservar pedaços da vida, da vida pessoal e profissional, da vida cotidiana, de momentos dessa vida que possibilitam á reflexão.

A narrativa (auto)biográfica 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). Para Souza (2006a, p.60).

A escrita da narrativa tem um efeito formador por si só. Isto porque 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 lingüístico que a escrita de si e sobre si exige.

Conforme o autor, a escrita de si possibilita reflexão, portanto, contribui com a formação. A reflexão sobre a vida e a prática docente, possibilita a mudança. Essa é uma experiência que cada pessoa vivencia de uma maneira diferente, mas o efeito é o mesmo – a formação.

Na seção abaixo, exponho como iniciei a escrita sobre a minha vida e experiência profissional e quais instrumentos utilizei para falar de mim. Ela será contada na intenção de expor minhas aprendizagens e mostrar uma aproximação anterior (mesmo antes de ter conhecimento) com as narrativas (auto) autobiográficas.

Dessa forma, a coleta de dados a partir dos diários deu-se desde o momento em que os participantes aceitaram contribuir com essa pesquisa. A cada um deles foi entregue um caderno para a escrita diária da história de vida-formação. O professor, por se sentir mais á vontade solicitou que este diário fosse digitado e enviado aos sábados, e assim aconteceu no ano de 2011. Já o diário da professora foi recolhido no mês de março do ano de 2012.

Assim, foi solicitado aos participantes desta pesquisa que escrevessem no diário: a rotina na escola, aspectos dos hábitos pessoais, aprendizagens, reflexões, sentimentos, fatos e o que mais lhes interessassem, pois os diários pertenciam a eles e eram livres para escrever o que achassem conveniente.

Os diários (auto)biográficos tratam de uma escrita sobre a vida, que possibilita ao sujeito que escreve compreender o processo de conhecimento e aprendizagem a que estão implicados nas suas experiências construídas ao longo da vida (SOUZA, 2006b). A escrita desses diários foi proposta aos professores durante o período de um ano, o que possibilitou demarcar aspectos outros, da vida, não definidos durante a troca das cartas. Ainda, foram propostos, com o intuito de analisar como ressignificavam suas histórias no processo de escrita e formação, por isso se tratar de um exercício de autoconhecimento. Essa narrativa marca de alguma maneira, o início da experiência docente; e pela escrita do diário possibilita a retomada da

história de vida e a reflexão sobre a prática e o processo de formação (HOLLY, 1992). Através do diário ainda se buscou conhecer a realidade pessoal e profissional desses professores, ilustrações de pensamentos, sentimentos e resistências, como viam o ensino e a prática pedagógica e o que eles selecionam para escrever.

Dessa forma, a partir da leitura da obra de Zabalza (1994), evidenciei o papel da escrita dos diários em três momentos: 1) quando pensamos sobre o que vamos escrever; 2) quando escrevemos, colocamos em prática os códigos gráficos; 3) quando lemos o que escrevemos. Há três momentos de reflexão aqui citados.

No dia em que foi convidada para participar da pesquisa, a professora de Macarani - Matilde³⁶ - recebeu um caderno grande, de espiral que utilizou como diário durante todo o ano. Em visitas periodicamente, Matilde, apresentava-me o que já havia escrito. O colaborador de Maiquinique – Cientista³⁷ - escrevia o diário com o uso do computador e enviava para mim, sempre aos sábados, o que escrevera durante toda a semana. Dessa forma, o uso dos diários significou um instrumento de reflexão sobre a formação docente desses sujeitos.

Assim, o diário de Cientista, tem escritas do dia 16 de maio a 17 de julho de 2011, sem interrupções. A escrita mostra sequência e rotina. Nesse diário contém a escrita do cotidiano. Horário que acorda, o café com a esposa, o trabalho na oficina, o almoço, a volta para a oficina, a revisão do assunto da aula, a ida, a rotina da aula e a disciplina trabalhada. A escrita varia quando ele faz algo diferente, como ir à Igreja ou lanchar com a companheira. Existem poucas escritas sobre as aprendizagens, mas há pistas de aspectos formativos, uma escrita descritiva.

Matilde passou o ano de 2011 escrevendo o diário. Eu tinha acesso a esse diário sempre que nos encontrávamos. Mas o diário que me foi entregue não é o mesmo que acompanhava. Isso ocorreu devido a uma perda, revelada na última carta, onde a colaboradora conta que, devido a uma chuva, o diário foi destruído. O que não foi extinto foi “passado a limpo” em outro caderno. Por isso, no diário dessa colaboradora há escritas com interrupções, sem uma sequência. Os textos datam de 08 de abril a 17 de junho de 2011 (com interrupções).

Na primeira página do diário a colaboradora se apresenta, diz seu nome, fala sobre a existência de um companheiro, de um filho, bem como os nomes dos dois. Conta como foi receber o convite para participar dessa pesquisa. A escrita dela

³⁶ Nome escolhido pela colaboradora da pesquisa.

³⁷ Nome escolhido pelo colaborador da pesquisa.

revela sentimentos, sensações, intimidade, aflições, sonhos. O cotidiano é contado, mas não com tanta rigidez e sequência; ele está ali e, através da escrita, é possível localizá-lo. Há uma escrita muito pessoal, a família é sempre citada, fatos são contados. Da escola ela revela histórias sobre os alunos e as aulas. A escrita revela um processo formativo.

Esses fatores são importantes para essa pesquisa³⁸ porque envolvem a escrita, como dados das experiências vividas e possibilidades de aprendizagens e o processo da escrita como formativa porque faz o sujeito se posicionar como autor, ator, escritor e leitor de sua história. Isso os coloca na posição também de responsáveis pela sua formação.

2.4.4. As entrevistas narrativas

As entrevistas foram realizadas nos mês de julho, com a colaboradora, na cidade de Macarani, em sua casa; e em agosto com o colaborador, em Maiquinique, em uma escola, espaço cedido para esse fim. Ambas no ano de 2012. Foram individuais, gravadas em áudio e, deu-se de forma livre, deixando os sujeitos falarem sobre si da maneira mais conveniente. Durante essas entrevistas, procurou-se conhecer, profundamente, os percursos de vida-formação, relacionando-os à dimensão pessoal e profissional dos professores, como falam de si, como falam de si para o outro. Dessa maneira, busquei informações sobre o processo de escolarização, o porquê da opção pelo Magistério e as aprendizagens adquiridas nesse nível de ensino, as expectativas após o término do curso, o início da docência e as principais dificuldades, como procediam quanto à organização do trabalho docente, como foi a experiência de lecionar na zona rural e como se veem atualmente como professor(a).

A entrevista narrativa configura-se como significativo instrumento de coleta de dados e análise, 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, 2011, p. 91). É necessária também porque “[...] cada indivíduo percebe o processo de formação de maneira particular” (SOUZA,

³⁸ Esses fatores serão melhor explicitadas no último capítulo.

2008a, p.147), e são esses processos que se procurará investigar. Esse tipo de instrumento configura-se como sendo a arte de contar histórias, seja numa ordem cronológica ou não (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2011). Souza (2008b), aponta que a utilização da entrevista:

[...] 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 (2008b, p.87).

Dessa forma, a entrevista narrativa é um instrumento através do qual o pesquisador faz o encaminhamento dos eixos da pesquisa ao entrevistado. Ele narra a sua história de maneira cronológica ou não. Com isso, aspectos da vida por si só apresentam dimensões da (auto)formação que são retomadas no momento da narração. As aprendizagens e experiências da vida pessoal, social e coletiva se apresentam numa dimensão espaço-temporal que ganham sentido e significados quando são narrados.

A realização dessas entrevistas deu-se a partir de algumas entradas temáticas (Apêndice J) para que isso facilitasse a análise dos dados. Essas foram transcritas e apresentadas posteriormente aos dois colaboradores para a leitura. Eles tiveram liberdade para retirar e suprimir trechos e após esse momento foi permitida a utilização de suas narrativas.

Dessa forma, apresento a trajetória dos colaboradores da pesquisa, resgatando histórias da vida pessoal e profissional. No que se refere à entrevista com Cientista, este nasceu no município de Maiquinique, “na roça”, onde iniciou seus estudos, não se lembra com que idade começou a estudar, mas declarou que se recorda ter iniciado com uma idade pouco avançada. Filho de pais separados, morava na zona rural com o pai, depois morou na cidade e retornou à fazenda. Lembra-se de uma professora da zona rural, por quem nutre muita gratidão, pois era como uma mãe; ensinou-lhe mais do que a ler e a escrever, instruiu-lhe até a utilizar o garfo da forma correta. Expõe que não foi bem alfabetizado, mas que os professores não foram os culpados, e sim um sistema que investe poucos recursos na educação. Acredita plenamente que a educação transforma.

Continuando com sua narrativa, faz referência a dois professores, *M.*, como um professor rude e *J.* Disse que era um aluno desinteressado, mas que tirava boas

notas. Lembra-se que o Magistério era o único curso existente em sua cidade, por isso não pôde optar e ressalta que havia tanto homens quanto mulheres frequentando o curso. Disse que esse curso trouxe-lhe informações relevantes que o ajudaram em questões como: cuidado com a família, preparação para ser pai, mãe, ou seja, para a vida. Durante esse período, teve acesso à sala de aula através de um estágio, mas nunca cursou disciplina específica sobre educação rural. Após a formatura, não tinha planos de atuar como professor, após as idas e vindas da vida, voltou a morar em Maiquinique e passou a ser mecânico.

Apesar de ter cursado o Magistério nunca se viu como professor. Não apoia os afazeres fúteis, mas aqueles que podem trazer retorno, principalmente, intelectual. Fala da jornada de trabalho do professor de 40 horas como responsável por, após um tempo, ter profissionais estressados, profissionais que têm pouco tempo para continuarem a sua formação. Contudo, resolveu participar de um concurso público em 2010, foi aprovado e começou a lecionar em 2011. Hoje quer continuar sendo professor. Foi aprovado no vestibular para Educação Física e já estar atuando nessa área, onde pretende permanecer, após a conclusão do curso.

Iniciou a docência na zona rural em 2011, na Escola Treze de Abril, no município de Maiquinique, cerca de oito quilômetros da cidade, em uma escola de acampamento, com uma classe multisseriada de jovens e adultos, no noturno. A escola possui boa estrutura física, mas é pouco ventilada, frequentavam 13 alunos de idades diversificadas. Nesse ínterim, enfrentou desafios, como transporte, o trajeto (chuva, distância, a estrada), salário. Mas o problema maior foi se adaptar à profissão, ministrar aula; desafio vencido, pois, apesar de estar começando³⁹, possuía a vontade de vencer, gosta de desafios, acha que essa é uma maneira das pessoas acreditarem em si.

Sobre a sua prática, disse que sempre partia da realidade do aluno para ensinar e que uma das maiores dificuldades de um professor da zona rural é ter que usar estratégias para prender a atenção dos alunos, para não evadirem. Fala do desafio vencido de ter que conciliar a profissão de mecânico e de professor. Nessa pesquisa encontrou o desafio de falar sobre si, mas que foi uma experiência inesquecível.

³⁹ A prioridade de escolha é para os professores mais experientes, sobrando os locais considerados difíceis e/ou distantes para os professores iniciantes...

Quanto à Matilde, nasceu no município de Macarani, confessa que durante o Ensino Fundamental I era uma aluna desinteressada. Lembra dos docentes por quem sentia carinho, suas professoras na creche e na 3ª série. Repetiu a 4ª série duas vezes. Concluiu o Ensino Médio através do curso de Formação Geral, no turno noturno, porque trabalhava durante o diurno. Nesse período engravidou do seu primeiro filho. Um ano depois mudou-se para a “na roça”, com o esposo e o filho, sem expectativas profissionais, mas viu na reabertura da escola daquela fazenda uma oportunidade para trabalhar.

Assim, começou a lecionar em 2010, na Escola José Soares do Bonfim, no município de Macarani, em uma classe multisseriada de jovens e adultos, no noturno, encontrou muitas dificuldades, apesar da escola dispor de boa estrutura física. Encontrou na falta de formação do Magistério e na falta de experiência em sala de aula, desafios que teria que superar. Quanto ao planejamento, disse que no começo fazia as atividades no caderno, mas que depois recebera um caderno de plano, com tudo pronto, só para preencher. Quanto à prática docente, expôs que no começo escrevia as atividades nos cadernos dos alunos e os ensinava a ler através dessas atividades, já que não conseguiam copiar do quadro-giz. Usava também tarefas em folha de ofício e outros.

Possui o desejo de continuar lecionando, pois assumiu essa identidade profissional. Continuou atuando na mesma escola, no período da realização da entrevista. Estava grávida de 9 meses do segundo filho, já estava de licença maternidade, mas com expectativas de voltar a ministrar aula, mesmo tendo tomado posse, em 2012, como auxiliar administrativo através de um concurso público, em que participou e conseguiu a aprovação. Relata que não teve dificuldades para escrever sobre si, pois já havia desenvolvido a atividade de escrita de diário anteriormente. Deseja continuar estudando e almeja cursar Pedagogia.

Por meio dessas entrevistas, observei as diferenças entre as escolas rurais, que se distinguem a depender do local, visto que, nessa pesquisa tratou-se de espaços geográficos distintos – Maiquinique e Macarani. Ficaram evidentes, ainda as diferenças de experiências de vidas entre os dois participantes da pesquisa que lhes proporcionaram aprendizagens diferenciadas. Os colaboradores tiveram experiências semelhantes e distintas, no início da carreira na zona rural e relataram as expectativas, falaram sobre a escola, os alunos, a organização do trabalho pedagógico, as aulas e as dificuldades de lecionar na nesse ambiente no princípio

da profissão. Além disso, falaram sobre o ser professor atualmente e como se veem enquanto tal.

2.5. Procedimentos de análise dos dados

Ressalto que a coleta dos dados foi realizada a partir dos instrumentos escolhidos, visando a alcançar os objetivos propostos. Tanto as narrativas orais, quanto as escritas se configuraram o *corpus* de análise dessa pesquisa, na busca de um resultado, para interpretação dos dados. Procurei, primeiramente, traçar um perfil biográfico dos colaboradores através dos dados do questionário. De posse dessas informações, foi possível ter uma visão panorâmica de quem eram esses professores. Conforme exposto abaixo.

Dessa forma, Cientista, mecânico e professor, com 35 anos de idade, casado, sem filhos, com formação em Magistério, lecionava na Escola Treze de Novembro, em um acampamento, no município de Maiquinique, na Bahia. Morava nessa cidade e, para chegar à escola na zona rural, utilizava seu carro ou sua moto. Era um professor efetivo, aprovado em concurso público municipal, lecionava há menos de um ano em uma classe multisseriada de Jovens e Adultos, no noturno e achava difícil ser professor e escrever cartas e diário.

Já Matilde era professora há pouco mais de um ano, casada, mãe de apenas um filho, morava “na roça” no município de Macarani, na Bahia, com o marido, enquanto seu filho residia na cidade com a avó. Lecionava na Escola José Soares do Bonfim, que fica na mesma fazenda onde morava, em uma classe multisseriada de Jovens e Adultos, no noturno, Tinha 28 anos de idade e era contratada. Além de lecionar, também ajuda o marido com seus afazeres da roça. Dizia ter afinidade com a profissão de professor, mesmo não tendo formação para ensinar, achava fácil ser professora, escrever cartas e diário.

Então, após a coleta e a análise desses dados, já tendo conhecimento das características dos colaboradores, parti para a próxima etapa. Através das cartas pude promover os diálogos com os professores, e dos diários, explorei informações sobre a trajetória pessoal-profissional desses sujeitos e aspectos da prática cotidiana, das subjetividades, das vivências, configurando como uma segunda leitura dos dados (pois outros dados sobre a história de vida já vinham sendo explorados através das cartas). Após a leitura sistemática de todas as cartas e diários, procurei

identificar as temáticas e separá-las para melhor organização da análise interpretativa. No momento seguinte, foi realizada uma terceira leitura dos dados, para uma maior familiarização com os mesmos, através dos quais pude então confirmar através das narrativas (auto)biográficas e das práticas de (auto)formação de professores da zona rural nos anos iniciais da carreira docente, que cada ser é singular em sua história. Posteriormente, esses dados foram cruzados entre si, buscando obter maior consistência dos resultados no processo da pesquisa.

Isso foi importante para identificar o poder socializador da atividade biográfica com os sujeitos envolvidos (colaboradores e pesquisadora), necessária nesse contexto de formação, já que tem uma intenção estritamente formativa. Dessa forma, os dados das narrativas se configuraram como momentos importantes de produção e narração das histórias de vida, como ressalta Moraes (2004, p.169):

Ouvir a história de vida do professor vem se apresentando como uma alternativa, entre outras, para formar o professor. Entretanto, é importante salientar que não é suficiente somente dar voz ao professor: é necessário fazê-lo refletir sobre as nuances que teceram essa formação. É necessário oportunizar momentos nos quais, a partir da reflexão, seja possível enxergar com mais clareza e consciência como ele vem se tornando professor.

Os momentos das entrevistas, das produções das cartas e da escrita dos diários proporcionaram essa reflexão. A partir desses instrumentos, os professores foram estimulados a falar de si, dos seus processos formativos, a socializar as suas escritas, refletir sobre o que estava sendo proposto. O outro (sendo aqui a pesquisadora) foi muito importante nesse processo, como sendo aquele que “me ouve”, que tem uma escuta sensível às minhas “minhas histórias”. As narrativas e os diálogos ocupam, nesse contexto, o lugar de um trabalho reflexivo, resultado da interação entre mim e os professores participantes. Ao mesmo tempo em que coletava os dados para realização da pesquisa, através dos diálogos, pude proporcionar a estes colaboradores momentos de reflexão sobre a formação. Enquanto recebiam e escreviam cartas, os colaboradores grafavam o diário (auto)biográfico e eram visitados periodicamente por mim. É importante relatar também escrevi um diário, durante esse período, envolvendo diferentes aspectos relacionados à pesquisa e que também serviu com fonte de dados e como registro do processo de análise ao longo do percurso

Trabalhei com o gênero textual (autobiográfico), com textos orais e escritos, inscritos no paradigma das ciências humanas e sociais. Em ambos, as narrativas de vida são tomadas “como um fragmento do mundo sócio-histórico” (PASSEGGI, 2000). Como gêneros autobiográficos, foram trabalhados, nessa pesquisa, em suas particularidades, diferenças e semelhanças, promovendo a confiabilidade da análise e a interpretação dos dados, tomando as suas dimensões, contextos, demandas, expectativas e finalidades, tentando “abarcá-la a globalidade de uma das dimensões da vida e procurar entendê-la em sua dinâmica própria: a formação para a docência [...]” (PASSEGGI, BARBOSA, CÂMARA, 2008, p.74). Estes têm como efeito sobre o ator/autor a apropriação do poder da autoformação, da autoavaliação, ou seja, promove a reinvenção de si, através das narrativas, que em educação, “dentro do mesmo espírito, foi concebida como um processo de intervenção, tendo como prioridade colocá-la a serviço do narrador, visando à sua transformação” (PASSEGGI, 2000).

Ressalto que as notas de campo foram utilizadas para complementação do estudo, através do registro das impressões e observações, escritas em meu diário, durante esse processo. 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 visitas, onde eram realizadas conversas informais com os colaboradores, quanto no momento das entrevistas e tornaram-se um importante instrumento de análise e reflexão.

Quanto à análise desses dados, foi feita a partir do referencial teórico já explicitado nas seções anteriores, e, posteriormente, foram descritos e tabelados, com vistas a propiciar a compreensão do todo. Para a análise e interpretação dos dados, lancei mão também do diário produzido por mim, visando fazer a comparação com outras fontes da pesquisa, cumprindo e fortalecendo o âmbito da pesquisa-formação.

Nessa pesquisa, a análise dos dados baseou-se em estudos nacionais e internacionais sobre o objeto pesquisado. Assim, formação de professores, desenvolvimento profissional, pesquisa (auto)biográfica, início da carreira docente de professores rurais foram temas da discussão teórica e contribuíram para a análise dos dados que foram avaliados em eixos temáticos sendo: prática de

formação de professores iniciantes da zona rural e desenvolvimento profissional; e subeixos: prática pedagógica, ruralidades e formação, descritos a seguir.

CAMINHOS DOS PROFESSORES INICIANTES DA ZONA RURAL: uma construção narrativo-formativa

E o caminho proposto pela “Metodologia das Histórias de Vida em Formação” é a narrativa, pois ela permite explicitar a singularidade, e com ela, vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida.

Josso (2004, p. 9)

Josso (2004), propõe o uso da metodologia das histórias de vida através das narrativas, pois esta abarca as singularidades, suas dimensões, temporalidades e espaços. Através das narrativas orais e escritas que se configuraram *corpus* desse estudo, foi possível perceber a (auto)formação e como se tornaram professores da zona rural, conforme explicitado nesta seção.

As seções anteriores apresentaram questões inerentes ao desenvolvimento profissional docente, a (auto)biografia como possibilidade de formação, as narrativas como uma importante prática de formação de professores e a pouca visibilidade que o meio rural tem na perspectiva da educação, políticas públicas, formação de professores e outros, mostrando que a área é carente de estudos. A seguir, buscarei revelar essa trajetória formativa que ocorre em um contexto (zona rural) em que não existem muitos trabalhos.

3.1. Profissionais como pessoas: vidas entrecruzadas

Ao escolher o subtítulo dessa seção, lembrei-me do livro do Nóvoa (1992), “Vida de professores” e o porquê do título da obra. Ao retratar o esquecimento a que esteve relegada a vida dos professores, o autor chama a atenção para a não possibilidade de separar o eu pessoal do eu profissional na profissão docente. Nesse aspecto, está em consonância com Jennifer (1991): “o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” (p. 15). Assim, o processo identitário envolve todos os seres humanos que vivenciamos durante nossa vida. Dessa forma, ao falar da vida de professores rurais, foco desse trabalho, sinalizei tanto aspectos da vida pessoal quanto da profissional, dada a questão da identidade ser a mesma.

Os participantes dessa pesquisa é que escolheram os seus pseudônimos: Cientista e Matilde. Achei importante apresentar as justificativas para essas escolhas, demonstradas a seguir:

De Cientista porque era assim que me chamavam desde a minha infância, sempre foi assim quando quebravam alguma coisa me chamavam pra consertar, posso dizer que esse nome vem de minha infância (Entrevista - Cientista).

Matilde é um nome bonito, eu gosto. Quando eu era criança eu assistia um desenho de uma menina órfã que vivia no orfanato que se chamava Matilde. Ela

aprontava bastante. Matilde, porque eu gostava do desenho. (Entrevista – Matilde).

O primeiro colaborador tem na escolha do seu pseudônimo, uma marca da infância, vinculado a um talento que possui. Tem relação também com a vida adulta, visto que, além de professor, Cientista é também mecânico de motos. Nome que marca uma fase de sua vida e agora é acionado pela memória nesse processo de formação. A segunda colaboradora revelou que vinculou o seu pseudônimo ao gosto, à beleza e às memórias da infância.

Ciampa (1986; 1995), ao se referir à identidade, diz que essa é metamorfose, que quando pensamos na identidade logo surge a pergunta: quem é você? E a resposta é sempre um nome próprio. É a primeira maneira de nos apresentarmos. O nome nos singulariza, nos identifica em um conjunto de outros seres. “Nós nos ‘tornamos’ nosso nome” (1986, p. 63), por isso nos ofendemos quando trocam nossos nomes e por isso torna-se estranho pensarmos em nós mesmos com outro nome. Acredito que um nome do qual gostamos, que tem representatividade em nossas vidas, que, por alguma razão incorporamos em nós, é mais fácil de pensarmos nele como nosso. Cientista e Matilde são os nomes que identificam, que representam os participantes dessa pesquisa, mesmo sendo só um nome, esse faz parte da identidade e com é construída a docência.

Para Ciampa (1995), a identidade é representada pelo nome, mas o nome sozinho não é suficiente para representar toda a nossa identidade. Severino autoapresenta-se pelo seu nome “meu nome é Severino”. Depois, na tentativa, de se diferenciar de vários Severinos existentes, fala o nome da mãe, do pai, da sua região, do seu Estado. “Um nome nos identifica e nós com ele nos identificamos” (p. 131). Incorporamos um nome que nos foi dado e passamos a nos identificar através dele, ele “é o símbolo de nós mesmos” (p. 131).

Na carta 1, Matilde, expôs:

Macarani, 11 de abril de 2011.

Cara colega,

Sou nome completo, tenho 29 anos, sou professora da zona rural há dois anos, tenho três irmãs: *K.*, *R.* e *L.*; tenho um filho de três anos fruto do meu relacionamento com *D.*

Cientista faz a apresentação na carta 2:

Ola Lúcia, como já sabe, meu nome é nome completo, tenho 35 anos e resido na cidade de Maiquinique-Bahia. Sou casado e não tenho filhos.

Matilde e Cientista se identificam com substantivos e adjetivos. Isso se relaciona a aspectos centrais desta tese, pois através dessas narrativas, percebe-se um pouco da pessoa que discursa através da voz desses professores.

Sobre essa temática, Ciampa (1995), faz uma reflexão ao falar de Severina, quando seu o marido rasga sua certidão de nascimento. Ela narra que foi registrada em cartório, pela família que a empregara quando já era moça, após a morte de sua mãe. Dessa forma, carregava o sobrenome daquela família e não da sua família biológica. Por isso ela era falsa, porque na verdade não era Severina de tal. O autor chama atenção para a fala dela quando diz “eu sou falsa”.

Ao nascermos nos dão um prenome que nos diferencia dos outros, os nomes que nos igualam a algum familiar vêm acrescidos de Júnior, Filho, Neto. O sobrenome nos faz igual aos outros da família. O nome completo indica cada indivíduo em particular (com nome e sobrenome). Ao mesmo tempo em que nos diferencia, nos iguala, essa é uma característica da identidade, que articula essas duas “faces da mesma moeda.” Isso me trouxe uma lembrança escrita em meu diário. Meu nome é Lúcia Gracia Ferreira, mas senti-me estranha, “falsa”, fora de mim quando descobri algo.

Lá em São Paulo descobri que o nome de meu pai é Edmundo Ramos da Cruz e não Edmundo Ramos Ferreira. Não sei como ele conseguiu mudar o nome. Isso deu um nó na minha cabeça. É a minha identidade. É sobre ela que estamos falando. (Meu diário, 13/10/2009).

No ano de 2009, fiquei em São Paulo entre os meses de maio e julho. Nesse período, visitei toda a minha parentela. Entre ela, está uma tia de quem gosto muito (tia Tê) que mora no Guarujá e me disse que na família não há ninguém com a assinatura Ferreira e que ela não sabia de onde meu pai havia tirado esse sobrenome. E constatei que realmente os meus tios e primos têm o sobrenome Cruz. Ainda me lembro do dia em que conversamos sobre isso, senti uma sensação de estranheza só de pensar que Lúcia Gracia Cruz, não seria eu. Estranheza que sinto também quando as pessoas erram meu nome e me chamam de Lúcia Garcia

ou de Lúcia Grácia. Tenho que repetir sempre “é Gracia”. Sobre o meu nome já basta o fato de ser Garcia mesmo, mas que por causa de um erro do cartório, minha mãe foi registrada com o Gracia e eu e meus irmãos também ficamos com a assinatura “errada”. Hoje eu e meus irmãos não a consideramos errada, mas nova, diferente. É o nosso sobrenome e todos nós gostamos, crescemos com ele, faz parte da nossa identidade. Essa sou eu – Lúcia Gracia Ferreira – com todos os erros, novidades e diferenças.

Ao falarmos nosso nome como forma de nos apresentarmos, apenas expomos uma representação, pois não consideramos os aspectos que constituem essa identidade. Nome é produto, identidade é processo. Mas partimos da representação (o nome, por exemplo) para entendermos a identidade (o processo de construção dessa).

Sobre essa questão, cito Sampaio (2008), que, durante a realização de uma pesquisa, conversou com seus participantes perguntando-lhes como queriam ser identificados. Declarou que “alterar ou omitir seus nomes sem consultá-los era, para mim, considerá-los *desencarnados*, como se não fizesse parte dessa história” (p. 54), por isso optou em ouvir seus colaboradores. Alguns quiseram ser identificados pelo nome verdadeiro, outros pelo nome verdadeiro completo e outros não quiseram ser identificados. Assim ocorreu, sem, contudo, deixar de contar a história. É dessa forma que acontece. Com base nisso, também optei, nessa pesquisa sobre professores rurais, que pudessem escolher a forma pela qual seriam referidos.

Rios (2011), também realizou um estudo sobre o lugar do nome e da tradição familiar na constituição das identidades de alunos e alunas da roça e constatou que “o ato de nomear traz em si marcas da ‘tradição’” (p. 275). O nome fala, representa a existência em íntima relação com a identidade; está ligado a um sistema simbólico que o representa. Concordo com a autora, pois isso é perceptível através das escolhas dos nomes dos colaboradores desta tese. Dessa forma, o nome tem um lugar na constituição das identidades.

Ao relatar aspectos da vida dos colaboradores dessa pesquisa vale também ressaltar que há nas narrativas, aspectos de suas identidades, construídas na dialética, num processo de socialização, referente a um contexto histórico, marcada por desafios e dificuldades que os fizeram ser o que são, numa identidade em constante movimento.

Dessa forma, Cientista revela-se ao falar de sua origem e constituição familiar na carta 4. E das duas funções que exerce atualmente na carta 2.

Nasci em Maiquinique e morei alguns anos na zona rural. Meus pais tinham terras e morávamos nela, terras essas situadas de 2 a 3 km de Maiquinique e o que facilitava a ida e vinda à cidade. Tenho três irmãs, *O.* e *P.*, filhas do meu pai e minha mãe e *A.P.*, fruto do segundo casamento do meu pai. Meus pais se separaram eu tinha menos de 10 anos, não me recordo direito. Meu pai comprou uma casa na cidade e nós viemos morar com ele e com a minha avó. Minha mãe morou alguns anos aqui em Maiquinique, depois passou alguns anos em São Paulo e depois um tempo em Conquista, e hoje está morando em Maiquinique.

Minha infância foi muito boa, sempre fui uma criança criativa e esperta, morei também alguns poucos anos com meu tio por parte de mãe na fazenda dele. Quando minha mãe morou em Conquista também passei um tempo lá estudando. Minha irmã *O.* sempre morou em Maiquinique, passando férias com minha mãe, *P.* morou um tempo com mãe em São Paulo e em Conquista, mas, a adolescência morou com meu pai. Na adolescência eu morava com meu pai, estudava em Maiquinique e já comecei a trabalhar, fiz várias coisas, atendente em um bar onde fiquei por alguns anos, também montei uma academia com um amigo, onde éramos sócios, consertava bicicletas, cortava cabelos, entregava queijo etc., não me recordo de tudo. Nessa época o meu hobby preferido era andar de bicicleta. Eu fazia trilhas participava de campeonatos e várias outras coisas.

Meu pai casou-se novamente com Valdenice e tiveram a *A.P.* que hoje tem mais ou menos 15 anos. Quando terminei o magistério fiquei em Maiquinique por pouco tempo e fui morar em Conquista, nesse meio tempo *O.* se casou. Pouco tempo depois que fui para Conquista, *P.* também foi morar lá.

Em Conquista trabalhei em várias coisas, entregava queijo, fui cobrador, trabalhei como motoboy em restaurante, trailers, e trabalhei como técnico na Mercantil Moreira, prestadora de serviços Telemar. Nesse meio tempo, fiz judô, boxe, e comecei a mexer em motos. Sempre fui curioso e comecei a desmontar motor e a parte elétrica, pois os mecânicos estavam sempre cheios e como precisava da moto para trabalhar não podia deixá-la parada. Em 2001 conheci *G.* e começamos a namorar e em 2002 resolvi retornar a Maiquinique. Chegando a Maiquinique comecei a consertar motos na porta de casa, e fins de semana ia para Conquista, *O.* me emprestou um ponto para consertar essas motos e o negócio foi dando certo que logo depois comprei o ponto e abri a oficina que hoje tem além de mim mais 03 funcionários.

Fiquei indo todo fim de semana para Conquista por 6 anos. Em 2007 me casei e *G.* que continuou em Conquista, trabalhava no Detran e estava terminando a Faculdade e a pós. No final de 2008 ela pediu demissão do Detran e veio morar em Maiquinique. Esse ano eu e *G.* fizemos o concurso público, ela foi aprovada para agente administrativo e eu para professor.

Pai é fazendeiro e até hoje mexe com a fazenda, *V.* é pedagoga aposentada, *A. P.* é estudante da 2ª série do 2ª grau, mãe hoje mora em Maiquinique e é autônoma, *O.* tem uma filha de 14 anos e é professora, graduada em Biologia com pós em Meio Ambiente e ensina no ensino fundamental II e no ensino médio, *P.* é casada tem dois filhos, mora em Eunápolis, está concluindo o curso de Educação física e tem uma distribuidora de alimentos juntamente com o marido, e *G.* e graduada em Sistemas de informação com pós em Gestão de Pessoas (Cientista - carta 4).

No turno diurno tenho uma oficina mecânica. Trabalho como mecânico de segunda a sexta e estou me adaptando com esses dois trabalhos tão diferentes (Cientista - carta 2).

Aspectos da vida revelam a identidade e, através dessa, é que se constrói a docência. Nessa perspectiva, vemos que a narrativa de Cientista é marcada pela constituição familiar. Rios (2011), em seu estudo, refere-se à família como pertencimento e pertencimento é identidade, é etnia. A narrativa de Cientista é baseada então pela “manutenção” de uma identidade que tem origem – a família - e que se revela. Acontecimentos marcantes da família são singulares no espaço e no tempo e ganham sentido na dinâmica das relações sociais que ele vivenciou em sua unidade singular.

A questão de gênero também merece atenção nesse trabalho, já que trata de narrativas de um professor homem e uma professora mulher que se diferenciam entre si pelas representações e afirmações dos seus universos. É notório na narrativa de Cientista peculiaridades do universo masculino.

As relações com os trabalhos exercidos mostraram aspectos da masculinidade, como o trabalho de entregador, cobrador, motoboy e mecânico (eletromecânico), que são atividades mais exercidas por homens do que por mulheres, por isso tem uma maior representação masculina.

Os esportes praticados por ele também demonstram isso. Historicamente, foi-se inculcando na sociedade que homens precisam mostrar que são machos e os esportes fizeram/fazem parte dessa demonstração. O judô, o boxe e o ciclismo, esportes praticados por Cientista se caracterizam como práticas que atestam a virilidade e a resistência à dor, conforme apontado por Torri, Albino e Vaz (2007). Ainda “a prática de disputas e competições pode ser considerada uma característica bastante generalizada do *ethos* masculino” (GASTALDO; BRAGA, 2011, p. 880).

São trazidos a tona, nas narrativas de Cientista, os trabalhos desenvolvidos e os esportes praticados e junto com elas um perfil. Conforme Gastaldo e Braga (2011, p. 877-78):

A antropóloga americana Margaret Mead, em seu polêmico clássico de 1936 *Sexo e temperamento*, destaca o modo diferencial com que, no interior de uma mesma cultura, meninos e meninas são criados/as e como idealizações de gênero presidem o tratamento dado a cada criança em uma cultura. Meninos e meninas são treinados/ as em técnicas corporais distintas, resultando em corpos nitidamente

diferentes em força física, habilidades e significados. Como um exemplo quase óbvio, podemos pensar nos brinquedos que damos a nossas crianças: para os meninos, a bola, que demanda atividade física intensa, deve ser praticada na rua, em amplas redes de socialização, 'coisas de homem'; para as meninas, a boneca, que demanda atividade física mínima, deve ser 'criada' dentro de casa, em redes de socialização doméstica, aprendendo a cuidar de casa e tratar de crianças, 'coisas de mulher'.

Mesmo hoje numa sociedade complexa, ainda acontece a divisão dos dois mundos, as "coisas de homem" e as "coisas de mulher". Essa dicotomia já vem sendo criticada, (CRAVO, 2005). De acordo com isso, Cientista comenta que andar de bicicleta sempre foi sua brincadeira favorita, mas conforme relatado acima, mais que brincadeira, era um *hobby* e um esporte. Catani, Bueno e Sousa (2003), em uma pesquisa com professores homens também mostram narrativas carregadas de características masculinas, principalmente nas brincadeiras cujas identificações são com os super-heróis. O pensamento desses autores está em confluência com os trabalhos exercidos, os esportes praticados e as brincadeiras desenvolvidas por Cientista. Nessa perspectiva, Louro (1997, p. 41) afirma que:

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas fazem também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder.

Dessa forma, ser homem ou ser mulher é uma construção social, resultado das relações estabelecidas com o outro. Mas, hoje o que se requer é que homens e mulheres aprendam juntos e desfrutem das mesmas experiências e construam suas identidades de gênero a partir dessas experiências também.

Cientista também descreve o contexto familiar, a separação de seus pais, o convívio com suas irmãs, o lugar onde elas moram e moraram, formação, profissão, número de filhos. A riqueza dos detalhes demonstra a atenção dada à família. Dominicé (2010b), fala que todas as pessoas citadas numa narrativa são importantes e exerceram influência no percurso da vida-formação. É perceptível na narrativa feita por Cientista o cuidado que tem ao falar das irmãs; narra a nova composição familiar de cada uma delas, a profissão que exercem, a formação, o número de filhos, lugares onde moram, demonstrando a relação positiva

estabelecida com as irmãs. Relatado também o namoro com sua esposa, o casamento e a convivência que mantém com ela. A proximidade familiar aponta para uma história de vida construída no campo relacional.

Cientista demonstra um apego maior pela profissão de mecânico, em que ingressou antes da profissão de professor e a docência significa, para ele, um “bico”, o “trabalho concursado”, a aposentadoria garantida. O primeiro trabalho é exercido na zona urbana e tem relação com a sua infância, momento em que uma paixão por motos teve início. É trabalho exercido por querer, por prazer. O nome escolhido para ser identificado nessa tese tem a ver com essa profissão. Essa é uma característica de outros professores que não são da zona rural, pois também exercem atividades diferenciadas além da docência. Cientista se configura como um professor itinerante⁴⁰ que se desdobra entre o espaço urbano e o rural, constituindo sua identidade profissional em diferentes espaços. Isso possui uma marca de descontinuidade do seu exercício profissional como docente, uma ruptura com a docência.

No processo de profissionalização isso é arriscado, pois o desencanto e o abandono da profissão docente podem vir em detrimento de outro exercício profissional. O sistema público de ensino não tem conseguido manter muitos de seus professores nesse exercício profissional, preferem outros espaços, de trabalhos privilegiados, seja por prazer ou pelas melhorias oferecidas.

O abandono da profissão é mais comum entre os professores iniciantes que estão na etapa considerada mais frágil do desenvolvimento profissional⁴¹, pois são mais cobrados, têm menos apoio e possibilidades. Dessa forma, ao pensar em práticas de formação de professores iniciantes, torna-se necessário problematizar as dificuldades e facilidades existentes nessa fase e relacioná-las às suas histórias de vida, pois as escolhas e decisões tomadas estão ligadas a elas, portanto deve ser considerada como essencial para o entendimento do processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

⁴⁰ Estou chamando de professor e professora itinerante, àqueles viajantes que se deslocam numa itinerância geográfica diária para realizar seu trabalho.

⁴¹ A pesquisa de Rocha (2005, p. 43) expõe a pesquisa de Gold (1997) que mostra que, “nas pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos, 25% dos professores iniciantes não trabalham mais que dois anos e que aproximadamente 40% abandonam a docência nos cinco primeiros anos”. Ainda que “estudos como os de Marcelo García (1999a) e Abarca (1999) indicam que o índice de abandono do magistério por professores no início da carreira é alto (cerca de 40%)” (p. 127).

Assim, as narrativas demonstram os modos de se constituir professor, a partir das designações e experiências que ocorreram ao longo da vida. Essas narrativas também marcam o processo de formação e da construção da docência.

Matilde também fala de sua origem, família e dificuldades.

Sou nome completo, tenho 29 anos, sou professora da zona rural há dois anos e tenho três irmãs: *K.*, *R.* e *L.*; tenho um filho de três anos fruto do meu relacionamento com *D.* (Matilde - carta 1).

Nasci aqui [Macarani] [...] E quando meu filho completou um ano, meu esposo quis ir embora pra roça porque o pai dele tinha comprado uma terra, aí eu saí do trabalho, e fui morar na roça com ele (Entrevista - Matilde).

Somos quatro irmãs, éramos cinco, mas uma faleceu ainda criança. A nossa vida não é fácil, meu pai era um bêbado, não ajudava minha mãe em nada. Ela sempre foi muito guerreira, lavava roupas dos outros, pedia leite aos fazendeiros conhecidos para nos alimentar. Um pedaço de carne só comia quando ela ganhava algum dinheiro a mais. [...].

Quando tinha apenas dois anos de idade ele foi embora (meu pai) e ela ficou com quatro filhas para criar sozinha.

Nesse tempo que ele ficou longe nunca nos deu nenhuma notícia.

Muitas vezes, na hora do almoço, minha mãe esperava a gente comer primeiro, se sobrasse alguma coisa ela comia, se não, ela ficava com fome.

De acordo com nós três, fomos crescendo, *B.*, *K.* e eu, nós fomos trabalhar em casa de família para ajudar nossa mãe.

B. e eu trabalhávamos também de babá, só minha irmã caçula não trabalhava, pois era muito pequena.

Quando estava com 21 anos ele apareceu, sem um tostão e com umas roupas que dava dó. Nós o ajudamos, pois não temos mágoa dele, apesar dele ter nos abandonado ainda crianças.

Minha mãe, graças a Deus, se aposentou o mês passado, pois trabalhou anos como zeladora numa escola. Fiquei tão feliz por ela, pois sei da luta dela para fazer de nós seres humanos capazes de respeitar o sentimento dos outros. Tivemos um exemplo de mulher e ser humano e incrível. Eu a amo (Matilde - carta 4).

A narrativa marca uma história de luta, a palavra guerreira descreve bem o que passou. Assim como Cientista, conforme já referenciado, ela também fala da família que construiu, do esposo e do filho; e de como andavam na mesma direção. Mas, retrata, também, a sua família de origem: a mãe, o pai e as irmãs. Ao discutir a *clínica narrativa* Lani-Bayle (2008), diz que esta só é possível devido às histórias de vida genealógica, que possibilitam o acesso à cultura e esta revela fatos marcantes nas histórias de vida no espaço-tempo de familiares próximos e distantes. É possível perceber isso nas narrativas aqui expostas.

A narração feita por essa colaboradora é marcada pelas dificuldades enfrentadas pela sua mãe, para criar sozinha as quatro filhas, pois o alcoolismo do esposo atrapalhava a relação de todos. A separação dos pais ocorreu quando Matilde tinha dois anos, quando sua mãe passou a exercer a função de mãe-pai, chefe de família, o que provocou nela admiração e passou a ver a mãe como exemplo de superação. Os caminhos percorridos por essa família revelam os desafios enfrentados, e as superações obtidas, tanto no contexto sócio-político quanto pessoal.

Nesse caminho, Matilde exerceu a função de empregada doméstica, um trabalho característico da mulher, ou seja, a questão de gênero também se faz presente nesse contexto de trabalho. Nas relações de gênero, as construções sociais são marcadas por trabalhos que demonstram virilidade – para homens – e trabalhos que demonstram sensibilidade – para mulheres (CRAVO, 2005). O trabalho doméstico é socialmente construído como um trabalho de mulher e historicamente tido como tal. “A domesticidade é um componente associado à mulher e à sua história. É um componente tão fortemente vinculado à figura feminina” (SANTANA; DIMENSTEIN, 2005, p. 95).

O relato, demonstra ainda, que a criação recebida da mãe durante a ausência do pai não a fez ter ressentimentos por ele, que voltou após 19 anos de ausência e recebeu ajuda das filhas. Nesse sentido, no percurso da vida, Matilde, viveu com a mãe e as irmãs, a figura feminina se fez muito presente; a função exercida também denota rastros da feminilidade e a forma como foi criada demonstra sensibilidade. Ou seja, no percurso de vida-formação de Matilde o universo feminino e as conquistas se fizeram presentes.

Assim, caracterizar o percurso formativo que fez com que as pessoas aqui analisadas se constituíssem professores, a partir de suas histórias de vida torna-se importante. Nesse sentido, Matilde, declara que é professora da zona rural, fala da constituição familiar e das dificuldades desse processo. Matilde também se configura como uma professora itinerante que se divide entre a zona rural e urbana, pois é onde o trabalho e a família se localizam.

Tudo isso reafirma essa tese quando percebemos que a pessoa e o profissional não se separam, mas se constituem mutuamente. Na construção de nossa identidade, somos muitos em um só, e essa multiplicidade é que constrói a nossa unidade. Dessas relações familiares, marcadas pelas questões históricas, de

gênero, de ausências, de perdão, de subjetividades, de singularidades, de sentidos, é que somos constituídos, tanto pessoalmente quanto profissionalmente. É nessa perspectiva que a formação acontece e se revela nas narrativas contadas e refletidas que possibilitam a formação. Faço minhas as palavras de Fontana (2000a, p. 104) ao realizar o seguinte questionamento:

[...] como nossos modos de agir, pensar, dizer, nos organizar, regular impulsos e desejos, já consolidados e em elaboração imiscuem-se nos atos, gestos, ritmos, nas cadências e nos comportamentos vividos na rede de papéis e relações hierárquicas definidas pela condição de professor?

Nossos modos de ser família interferem no nosso modo de ser professor; nosso modo de ser pessoa interfere no modo de ser profissional. Assim, quanto a Cientista e Matilde, primeiro, os dois falam o nome das cidades onde nasceram: Maiquinique e Macarani, respectivamente. Assim, Cientista e Matilde, nasceram nos municípios onde residem e trabalham, locais onde essa pesquisa foi realizada. Mas, em suas trajetórias, eles passaram por outros lugares. Cientista, quando criança morou “na roça”, posteriormente na cidade de Maiquinique. Também morou em Vitória da Conquista (BA), cidade há cerca de 150 km de Maiquinique; e mesmo quando já havia voltado a morar em Maiquinique, permaneceu entre idas e vindas (aos finais de semana) para Vitória da Conquista, até instalar-se definitivamente em Maiquinique. Matilde também foi morar “na roça”, depois de adulta, quando já estava casada e com filho.

Hernández (2012), ao relatar a trajetória de Dalia, na zona rural do México, remete às histórias experienciadas em diversos territórios e espaços, articulados às várias culturas. A protagonista da história mostra apego pelo seu povo e pelo seu lugar de origem, como lugar de pertencimento. Aparecem nas histórias de Cientista e Matilde a origem, a trajetória em outros lugares, a trajetória zona rural, e o retorno ao lugar de origem. A autora fala que o pertencimento total ao lugar não existe, pois os sujeitos combinam múltiplas formas de pertencer a diversos grupos sociais que não necessariamente se referem aos espaços territoriais. Nas histórias de Cientista e de Matilde, percebe-se andanças em espaços territoriais-geográficos diferenciados e um retorno ao espaço territorial de origem.

Torna-se necessário, reafirmar que a aprendizagem da docência dá-se em diferentes espaços-tempos, que se encontram nas histórias narradas. Dessa forma,

o sujeito se faz professor a partir de um contexto e em um contexto. O aprender a ser professor tem relação com uma vida inteira, é atividade que se prolonga por toda a vida, inicia antes da entrada na carreira, atravessa o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Sobre o lugar, o contexto, Certeau (2009, p. 184), diz que:

Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência [...]. Aí impera a lei do "próprio": os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar "próprio" e distinto que o define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. [...]. Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. [...] Em suma, *o espaço é um lugar praticado*. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito.

Nessa perspectiva, na realidade vivida e narrada por esses colaboradores, destacamos o fato dos lugares ocupados por estes terem sido movimentados e usados, tornando-se espaços dinamizados nas lembranças, praticados, que produzem viagens, geografias, sócio-política, história, autobiografia.

Cientista e Matilde também falam da constituição familiar. Nas narrativas das histórias de vida tudo que é mencionado é importante, tudo que é lembrando tem alguma coisa a ver com as nossas experiências. Nessa perspectiva, Hernández (2012) fala do território vinculado à cultura e com a produção social de significados existenciais importantes; vinculado a contextos históricos, sociais e as formas simbólicas. Sobre as formas de relações familiares, discorre sobre a cultura, sentimento cultural e que o território reclama formas de relações. Ainda Dominicé (2010b, p. 86), pondera sobre “a importância do contexto familiar como lugar que marca todo o processo de autonomização”, demonstrando que as histórias de vida se fazem num itinerário relacional.

As histórias de Cientista e Matilde se diferenciam. Conforme Dominicé (2010b, p. 88), “as histórias de vida nunca são as mesmas”. A do primeiro é marcada por mudanças, viagens, idas e voltas e por uma construção estruturada de

família e modos de vida. Já Matilde tem sua vida marcada pelo abandono do pai, as dificuldades dela, da mãe e das irmãs para sobreviverem, o trabalho doméstico remunerado em casa de família.

Cientista, durante a infância morou com o tio um tempo na fazenda. Na adolescência morou com o pai. Vários foram os trabalhos por onde passou: atendente de bar, em uma academia, consertando bicicletas, cortando cabelos, entregador de queijos etc. A curiosidade o despertou para conhecer motos e a desmontá-las e montá-las. O casamento com G., sua esposa, aconteceu em 2007 (Carta 4). Sua melhor recordação é relatada em outra carta.

O que mais me recordo da minha infância e da minha avó paterna. E na minha adolescência a minha paixão por bicicletas (Carta 6 – Cientista).

Josso (2004, p. 43) aponta que “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”. Dessa forma, as lembranças da infância nos permitem aprender. É na infância que nos tornamos aprendizes das coisas da vida, do mundo. É nessa fase da vida que somos inseridos em um processo de aprendizagem que se prolonga durante a vida. Ainda sobre isso Catani e Vincentini (2003, p. 153) dizem que lembramos de algumas coisas e esquecemo-nos de outras, mas ao narrar o sujeito:

[...] sofre a influência do distanciamento temporal que atua em todo processo memorialístico, apagando determinadas experiências e intensificando outras, mas também operam uma seleção, ao escolher os fatos considerados dignos de ser divulgados e ao privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros, em busca de dar sentido ao relato da própria vivência.

Assim, tudo que lembramos é importante para nós. A memória nos concede a lembrança, lembrar é viver, é mergulhar numa dimensão temporal. A memória reconstrói, nos possibilita reinventar o passado. Bosi (1983, p. 15), ao se referir a Bergson e sua concepção de lembrança diz que:

A lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora a consciência na forma de imagens-lembrança. A sua imagem pura seria a imagem presente nos sonhos e nos devaneios.

A releitura do passado é realizada através das imagens-lembranças. Na memória estão presentes aspectos das vivências individuais e coletivas, através dos quais o homem também se conhece a si mesmo e à sua história. A memória e a lembrança tomam uma dimensão muito importante na idéia de Bosi, pois para ela:

Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. [...] Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidada pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição (BOSI, 1983, p. 39).

As lembranças se fizeram presentes através das cartas escritas por Matilde e Cientista e das narrativas orais (entrevistas). Vale ressaltar que para Matilde, o presente e o futuro foram evocados, por meio de uma declaração de amor que fez para a sua mãe. Em duas cartas, relata o desejo de criar o filho que passa a semana na cidade com a sua mãe. (Carta 2, 3). Traça uma meta, obter aprovação em um concurso público, posteriormente narra que conseguiu alcançar essa meta, foi aprovada para auxiliar administrativo; (Carta 2, 3). Alimenta um sonho, ter uma casa própria (Carta 3, 4, 5). Descreve a surpresa de uma nova gravidez; a destruição do diário, essas são narrativas que compõem a última carta (Carta 8). Matilde na carta 2 ainda revela:

Eu não moro na escola como já te falei na outra carta, vou para a escola a pé juntamente com meu cachorro que se chama Hulk, ele é um grande companheiro de todas as horas.

Matilde fala de uma jornada solitária e de uma caminhada longa para a escola, acompanhada apenas do seu cachorro, que referencia como o seu companheiro. Acompanhamos parte da vida pessoal e profissional de Matilde, percebemos que se misturam. A questão emocional também se faz presente, sua relação com um animal de estimação. Aqui o cachorro tem relação com a zona rural, faz parte deste contexto, dificilmente isso ocorreria na zona urbana. O cotidiano da prática profissional, leva-a a ser professora e, hoje se constituir como tal.

Assim, essas memórias narradas por Cientista e Matilde revelam suas vidas e indícios de que o ser professor se relaciona com o ser pessoa. Todos esses aspectos da vida desses colaboradores ratificam o que Ciampa (1986, p. 161), diz:

Não podemos isolar, de um lado, todo um conjunto de elementos (biológicos, psicológicos, sociais, etc.) que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e, de outro lado, a representação desse indivíduo, como uma espécie de duplicação mental ou simbólica, que expressaria a identidade do mesmo. Isto porque há como que uma interpenetração desses dois aspectos, de tal forma que a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação, que faz parte da constituição do indivíduo representado.

Diante do exposto, percebemos que o ser é composto por um conjunto de fatores que o constitui, não sendo possível separar o lado pessoal do profissional. Nesse sentido, Matilde e Cientista revelam como as vivências pessoais vão contribuindo na composição profissional.

Essa construção do ser professor tem a ver com as escolhas que fazemos, pois “aqueles que se encontram na profissão, ‘são professores’ e aqueles que, não se encontram na profissão, ‘viram professores’” (FONTANA, 2000b, p. 97). A autora refere-se aqui, à condição subjetiva que nos faz professor. As condições objetivas seriam o lugar, as práticas pedagógicas, as vivências com os alunos, com os conteúdos, que servem de base para as subjetividades, essa construção subjetiva ligada à identidade que constitui o professor. Dessa forma, somos formados por meio das escolhas que fazemos, nos constituímos a partir delas. As opções da vida pessoal influenciam na vida profissional, como afirma a autora, “O que começa com a escolha feita, se ela, por sua vez, nasce de outras escolhas, de determinações e até de acasos? Não passa por aí a história que cada um de nós ‘é?’” (p. 82).

Sobre essa constituição, Cientista revela que se divide durante o exercício de duas profissões, ser mecânico durante o dia e professor à noite. Duas atividades totalmente diferentes compõem a história de vida desse homem, o tempo (diurno/noturno) também o divide entre uma atividade e outra. Alterna o seu tempo entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Na dimensão temporal do presente e futuro, desejava e sentia necessidade de ingressar em uma faculdade para obtenção de um curso superior (Carta 7). A decisão de retomar aos estudos no ano

de 2012 é relatada na carta 8. E a notícia sobre a aprovação no vestibular para o curso de Educação Física é narrada e junto, o desejo também de, no ano de 2012, lecionar essa disciplina (Carta 9).

O cotidiano de Cientista é marcado, principalmente, pela rotina. A escrita do diário mostra o desenho de uma vida cujo diálogo com a esposa é constante, além de ser muito dedicado à família e ao trabalho. Também expõe uma descrição minuciosa dos horários, informando o tempo que realiza atividades como: acordar, almoçar, sair com a esposa, ir para a oficina, jantar, ir à escola, começar a dar aula, chegar em casa. A escrita descritiva e detalhista do dia-a-dia é recorrente nas páginas escritas do diário. Na escola, esforça-se para ajudar aos alunos, lançando mão de recursos como o livro didático, principal recurso utilizado na sala de aula e a internet como fonte de pesquisa para a realização do planejamento. Percebi que sobressai mais as escritas referentes ao trabalho da oficina do que da escola. A narrativa abaixo demonstra essas características que são recorrentes no diário:

Após um fim de semana tranqüilo, se inicia mais uma segunda-feira, acordei as 6:30h da manhã, eu e minha esposa G., tomamos café juntos, e às 7:00h levei G. ao trabalho dela e segui para a oficina.

O trabalho de hoje foi considerado até tranqüilo, revisões em algumas motos, reparo em motor etc. Almocei e descansei um pouco e levei G. para o trabalho às 14:00h e retornei a oficina. Tenho um carro Strada, com um som na carroceria e faço anúncios às vezes, e essa tarde anunciei por 30 minutos a festa evangélica que ocorrerá dia 20 e 21 deste mês. A tarde na oficina foi tranqüila, terminei um serviço em um motor e fui para casa.

Em casa revisei o assunto que será trabalhado hoje, com auxílio de livro didático de português e internet, tomei banho, jantei e às 18:15h sai de casa de moto, passei na casa de uma aluna (às vezes a levo para aula) e fomos para a escola.

Os alunos chegarão em média às 19:00h, por motivo de cansaço com a lida na roça, alguns alunos faltaram, mas a aula decorreu tranqüilamente até às 21:15h. Antes de iniciarmos a aula todos os dias fazemos o momento de buscar a Deus, onde eu leio um versículo da bíblia e discutimos por poucos minutos o que entendemos.

A aula de hoje trabalhei com o português. Como trabalho com sala de alunos mistos prefiro uma só matéria por dia. Com alunos de 2º e 3º ano, foi trabalhado um pequeno texto com uma pequena interpretação e os alunos de 4º e 5º ano foram trabalhados leitura e interpretação de texto.

Entre os alunos de 2º ano a leitura é bem difícil de ser trabalhada, trabalhando com junção vocálica e alfabeto. Os alunos do 3º ano, já conseguem ler palavras e pequenos textos com certa dificuldade, dando para fazer uma interpretação com correção de erros ortográficos eles trocam algumas letras. Alunos do 4º e 5º ano lêem com menos dificuldades que os demais, porém, palavras mais conhecidas do seu dia-a-dia, por isso estou trabalhando bastante a leitura nessas turmas. Os alunos cada vez mais estão interessados na leitura e escrita.

A estrada até que se encontra em um melhor estado depois dessas últimas chuvas e cheguei em casa às 21:40h, após deixar minha aluna na casa dela (Diário – Cientista – 16/05/2011).

Após um fim de semana festivo, mais uma segunda-feira, acordei as 6:30h da manhã, um pouco melhor de saúde eu e G., tomamos café juntos, e G. foi dar uma volta no quarteirão com POP, levei Gaby ao trabalho dela e segui para a oficina.

O assunto na cidade só é um, o assassinato da menina J. Cada pessoa acha uma coisa, da opinião diferenciada, mais de concreto ainda não se sabe de nada, o ex-namorado dela principal suspeito, chamou a polícia pedindo proteção pessoal, pois estava sendo ameaçado de morte e foi levado para Itapetinga.

Na oficina hoje o trabalho fluiu bem, fiz enrolamento de estator e revisão nas motos. Fui almoçar e descansar, depois levei G. no trabalho e fui para oficina onde trabalhei na parte elétrica de uma moto.

Em casa revisei o assunto que será trabalhado hoje, com auxílio da internet e de livros didáticos de português, tomei banho, jantei e sai de casa de moto, passei na casa da aluna e fomos para a escola.

A aula decorreu tranquilamente até às 21:00h. Antes de iniciarmos a aula o assunto foi o acontecido na cidade, a morte da jovem, falamos um pouco sobre o assunto e fizemos o momento de buscar a Deus, onde lemos um versículo da bíblia e discutimos sobre o ocorrido na cidade.

A aula de hoje trabalhei com o português, foi trabalhado leitura e interpretação de texto com todas as turmas diferenciando os textos do 2º e 3º ano com o do 4º e 5º ano. O texto foi lido por mim a primeira vez, e a segunda pelos alunos, após, tivemos uma discussão sobre o texto e respondemos a atividade.

Os alunos sempre estão dispostos a interagir com a aula, gostam de ser aguçados e dar a opinião deles sobre o assunto.

Cheguei em casa, após deixar minha aluna na casa dela, ao chegar em casa, corriji os exercícios de hoje e fui dormir (Diário – Cientista – 23/05/2011).

De acordo com Cientista, acordava todos os dias entre 6 horas e 06h30min horas, tomava café com a esposa, leva-a ao trabalho e depois ia para a oficina. Ele descreve como foi o trabalho desenvolvido na oficina. Almoça sempre entre 12h00min e 13h00min horas com a esposa, nesse período aproveitam para conversarem, descansa, leva-a as 14 horas ao trabalho e volta para a oficina. Entre as 16h30min e 17h30min horas sai da oficina e volta para casa, a fim de revisar o assunto da aula da noite. Janta sempre antes de ir para a escola. Geralmente oferece carona a uma aluna para ir e voltar da escola. Vai para a escola entre 18h10min e 18h30min horas. Espera os alunos chegarem para iniciar a aula. Cientista tem uma prática religiosa (é evangélico). Realiza sempre uma reflexão sobre a bíblia no início das aulas, o que demonstra que incorpora valores religiosos ao ensinar. Isso se configura como uma prática convencional das escolas e também de outras instituições, de acordo com a opção religiosa dos professores, evangélicos ou católicos, costumam iniciar as aulas com uma oração uma leitura da bíblia,

ferindo o princípio da escola laica. Descreve o que ocorre na sala de aula, expõe os resultados do trabalho pedagógico realizado. Volta da escola entre 20 e 21 horas. Sempre conversa com a esposa antes de dormir. Essa é a rotina de Cientista que tem um forte sinal de ser meticoloso.

Relata sobre sua relação com Pop (seu cachorro), as idas à Igreja (nos fins de semana), discorre sobre as atividades realizadas com a esposa, como por exemplo, a programação assistida pela televisão, as conversas, local onde lancharam, as idas às festas, as saídas para lazer, ou seja, retrata os momentos vividos durante o dia que, para ele foi tão “pesado” que não deu nem tempo para lancha às 10 horas. Aqui a pessoa se revela na docência, constitui seu lado pessoal e simultaneamente o profissional.

As narrativas de Cientista revelam uma escrita cronológica pessoal e profissional. O planejamento e a descrição da aula também fazem parte desta. Assim, as suas atividades rotineiras, como o trabalho na oficina, a realização das refeições com a esposa, a frequência à Igreja, tem relação com o seu ofício profissional docente ao desenvolver o planejamento para as aulas e também ao avaliar os resultados do trabalho pedagógico. Uma escrita que sinaliza a pessoa e o profissional, revelando o que ele é.

A respeito da metodologia adotada durante as aulas afirma que trabalha com uma disciplina por dia (Português), no dia seguinte, Matemática e isso vai variando.

Já o diário de Matilde relata mais a sua vida pessoal, em detrimento da profissional, fala pouco sobre a escola e os materiais usados durante as aulas, é uma escrita marcada pela preocupação com os alunos. Descreve sempre os resultados do trabalho pedagógico realizado e as dificuldades encontradas para ensinar. Fala sempre da família, da distância do filho, da relação com o esposo e dos problemas para lidar com os dois. Empenhada e sonhadora, fala de metas a serem alcançadas e tem uma escrita emotiva, no dia-a-dia demonstra o seu universo – feminino. Conforme narrativa:

Hoje acordei um pouco chateada com meu esposo [...]. eu fiquei de ir pra roça com meu sogro só que devido a chuva ele não foi e eu não poderia colocar meu filho de apenas três anos em cima de um caminhão e enfrentar uma chuva daquela nessa estrada perigosa. Agora são exatamente 11:00 horas da manhã e estou fazendo um bolo de aniversário para o sogro da minha irmã. Logo mais as 14:00 vou para a casa de E., uma professora da zona rural que se tornou também uma grande amiga. Nós vamos fazer o planejamento desse primeiro

semestre para apresentarmos no nosso próximo encontro, dia 29/04. E. é muito inteligente, tem várias idéias para os nossos encontros quinzenais com o nosso coordenador J.A. Eu estou sempre na cola dela, pois ela tem mais tempo como professora e pode me ensinar muita coisa. 19:00 horas, aniversário de 6 anos de I., o local é na casa de R. O ambiente está muito agradável, a ornamentação também está linda com a decoração das sete princesas. A aniversariante também está linda com um vestido rosa de princesa. Os salgados e os doces estão ótimos, mas o bolo não está gostoso. Vou terminar pois estou com muito sono, e eu estou escrevendo no banheiro do local que, por sinal, é muito limpinho (Diário – Matilde – 09/04/2011).

A narrativa acima demonstra o compromisso com a escrita do diário. Atesta que externaliza seus sentimentos quando escreve, se emociona. Nessa perspectiva é apresentada uma característica diferenciada em relação Cientista. Relata que o momento do planejamento, além de ser de socialização profissional é de formação, demonstra disposição para aprender com os outros. Faz um comentário sobre uma colega de trabalho, por quem nutre grande admiração, além de ser amiga, é uma profissional com quem pode contar para aprender, pois contribui para os planejamentos, devido à experiência adquirida com a docência. Matilde, professora iniciante, mostra que aprende e quer aprender com professores experientes.

Nos momentos do planejamento também estão os movimentos da formação e, nestes, há possibilidades de socializar – aprender a ensinar, aprender sobre ser professor, sobre as crenças e valores da profissão, sobre a cultura profissional. É um momento propício para os iniciantes adquirirem as aprendizagens da docência, e para “favorecer o encontro dos professores com suas trajetórias de vida nos espaços de formação” (FURLANETTO, 2003, p.47). Para Matilde, o momento do planejamento era um momento de investimento na formação. Como campo de forças e de conflito, a escola rural e os momentos de planejamento, configuravam como importantes contribuições para a transformação social e de estruturação da carreira.

Nesse percurso do diário, refere-se ao fato de ter feito um bolo de aniversário para o sogro de sua irmã, mas não demonstra ter ido à festa em que vai ser partilhado esse bolo. Conta que vai para outra, um aniversário de criança. Desta festa, fala do ambiente, da ornamentação, da decoração, do gosto dos salgados, doces e bolo. Os detalhes admirados da festa são marcas do gênero feminino. Também demonstra que levou o diário para a festa, confirmando seu compromisso, o banheiro do local, caracterizado como limpo, é o lugar em que essa escrita foi construída. Lugares estranhos se revelam como espaços de aprendizagem e

formação. Nesse espaço, ao escrever essa informação em seu diário, refletiu sobre o cotidiano que é também estranheza.

Os momentos descritos nos diários revelam o cotidiano dos dois colaboradores desta pesquisa e alguns aspectos de suas vidas pessoais e profissionais. A escrita de Cientista é marcada pelo fato de ser descritiva e de se basear na rotina: é uma escrita do dia-a-dia. Enquanto Matilde possui uma escrita mais pessoal, detalhista, emotiva e narrativa. Nessa perspectiva, Rosa (2007), diz que o cotidiano é repetição e é também uma forma da realidade que não é fixa. É nesse cotidiano que a sociedade se desenvolve. Nele, a cultura é tida como sendo algo constituída na sociedade e como modo de vida e nela a vida cotidiana se estabelece. E a autora faz revelações sobre o cotidiano como invenção, através de narrativas sobre o cinema e relacioná-las à escola.

A autora fala sobre um equívoco - a superação da vida cotidiana - pois a repetição é algo comum, normal, insuperável. Diz que “o homem nasce imerso na cotidianidade” (p. 46). Ela ainda transmite que o cotidiano é o lugar de repetição, do preconceito, da alienação. Mas Certeau (2009) chama a atenção para a capacidade do homem ordinário de reinventar o cotidiano; o cotidiano é, então, criação. A repetição está presente nas escritas dos diários, mas neles encontra-se também o novo, isso abre possibilidades de formação, pois demarcam lugares já citados, mas não explorados; marcam a rotina e o dito pela primeira vez e como essas coisas se relacionam aos modos de viver desses sujeitos e os ajudam na constituição de que são.

Michel de Certeau (2009) reconhece a capacidade existente na prática do homem ordinário, que com táticas e estratégias reinventa o cotidiano e revela desejos e um “fazer com”. A estratégia é “cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [...] pode ser isolado” (p. 93). Já a tática é a “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio” (p. 94), ou seja,

É o movimento “dentro do campo de visão do inimigo” [...], e no espaço por ele controlado. [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar,

vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Ai vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (p. 94-95).

Dessa forma, isso pode significar os modos como vamos incorporando ou resistindo às orientações impostas por uma ordem social dominante, as resistências e aprendências do fazer docente inicial. O sentido de consumo utilizado pelo autor está em consonância com essa questão. O autor diz que:

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de consumo: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 2009, p. 39).

Ou seja, consumimos muitos produtos que nos são impostos; inventam para nós um cotidiano que estabelece as formas como vamos nos organizando a ele. Assim, nós professores, consumimos o que nos é dado para trabalhar, não aquilo que realmente precisamos, mas nessa adversidade, os professores vão se reinventando e criando novas artes de fazer o seu trabalho, do fazer docente. Para Certeau, Giard e Mayol (2008, p. 31):

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este “mundo memória”, segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional” ou desta “não-história”, como o diz ainda A. Dupront: O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível... (p.31).

Nesse estudo com professores iniciantes e atuantes em escolas rurais, o invisível está em suas escritas, reveladoras quando observadas nas entrelinhas; nas suas falas, se interpretadas como narrativas. Essas mostram práticas que, muitas vezes, nem mesmo eles (os professores rurais) veem. O invisível está na linguagem,

tão real, concreta, barulhenta e, ao mesmo tempo, bem obscura. O mais revelador e que, nem sempre é visto, está nas práticas comuns dos praticantes.

Assim, o cotidiano para Certeau (2009), é o lugar da beleza; das táticas de enfrentamento; das inventividades, do consumo. O sujeito (re)inventa o cotidiano o tempo todo através das artes de fazer. Não apenas reproduzimos, também inventamos novas formas de ser e de fazer. O cotidiano por si só é espaço da criatividade. O autor chama atenção para a capacidade do homem ordinário de reinventar o cotidiano e que não há como romper com o cotidiano. Para ele, o cotidiano não é o lugar da alienação, mas da mudança, da criação.

Desse modo, o cotidiano é ao mesmo tempo possibilidade de criação e de mesmice. Assim, os professores “consumidores” têm a chance, através das táticas e das astúcias presentes no cotidiano, de reinvenção. É dessa maneira que esses docentes iniciantes, também, vão aprendendo a ser professor, pois se esse profissional estiver atento ao que acontece no cotidiano, terá maior oportunidade para a criação. Moldar o cotidiano, essa é a estratégia, é a possibilidade de mudança e de aprendizagem. Conforme narrativa de Matilde:

A vida profissional não se separa da pessoal, pois estamos envolvidos inteiramente na profissão. Isso as vezes atrapalha em pouco o meu relacionamento porque o meu esposo não entende que eu preciso participar de todos os eventos e reuniões para a qual sou convocada. Mas isso não me afeta em nada, porque eu abracei essa oportunidade e não vou desistir disso por nada, nem por ninguém, a não ser que Deus me tire esse trabalho, pois foi ele quem me deu. (Diário – Matilde – 12/04/2011).

O cotidiano nos ajuda a pertencer ou desvincular. Matilde fala desse pertencimento e do seu vínculo com a profissão, construído no cotidiano. Das dificuldades geradas em torno disso na sua vida pessoal, ratifica o que está sendo discutido a respeito da não separação entre a vida pessoal e profissional. Ela escreve que tudo isso não a afeta, mas ao mesmo tempo revela o contrário. A nossa identidade é construída na contradição. Jesus (2003, p. 39), remetendo às falas de suas colaboradoras diz que “não me fiz professora, me construo professora cotidianamente, em diferentes instâncias nas quais tenho interagido, nas diferentes interlocuções que tenho feito, nas múltiplas teias de relações que tenho tecido”. É no cotidiano que nos constituímos seres pessoais e profissionais.

As mudanças na sociedade complexa e na educação são constantes. Fernandes (2000), ao falar de tempos de mudança e da transição para uma nova era, destaca o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação e sua interdependência entre o conhecimento produzido e os meios que tornam possível a sua difusão; o acelerado desenvolvimento da civilização científica e técnica, que na política e na economia causa mudanças, provocando, assim, maior interdependência entre os Estados. Quanto à educação, está caminhando para o desenvolvimento social e a inclusão, procurando construir uma sociedade mais igualitária para o desenvolvimento econômico e o aumento da competitividade e, ora prevalece uma, ora outra. Dessa forma, o paradigma emergente ou pós-moderno propõe outro modelo de racionalidade que foi impulsionado por ciências conhecidas como “duras” e usa uma pluralidade de fontes e métodos para ascender ao conhecimento que na atualidade está sendo ampliado.

A autora fala da oposição existente na sociedade complexa, da inovação e da resistência à mudança. Quanto à educação, faz-se necessário o seu prolongamento, para uma formação contínua. As pressões sobre a escola levam a uma mudança de seu conceito, sendo uma organização dinâmica, portadora de sentido. Essas pressões atingem a profissão docente e o professor que passa a ser visto como um profissional capaz de refletir sobre as suas práticas e de questionar. Os professores devem ser convidados a participar da mudança, colaborando também com sua definição. Essa é uma maneira de atraí-los, pois eles não mudam por mudarem e também não aderem facilmente a essas mudanças. Assim, um novo modelo conceitual e a valorização da experiência docente podem, de certa forma, induzir ao modelo das astúcias e táticas que Certeau (2009) fala. Portanto, a mudança da educação também perpassa pelo cotidiano; a transformação da educação depende, muitas vezes, das ações cotidianas.

Sobre a cotidianidade, Pais (2001) a relata em duas obras de artes, as pinturas de Caravaggio e de Velásquez. Fala-nos sobre o modo de olhar a realidade e da conversão do cotidiano em permanente surpresa. Tudo isso para mostrar a possibilidade de se pensar numa sociologia da vida cotidiana.

Esse autor pergunta, “o que se passa no cotidiano?” Responde, primeiro o que é o cotidiano, afirmando que a vida cotidiana é composta de variadas situações, não comuns, estranhas que podem ser estudadas pela sociologia. O conhecimento

é ponto importante nessa discussão do autor, pois “a fonte primeira de todo o conhecimento é o cotidiano, é o vivido” (PAIS, 2001, p. 47).

Nas malhas da Sociologia, o cotidiano é tomado como fio condutor de conhecimento sociológico, constitui-se como um lugar privilegiado da análise sociológica. Neste, está contido um convite à descoberta, ou seja, à decifração dos enigmas sociais. O cotidiano está repleto de manifestações importantes para a construção do conhecimento e as teorias e os métodos, apresentam coisas que levam o pesquisador a encontros imprevistos (PAIS, 2001).

Assim, o cotidiano revela as vidas, os momentos, dos modos mais inesperados, o que vemos, ou não, pode sugerir uma sociologia do cotidiano que vai contra as formas de reificação do social. Nesse processo, há invisibilidade do que se passa no cotidiano e, muitas vezes, a realidade da rotina presente deixa marcas de uma aparência.

A vida cotidiana revela muitas coisas, mas ainda, outras coisas nela expressas, não se fazem presentes em debates sociológicos. Para o autor, “o que a sociologia da vida cotidiana verdadeiramente interessa são os processos através dos quais as micro e as macroestruturas são produzidas: são as práticas sociais produtoras, na sua cotidianidade, da realidade social” (PAIS, 2001, p. 46). Nessa perspectiva, o cotidiano tem muitos significados.

Muitas profissões têm sido construídas no cotidiano e como rota do conhecimento. Nessa rota, os professores experientes e iniciantes podem trocar aprendizagens. O olhar do turista é limitado, por isso, Pais (2001) nos convida a perambular pelo cotidiano como viajante. O professor viajante vai caminhando e descobrindo caminhos, e maneiras de ser, de ensinar e de aprender. A discussão do pesquisador viajante e do turista atravessa a do olhar trazida pela sociologia do cotidiano, buscando alertar que o pesquisador não deve se limitar a ter apenas o olhar de turista. O professor (novato) atento e observador que vai pelo caminho da narrativa, vai percebendo que a escola, de alguma forma, o envolve em regras, prescrições que desviam seu olhar da inventividade e da criatividade da vida cotidiana. O cotidiano nos revela como pessoas e profissionais.

Assim, vejo em Cientista e Matilde, o que Fontana (2000b, p. 122) fala sobre essa relação temporal e de constituição docente, que “o tempo também marcou nossas histórias. Não nascemos professoras, nem nos fizemos professoras de repente. O fazer-se professora foi-se configurando em momentos diferentes de

nossas vidas”. A docência é uma construção social e complexa, e dá-se em diferentes momentos, lugares e com diferentes pessoas.

3.2. Caminhos de professores iniciantes da zona rural

A seguir, procuro situar aspectos indicativos dos caminhos da aprendizagem da docência na zona rural explicitados pelos colaboradores em diferentes momentos, a partir dos eixos: Práticas de (auto)formação de professores rurais iniciantes e desenvolvimento profissional; e dos subeixos: Prática pedagógica, ruralidades e formação.

3.2.1. A formação para a docência: escolarização

A formação para a docência é composta de um percurso longo, biográfico-narrativo. Conforme apontado por Biasoli (2009, p. 158) em seu estudo,

A trajetória biográfico-narrativa dos professores compreende aspectos relativos à escolarização; escolha da profissão com seus fatores determinantes e expectativas; a trajetória acadêmica com suas influências, lembranças e formação prática de ensino; a carreira docente com seus primeiros anos, o exercício da profissão e se o fato de ser mulher/homem afetou ou não a carreira. Por fim, os professores falam da escola onde exercem a docência, destacando a história pessoal vivida na instituição, bem como o grau de satisfação com essa escola e o momento profissional em que se encontram.

Assim como no estudo da autora, esse foi também o caminho trilhado pelos colaboradores dessa pesquisa, iniciado com as narrativas da primeira etapa da escolarização, conforme as narrativas de Cientista:

Eu não me lembro exatamente com que idade eu comecei, mas pra aquela época não foi tão tarde, meu pai era separado da minha mãe foi pra Conquista [Vitória da Conquista] e eu fiquei com meu pai, e eu sempre por morar na roça, eu morava na roça, por isso eu cheguei a estudar na roça, tinha uma escola lá e quando eu era mais novo, eu cheguei a estudar lá, depois eu vim pra rua e depois voltei a morar em outra zona rural, tinha uma escola lá e minha tia era professora, tia S., é tanto que hoje, questão de postura e tal, eu lembro dela até hoje, era uma mãe pra mim, e me ensinava até pegar no garfo. Sou muito grato a ela, depois eu retornei pra cá [Maiquinique] e conclui. Assim em relação a hoje, eu não considero ter sido bem alfabetizado, e nem considero que tenha sido por culpa dos professores, é a questão do sistema de

ensino mesmo que eu considero fraquíssimo, e não está melhorando não, eu acho que essa questão mesmo de governante, presidente, parece que eles não querem que o povo aprenda, porque uma coisa eu falo, o que muda, o que transforma mesmo é a educação, você precisa de outros meios de ver as coisas, de outros horizontes e o que você percebe é que é política mesmo inserida na educação, e é por isso que hoje eu não bato mais boca com ninguém e quando alguém diz, a fulano de tal vai mudar, mais eu sempre respondo, quer mudança, vai estudar, porque o que muda e transforma mesmo é sem dúvidas a educação. Olha pra ser sincero eu nunca fui muito interessado em sala de aula, mas quando eu estudava tirava boas notas, eu sempre achei que fui muito desenvolvido apesar de ter muita dificuldade, eu sempre achei o estudo aqui fraco si comparado com os de outros lugares. Hoje eu vejo que se fosse pra voltar no tempo, assim estudar mais, da primeira, até o oitavo ano, terceiro ano, se eu pudesse voltar a estudar, pra ter uma base, então num é nem uma questão de capacidade, é questão do ensino não ter me proporcionado, um conhecimento maior. (Entrevista -Cientista).

Esta, eu acho que até agora é a carta mais difícil de te responder. Não me recordo da idade que entrei na escola, como já disse em outras cartas, quando pequeno morei na zona rural e vinha estudar na cidade com minhas irmãs, lembro de ter estudado no colégio Nelson José de Oliveira no ensino fundamental. Não tenha lembrança de um só professor, lembro de alguns, principalmente, os do ensino médio. (Cientista – Carta 7).

Antes de responder essa pergunta, fiquei pensando em uma carta que você me perguntou sobre meus professores, e pensando lembrei-me de três professores, a professora S. que além de minha tia, foi minha professora quando estudei na zona rural. Além de me dar aulas na escola, em casa ela também me ensinava muita coisa inclusive sentar na mesa, comer com garfo e faca essas coisas. A professora Janice marcou por ser pouco rígida em matemática e o professor M. S. que sempre me cobrava primeiro os exercícios. (Cientista – Carta 9).

É perceptível que revelam descasos, invisibilidades, silenciamento, precariedade, ruptura, abandono, solidão, dicotomias. Expõem a ausência do Estado e a dívida que este tem com a população rural; que não há políticas de inserção profissional. Estes lugares revelam a docência, e os lugares da docência, revelam os profissionais.

A escolarização de Cientista, até o Ensino Fundamental, é marcada pelas viagens e mudanças de cidade. Iniciou seus estudos “na roça”, tendo como professora sua tia que lhe proporcionou aprendizagens para a vida cotidiana. O seu processo de alfabetização está relacionado às questões políticas do país que perduram até a atualidade. Com a crença que a educação é que promove a mudança, Cientista buscou nela uma forma de aprender mais e se politizar.

A trajetória de escolarização de Matilde também deixa marcas.

Eu já entrei na escola mais tarde, porque naquele tempo as mães colocavam os filhos na escola bem mais tarde, eu entrei já com seis anos, creche Arlete Magalhães, era perto de onde agente morava. (Entrevista – Matilde).

Depois que sai da creche fui estudar no Sobral Bentes, uma escola que tinha próximo ao conjunto Antonio Carlos Magalhães (casas populares onde vivi grande parte da infância e adolescência). Lá estudei com os professores: *A.*, *M.* e *B.* De lá fui para o Nocy Novaes, onde estudei com a professora *N.*, hoje falecida. Ela era ótima aprendi muito com ela. Tive outras professoras como: *S.*, *E.* e *T.* (Matilde – Carta 5).

Para mim a minha melhor fase foi quando eu estava lá na creche e quando estava no Ginásio. Nas séries anteriores eu era muito desinteressada, cheguei a repetir a quarta serie duas vezes, eles trocavam muito de professor. Quando eu estava me acostumando com um eles iam lá e trocava, por essa razão eu não gostei muito da terceira nem da quarta série. A professora que eu mais gostei foi a da terceira série, eu num gostava muito da série mais da professora eu gostei, hoje ela é até falecida professora *N.* e na creche foi uma professora bem morenona que chamava *A.* que também hoje já é falecida. A alfabetização estudei no Educandário, esse foi um colégio que eu gostei muito. No ginásio foi bom eu tive os melhores professores. Naquele tempo os professores não eram como hoje, eram mais rígidos, diferente de hoje que a sua maioria não tem mais aquela força com os alunos, tive uma professora de matemática, *N.F.* que era muito boa, se você não fosse um bom aluno seria reprovado. Tive também uma *E.F.* que era também uma boa professora. A professora de História *S.* também era muito boa. A de Português foi a *R.* que hoje é diretora da Escola Normal São Pedro. (Entrevista – Matilde).

Mais detalhista, Matilde retoma o percurso trilhado de sua escolarização. Iniciou sua educação escolar na creche, tardiamente; gostou dessa etapa do ensino, alfabetização e narra com intensidade sua trajetória e seu desinteresse pelos estudos, nas primeiras séries do Ensino Fundamental que resultou em sua reprovação, duas vezes, na quarta série. Os nomes das escolas e dos professores foram lembrados. Matilde relata um momento charneira⁴² de sua vida escolar, a seguir:

Um fato marcante que jamais vou esquecer ocorreu quando estava na creche, eu tinha 6 anos. Minha mãe fazia umas “chicas” no meu cabelo (partia no meio do cabelo e amarrava de um lado e de outro), meus colegas me chamavam de “vaquinha mimosa”. Um dia fiquei muito chateada e quando cheguei em casa minha mãe não estava, então peguei uma tesoura grande e cortei todo o meu cabelo. No dia seguinte quando fui para escola, minha mãe amarrou um lenço no meu cabelo. Quase que a diretora da creche mandou prender minha mãe, mas eu contei para ela que foi eu quem tinha cortado o cabelo e não minha mãe.

⁴² Para 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.

E para completar no dia das crianças o prefeito Nogueira mandou distribuir brinquedo para crianças nas ruas. Eu fui confundida com um menino e ganhei um fusca amarelo. (Matilde – Carta 5).

Cientista e Matilde falam de suas histórias relacionadas com a escola. Essa relação ocorreu de forma política (polêmica) ou amorosa e o processo de iniciação escolar produziu sentimentos e marcas, hoje rememorados com sentidos e significados. Catani, Bueno e Sousa (2000) fazem alusão ao “amor dos começos” das peculiaridades existentes na relação estabelecida entre os indivíduos e a escola. Neste estudo, isso também foi relatado pelos colaboradores da pesquisa. A rememoração é necessária, pois se refere ao trabalho feito de lembranças que tem a capacidade de refazer os fatos. Essas memórias possibilitam à reconstrução da história. E a visualização sobre as diferenças referentes aos relatos de meninos e meninas, a respeito do ingresso na escola. Nessa perspectiva, “uma história das relações com a escola, o conhecimento e os professores pode nos dizer mais sobre a educação e os processos de ensino do que as veleidades prescritivas” (ibidem. , p. 169).

Nas narrativas estão presentes as lembranças dos mestres, os antigos professores foram lembrados com adjetivações: eram carinhosos, rígidos, bons, ótimos. Essas são marcas deixadas pelos antigos mestres, conforme referendado por Sousa (2003) quando fala sobre a evocação da entrada na escola.

Essas marcas encontradas nas narrativas de escolarização dos colaboradores relembram algum lugar na formação - ao da trajetória anterior ao exercício da docência - que tem relação com essa construção. Ribeiro e Souza (2011, p.167) apontam que:

Os professores aprendem certos traços da docência muito antes de frequentar o curso de magistério ou o de licenciatura, nas suas experiências familiares, na sua trajetória de escolarização, nas relações que estabelecem em seus vários processos de socialização, dos quais as imagens da profissão docente e do ser professor se propagam.

É dessa forma, que estas pessoas se tornam professores. Aprendem sobre a docência através também da memória, das lembranças e recordações. O processo formativo desses professores iniciantes da zona rural foi se constituindo a partir das narrativas. Portanto, essas narrativas se configuram como essenciais, pois remetem

à historicidade e às questões subjetivas do sujeito, apontando para a reflexão sobre o processo de formação.

Dessa maneira, as marcas da escola definem o ser. Somos o que somos hoje devido ao que vivenciamos. O lembrado e o narrado revelam quem somos, as nossas relações familiares, escolar, a nossa relação com o outro, com a cultura. Larrosa (1994, p.69) aponta que “o sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcorrer temporal”, através da memória, do narrado, o eu vai se constituindo temporalmente, carregado de subjetividades.

O ingresso na escola, o tempo de permanência, o tipo de estudo, os professores, as escolas, tudo isso é referência para sermos professores, pois nos constituímos professores também a partir das indicações dos antigos professores e das referências das escolas onde estudamos. Cada etapa/série da escolarização referencia a uma lembrança e é narrada. Matilde se lembra de um apelido recebido na escola e Cientista fala de quando estudou na zona rural tendo sua tia como professora, da rigidez dos professores, das aprendizagens sobre educação para o lar. O desinteresse de ambos pelos estudos foi responsável pelas dificuldades descritas. Cientista se mostra um defensor do Magistério, conforme descrito em suas narrativas. Sobre o Ensino Médio destaca que:

No ensino médio, a minha mãe veio embora para Bahia, exatamente para a cidade de Vitória da Conquista, e mesclava o estudo entre Maiquinique e Vitória da Conquista, mas, sempre estudei em colégio público. Na entrada do ensino médio, eu estava em Maiquinique, como o único curso que oferecia era magistério, foi o que fiz.

Gostei muito do curso e sempre digo que é um curso que não deveria acabar nunca, pois se tem uma base pedagógica muito boa. Lembro do meu estágio, que no começo foi meio complicado, principalmente a parte de escrever o relatório de estágio. (Cientista – Carta 7).

Não era questão de optar pelo magistério, na época aqui não tinha outra coisa. Minha educação foi feita em cima de quê? Meu pai e minha mãe eram separados, eu não tive tanto acompanhamento do meu pai na escola, responsável pela minha educação foi por minha conta própria, ou por causa do sistema mesmo.

Eu sempre fui um defensor do magistério, as pessoas sempre tem o costume de falar...você está fazendo que curso? Eu sempre falo magistério, eles perguntam, mas porque magistério? Eu acho que quem faz magistério, ajuda cuidar melhor da família, dos filhos, eu acho que quando o homem ou a mulher faz magistério, eu acho que automaticamente, ela está sendo mais preparada pra ser um pai, ou uma mãe, então foi assim que eu sempre defendi o magistério, ai a pessoa pode dizer há, mas tem outras coisas, outras matérias, ai eu respondo, não, beleza, eu tô falando de preparação para vida.

Essa coisa de comum, aqui em Maiquinique, eu acho que nas demais regiões, na época em que eu concluí o magistério eu acho que o pessoal nem tinha essa visão de fazer outros cursos, de ter outras formaturas, e então as vezes tinha pessoas com mais condição e que as vezes tinha a mãe ou o pai mais instruído, aí eles mandavam essas pessoas pra outras cidades, aí sim poderia fazer outros cursos.

Eu não tive, no caso no magistério pra concluir eu cheguei a estagiar em sala de aula, e era normal, plano de aula, no caso preparando você pra quando você fosse realmente dar aula, mais nada específico para educação rural não. (Entrevista - Cientista).

As viagens de Cientista permaneceram durante o Ensino Médio, cursado, como as outras etapas da sua educação escolar, em pública. O Magistério, para ele, não foi uma escolha, foi sua única opção, pois na cidade onde morava (Maiquinique), esse era o único curso existente para a conclusão do Ensino Médio, por isso era frequentado por meninos e meninas, isso revela um período da história da educação brasileira. Considera que este foi um bom curso, mas complicado, principalmente no período do estágio. Tem o magistério como sendo mais que um curso, é uma preparação para a vida. Confessa que durante essa formação não frequentou nenhuma disciplina que lhe proporcionasse conhecimentos sobre a educação rural. Isso demonstra uma fragilidade no currículo do Magistério que persiste, também nos currículos do Ensino Superior.

O Ensino Médio, para Matilde também deixa marcas, que podem ser observadas nas narrativas a seguir:

O ensino médio também foi tranquilo, tive professores bons e outros ruins, mas nada que atrapalhasse meu desempenho escolar. Só a professora de Matemática que era terrível, ela explicava o assunto e não aceitava que você perguntasse nada, pois se perguntasse qualquer coisa ou falasse que tinha dúvida, ela chamava de burro. O nome dela é professora *D.* (Matilde – Carta 5).

Eu cursei a noite porque eu era instrutora na Azaléia e trabalhava de 7:30 da manhã até as 17 ou 18 horas. Esse período foi muito puxado pra mim porque eu trabalhava muito, quando eu estava no último ano do ensino médio eu engravidei do meu filho *G.* e isso me atrapalhou um pouco, mas eu não desisti, eu aguentei firme e consegui chegar até o final do ano com boas notas e passei bem. Eu fiz formação geral. (Entrevista – Matilde).

Matilde não fez um curso para ser professora, estudou no turno da noite e relata sobre os professores (bons e ruins). A necessidade de trabalhar não lhe possibilitou escolhas no estudo, fez Formação Geral no noturno. Descreve como um período de tranquilidade, no entanto, cita uma professora, atribuindo-lhe adjetivos

negativos, “chamava os alunos de burros”. Os professores deixam marcas positivas, ou negativas, como é o caso dessa professora. Mesmo em condições desfavoráveis, que se agravaram com a gravidez do seu primeiro filho, no último ano escolar conseguiu concluir o Ensino Médio.

A falta de opção cruzou os caminhos de Cientista e de Matilde, obrigando-os a seguirem caminhos impostos, durante o Ensino Médio. Magistério, “era o que tinha” (Cientista) e Formação geral no Noturno “era o que podia” (Matilde). Muitas vezes, as adversidades da vida impedem a possibilidade de escolhas, isso ocorreu tanto com Matilde, quanto com Cientista, mas marcas de superações também fazem parte desses enredos. Vale lembrar que os espaços geográficos, sociais, econômicos e vários outros, influenciam as escolhas, e que, portanto, não há escolhas totalmente livres.

Cientista fala da responsabilidade que tomou para si nesse processo de formação, quando cursava o Magistério, até porque o pai não o acompanhava. Ficou claro que esse período não o preparou para atuar em contextos diferenciados, como a zona rural, por exemplo. Para a atual sociedade, esse é um ponto fraco dos professores, dos cursos de formação, das políticas, porque, na contemporaneidade, os professores precisam ser preparados para a incerteza, como aponta Perrenoud (2001), agir na urgência, decidir na incerteza.

Com isso percebemos que a formação para a docência também se faz pela memória que nos possibilita pensarmos sobre quem somos e como nos tornamos quem somos. E as trajetórias de escolarização são parte dessas memórias, portanto, dessa formação.

Os relatos indicam como apontando por Catani, Bueno e Sousa (2000, p. 168), que as memórias do percurso escolar anterior ao exercício da docência são referência para a nossa constituição:

[...] as memórias pessoalmente significantes são aquelas que carregam significados adquiridos em seus usos adaptativos, na maior parte das vezes, nas relações com os outros. Os outros são, desta forma, referências imprescindíveis das nossas lembranças.

Os outros aqui relatados são os professores, a mãe, o pai, as escolas, são tudo e todos que fazem parte desse processo de escolarização trazido à tona através da memória. Sobre essa questão, Dominicé aponta que:

A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns aos outros, dando uma forma original a cada história de vida. Na família de origem, na escola, no seio dos grupos profissionais, as relações marcantes, que ficam na memória, são dominadas por uma bipolaridade de rejeição e de adesão. A formação passa pelas contrariedades que foi preciso ultrapassar, pelas aberturas oferecidas (DOMINICÉ, 2010b, p. 95).

A formação dá-se em uma dimensão espaço-temporal, ao longo da vida. Esse processo contém as vivências e experiências e as aprendizagens que se relacionam à identidade pessoal e profissional. Cabe a nós aprendermos com/na vida, conscientes de que se vivemos estamos sendo formados.

3.2.2. Exercício profissional: docência

O exercício da docência também é formativo, já que, a partir dele é possível a construção de saberes da experiência, mobilização de saberes e aplicação da prática. Para Soares e Cunha (2010, p. 23):

O termo docência se origina da palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com *discere*, que significa aprender. Assim, docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral.

Dessa forma, quando da entrada na docência, há a expectativa de ser professor, como ser esse professor. Sobre a expectativa de ser professor, Cientista revela que:

Sempre ouvi dizer que ser professor era difícil, isso era desanimador, porém na minha escola isso não ocorre. Ser professor é bom. Tenho alunos adultos e todos motivados a aprender. Ensino em turma mista⁴³ onde a vontade de ler e escrever é grande, e isso é para mim, prazeroso e gratificante.

Ser professor não é apenas transmitir conhecimento, é mais que isso. Porque hoje em dia alunos chegam até nós para o ensino fundamental sem saberem ler e escrever direito, impedindo que nós lecionemos a matéria específica daquela série, tendo nós a função de preparar cada vez mais o aluno para a turma seguinte. (Cientista – Carta 8).

⁴³ Turma mista se refere a turma multisseriadas.

Eu na verdade nunca me vi professor, eu e meus colegas também. É tanto que quando eu fui embora para Vitória da Conquista, passei oito anos lá, e quando eu voltei que vi meus colegas ensinando, sendo diretor, e assim eu sempre fui de assistir muito jornal, só assistia coisas que iam me trazer algo de útil, não sei como tem pessoas que conseguem passar três ou quatro horas assistindo novela. E se uma pessoa dedicasse esse tempo lendo um livro, assistindo um documentário, ela seria depois desse tempo outra pessoa, e poderia até mesmo passar num concurso. Hoje quem se considera tão inteligente e quer pegar 40 horas de trabalho, ele vai ser depois de uns quatro anos uma pessoa estressada, que não teve tempo de se reciclar, de aprender coisas novas. Depois de um tempo ele não vai ser mais tão inteligente, é essa coisa do sistema. Eu acho que quem se acha tão inteligente trabalha muito e não tem tempo de estudar, no futuro ele não é nada. Eu fiz o concurso em 2010, fui chamado em 2011. Quando fiz o concurso e passei, eu disse: e agora? O salário é pouco, em alguns momentos eu pago pra estudar, visando, estudando fazendo faculdade pra ter um salário maior. Eu estou fazendo um investimento e ganhando saúde, e ainda fazendo uma coisa que eu gosto que é Educação Física.

Eu quero ser professor de Educação Física, mesmo sem experiência. Eu já tive uma academia. O que eu sempre soube era que eu queria trabalhar com pessoas, com o ser humano. Aos treze anos, eu já tomava conta de bar, de restaurante, o dono ia dormir e deixava a chave do carro comigo. Com treze, catorze anos, isso é responsabilidade, eu já sabia que tinha que fazer tudo perfeito, e dar o melhor de mim, pra lá na frente você ser alguém e conseguir mudar alguma coisa. (Entrevista – Cientista).

A imagem da profissão e do ser professor é expressa por meio dessa narrativa. Ser professor, por mais que tivesse ouvido o contrário, considera ser algo bom e que este é mais que transmissor do conhecimento. Fala sobre o professor ideal, mas que desconhece, na prática, algum profissional que possua essa característica.

Ele nunca se viu como professor, ou seja, não fazia parte da sua trajetória na infância ou adolescência essa possibilidade, talvez porque outras coisas lhe chamassem mais atenção, como a mecânica, por exemplo. Ocorre também a expressão de uma reflexão realizada sobre o ensino em classes mistas, heterogênea, em que estudam alunos com diferentes níveis de aprendizagem.

A importância de fazer atividades úteis para a profissão e do tempo para a realização do trabalho é citada por Cientista. Chama atenção ainda para a necessidade de trabalhar menos e planejar mais, dedicar mais tempo para se preparar para o futuro. Numa perspectiva atual, “o tempo é a medida do movimento” (PINEAU, 2003, p.13), dessa forma, o tempo é plural e se constitui como uma representação, situado no terreno da subjetividade. Assim, ele “decifra” o tempo,

planeja suas atividades, diz que o professor tem que se preparar para a mudança e a incerteza.

Ao ser aprovado no concurso público, Cientista se questionou. Isso expressa uma reflexão sobre a vida, o futuro. Várias coisas estavam em jogo a partir daquele momento – o salário, o tempo, o investimento – e, assumindo essa função, teria que administrar tudo isso.

Ao assumir a docência, tinha consciência que precisaria investir em sua formação, que teria que dar continuidade aos seus estudos, pagar para estudar, vislumbrando um curso superior, já que o salário como o professor primário não seria suficiente. Fala disso como um investimento, um ganho na saúde (fazendo o que gosta) e uma preparação para a incerteza, podendo através dos resultados de investimento contribuir para a mudança.

Cientista mostra que sabia da responsabilidade que estava assumindo e que nesse cargo de professor trabalharia com pessoas, com seres humanos como sempre quis, expressa a certeza do que queria ser e construir, do que queria mudar.

A consciência de si se faz muito presente ao assumir a profissão. Essa referência mostra que “a formação integra a construção da identidade social, da identidade pessoal e profissional, que se inter-relacionam e demarcam a autoconsciência, o sentimento de pertença” (SOUZA, 2006a, p. 36). Assim é que Cientista se revela.

Matilde também traz revelações, conforme exposto nos relatos abaixo:

Eu continuei trabalhando na Azaléia, e quando meu filho completou um ano, meu esposo quis ir embora pra roça porque o pai dele tinha comprado uma terra, ai eu sai do trabalho e fui morar na roça com ele. Eu não tinha expectativa profissional nenhuma. Quando eu soube que iriam reabrir uma escola lá na zona rural, eu procurei a Secretaria de Educação e eles me disseram que já tinham uma professora. Ai eu soube que essa menina tinha ido trabalhar numa loja de roupa, foi quando eu procurei a Secretária da época que era *E.*, ai falou que se a menina dissesse mesmo que não iria ficar ela colocaria eu. Ai eu conversei com *P.*, conversei com ela ai ela disse que se a menina lá não quisesse ficar que eles colocariam eu. Eles me disseram que pelo fato de ser na roça que não precisaria ter magistério e que só precisava mesmo ter formação geral. Ai eu expliquei pra eles que não era formada em magistério, que não tinha experiência e nunca tinha dado aula. Ai eles disseram que não tinha problema e que no que eu precisasse poderia contar com eles. Ele e *J.* eram os coordenadores lá. Ai depois eles foram lá em casa pegaram meus dados e eu comecei. Já tinha um ano que eu morava lá quando eles me chamaram. Eu comecei na verdade em 2010 nessa mesma escola, e continuo nela até hoje. [...]. Eu já gostava antes, mas eu não tinha paciência pra lidar com criança e até hoje eu não sou muito assim paciente. Quando ele falou que era adulto eu já vi uma facilidade maior

pra mim, porque adulto tem um pouco mais de dificuldade, mas já entende mais o que você fala e criança não, né? Ai eu me interessei porque seria uma experiência boa pra mim eu dar essa aula lá e se eles gostassem do meu trabalho eu ia continuar lá (sic). (Entrevista – Matilde).

Na realidade não escolhi ser professora, nunca tinha pensado nisso, pois quando terminei a 8ª série existia o magistério e o curso de formação geral, e na minha cabeça só pensava na segunda opção, até porque não achava que eu daria uma boa professora. (Matilde – Carta 6).

Ao ir morar “na roça”, Matilde não tinha expectativas de trabalhar, mas viu na docência uma oportunidade para isso. Relata que lutou pelo emprego, pois morava no mesmo lugar onde a escola seria reaberta, na zona rural. Começou a ensinar sem a formação necessária, e em um contexto peculiar (carente), mas com expectativas que conseguiria realizar o seu trabalho, devido ao fato da clientela ser formada apenas por adultos.

É grave a afirmação feita de que para lecionar na zona rural não precisa ter magistério. Sabemos que a formação docente ainda vem sendo tratada com descaso, principalmente, em contextos diferenciados (rural, indígena, quilombola). É preciso atentar-se para a responsabilidade de se exigir políticas públicas de formação que, de fato, saiam do papel e sejam realidade para os professores leigos que ainda existem no Brasil. As afirmações de Nunes (2000), a esse respeito há 13 anos, ainda podem ser percebidas no contexto atual. A autora, ao destacar as políticas públicas de formação de professores, comenta que se dividem entre avanços legais e recuos pragmáticos; que nesse percurso em busca de melhorias na formação docente, o que se viu foi surgirem formações diversificadas. Se atualmente ainda vivenciamos esses percalços é porque as políticas e propostas não têm sido suficientes para provocar a mudança que tanto buscamos na educação.

Então, é perceptível a falta de prioridade para as questões relativas à educação rural e que muitos dos problemas lá existentes são problemas de gestão, gerados mais por falta de boa vontade, de uma administração adequada, de fiscalização, de denúncia, do que por falta de recursos. Mas, com tudo isso, o Magistério é/deveria ser a formação mínima e condição *sine qua non* para tornar-se/ser professor, em qualquer lugar.

Ser professor exige compromisso, já que, esse profissional lida com vidas, por isso, é necessário ter conhecimento sobre o trabalho docente e sua condução.

Nesse sentido, Matilde afirma que não escolheu ser professora, pois na sua perspectiva, não seria uma boa docente. Essa era a representação que tinha de si mesma, uma representação consciente, mas que não a impediu de assumir a função, apesar de não possuir a formação necessária ao exercício dessa profissão.

Cientista e Matilde demonstram divergências sobre professor, em meio a diferentes confissões, discordam em suas opiniões entre o difícil e o fácil, mas ambos possuem expectativas sobre a profissão docente. A formação e a constituição de ambos como professores, também são diferenciadas. As motivações para a docência dos dois colaboradores da pesquisa variam devido à história de vida. É fato que a docência é tida, muitas vezes, como expectativa de ação profissional, com discrepâncias em várias dimensões (RIBEIRO; CUNHA, 2010) e os desafios impostos a essa profissão são reveladores de grandes dificuldades.

Mesmo sem o curso de Magistério, Matilde foi se constituindo professora. Exercia uma representação de ser professora e, através dessa, ia se constituindo como tal. Assim, “os subsolos da docência começam a ser explorados. A crença de que o professor constitui-se como docente somente a partir de cursos de formação inicial e contínua vai sendo substituída por uma percepção mais ampla dos processos formativos” (FURLANETTO, 2003, p.13). Mesmo sem a formação exigida e sem experiência, passou a vivenciar aspectos inerentes ao professor iniciante e ao contexto rural, foi aprendendo a ser professora naquela realidade; mergulhando nesse processo de formação.

Para Matilde, o ser professora foi expresso nas narrativas descritas abaixo:

Para mim ser professora tem sido demais, pois a cada dia que passa é uma vitória para mim. (Matilde – Carta 7).

Eu me vejo, eu não posso dizer que estou preparada pra enfrentar qualquer turma, eu me sinto preparada se for pra assumir uma sala assim de criança ou uma sala que não seja multisseriada. Eu me sinto professora mas é como eu falei, eu fiz o concurso pra auxiliar administrativo, e eu tenho que assumir o concurso pra área que eu fiz, mas eu me sinto como professora. Eu me sinto realizada como professora. Eu me sinto realizada como professora. (Entrevista – Matilde).

Sobre isso, Cientista também revela que:

E a cada dia me apaixono mais pela profissão de professor, e pretendo fazer faculdade para me aprimorar cada vez mais. (Cientista – Carta 3).

Geralmente quando me perguntam eu respondo que sou mecânico, mas eu me vejo mais como professor. A questão é que são muitos anos de mecânico, parece uma coisa que tinha que ser. Eu já tentei ensinar pra alguém, mas o povo não aprende, se eu sair a oficina pára. E por que ser professor hoje? No caso eu professor porque comparando, eu trabalho apenas catorze horas por semana e não que seja pouco, mas nada comparado a minha jornada de trabalho numa oficina. (Entrevista – Cientista).

Para mim o professor é o intermédio do aprender e o pensar e é cada vez mais motivador e especial ser professor. Ano que vem estou retornado aos meus estudos, e espero estar cada vez mais preparado para poder cada vez mais poder passar o que sei. (Cientista – Carta 8).

Ambos expressam nas narrativas a constituição docente. Matilde fala que se sente professora. Afirma se sentir realizada como tal, após dois anos nesse ofício. Concebo esse sentir como ser, como reafirmação da condição de professora. O tempo, nessa perspectiva, revela um movimento de formação a partir da prática, de produção de saberes, a partir da experiência, de produção de experiência, a partir dos saberes e da (auto)formação (reflexão sobre si).

Para superar os desafios impostos pela profissão, Cientista recorre aos saberes e às aprendizagens, afirma que estes saberes (de todos os tipos) são importantes para contribuir com a transformação social. Os saberes precisam estar relacionados com a prática e produzir outros saberes (THERRIEN, 1993). Interpreto a fala de Cientista de “se apaixonar pela profissão cada dia mais” como uma constituição, uma reafirmação dessa condição da docência. Fala sobre as duas profissões que exerce. Relata a necessidade de permanecer como mecânico. É notória a expressão “ensinar”, ele ensina na escola, mas na oficina, transmitir o seu conhecimento torna-se uma tarefa demasiadamente difícil. Sente-se dividido entre o conveniente (docência) e o prazeroso (mecânica), entre suas duas profissões.

Essa constituição do ser é apontada por Furlanetto (2003, p.14) ao dizer que:

Para pensar em formação de professores, neste momento, é necessário ir além de modelos que privilegiem a racionalidade técnica; devemos levar em conta os avanços culturais e o surgimento dessa nova subjetividade. Não podemos mais pensar em um professor abstrato, genérico, não podemos mais acreditar, de maneira ingênua, que a formação dos professores acontece somente nos espaços destinados a esse fim. Cada vez fica mais claro que as professoras e professores, mulheres e homens inacabados, contraditórios e multifacetados – com histórias pessoais forjadas nas relações que estabelecem com o outro, a cultura, a natureza e consigo mesmos – fazem escolhas, criam-se e recriam-se encontrando formas de crescer e de se exercer profissionalmente.

Nessa perspectiva, a preparação foi retomada pelos dois participantes, pois sabemos que ser professor exige estar sempre preparado para uma sociedade que muda rapidamente. A formação permanente do professor, nessa perspectiva, é primordial para a realização das mudanças e das incertezas. É concebível e necessário que a aprendizagem da docência seja orientadora da formação dos professores (RIBEIRO; SOUZA, 2011). Soares e Cunha (2010), bem como Tardif e Lessard (2011) apontam que a docência é uma atividade complexa, principalmente porque em seu exercício busca garantir a aprendizagem do aluno.

Sabemos que a aprendizagem é desencadeada por situações nas quais os alunos, interagindo com outras pessoas, podem levantar hipóteses e receber ajuda. Ser professor é promover esta ajuda e acreditar na capacidade dos alunos. Nesse processo de aprendizagem é essencial a troca de experiências entre alunos e professores. Portanto, ser professor na sociedade contemporânea requer uma articulação voltada mais para o novo, sem desprezar o velho, buscando atitudes que levem os alunos a interagir com o seu meio. Contribuindo, desse modo, com o desenvolvimento do pensamento nos alunos, e para isso, necessita saber comunicar, orientar para a pesquisa e a usar o raciocínio lógico, sendo assim acontecerá a aprendizagem efetiva.

Assim, diante de tantos conflitos que abalam a estrutura da profissão docente, consideramos válida a discussão sobre a expectativa de ser professor iniciante da zona rural. Acredito que, nesse contexto, o professor é muito mais que mediador do conhecimento, pois o novo professor surge com uma nova identidade; uma identidade de construtor e organizador da aprendizagem, pois ser professor é ser leitor e aprendente, capaz de refletir e adquirir novos saberes, através da formação acadêmica e da experiência. Ser professor é estar envolvido em subjetividades das quais emergem sentimentos como frustrações, tensões, compromissos, felicidades etc.

É assim que a identidade profissional emerge, na dialética, foi assim que Cientista e Matilde revelaram as suas.

3.2.3. Ruralidades que atravessam a formação

As ruralidades são representações sociais, construídas culturalmente. Para Menegati e Hespanhol (2005, p. 2), “a ruralidade resultaria das características de

tudo que se relaciona à vida rural, às condições materiais e morais da existência das populações rurais”. Percebi que estas ruralidades perpassam pela formação, a docência, as práticas pedagógicas, o planejamento, a escola, as aprendizagens, a carreira. Portanto, vale ressaltar a importância de se voltar o olhar para essas questões em um trabalho dessa natureza.

É fato que as dificuldades do início da docência estão presentes em todos os lugares e são discutidas a partir das dissertações e teses mapeadas na segunda seção desse trabalho que evidencia essa problemática. Demonstra, também, que algumas questões são inerentes ao contexto rural. Isso é confirmado através das narrativas dos professores colaboradores, aqui apresentadas. Assim, as ruralidades que atravessam a formação se revelam nas narrativas que interceptam as diferenças contextuais e formativas.

Nesse contexto, Matilde, demonstra que o receio de ser professora sem a devida formação antecedeu ao seu ingresso na carreira docente. Expressa a relevância do apoio profissional recebido, dos coordenadores, de professores experientes, de sua irmã que cursou o magistério e já havia lecionado, no início desse processo. Isso pode ser observado das narrativas, em que na descreve seu percurso, apresentada a seguir:

Eu fiquei meio receosa porque eu não fiz magistério, e o magistério tinha toda essa preparação, formação geral é diferente. Eu tive muita dificuldade, eu procurava *J.* e *Jo.* pra me dá alguma orientação, mas em termos de chegar lá na sala me apresentar eu não tive dificuldade, nem de ensinar porque eles me ajudaram bastante, me davam plano essas coisas, me explicavam tudo, eu aprendi fazer planejamento no caderno. Eu tenho uma irmã que fez magistério, ela já deu aula também e isso me ajudou bastante. Então pra mim foi difícil eu sei porque eu não tinha experiência, mas todo mundo me ajudou. (Entrevista – Matilde).

Eu não podia falhar, pois *F.* e *J.*⁴⁴ contavam com o meu bom resultado para com os alunos. Abracei essa oportunidade e graças a Deus, eles tem gostado muito do meu trabalho. E cada dia que passa procuro melhorar ainda mais. (Matilde – Carta 6).

Eu me sinto super realizada como professora e também preparada para enfrentar as dificuldades que existe no ensino da zona rural (Matilde – Carta 7).

O receio de assumir a responsabilidade de educar, sem um conhecimento mínimo, faz parte do início da carreira de Matilde. O que lhe causava insegurança

⁴⁴ Os coordenadoras das escolas rurais de Macarani.

era o medo de fracassar, não poder corresponder à confiança depositada nela. Ao contrário de Cientista, ensinar (didática, metodologia) não foi algo difícil.

Matilde, revela que aprendeu a fazer o planejamento das atividades semanais e como a falta de experiência tornava as coisas difíceis. Nessa fase, os caminhos são sinuosos e as escolhas nem sempre são apropriadas, mas as vivências da prática possibilitam experiências que os levam a refletir sobre a prática.

A insegurança e a instabilidade foram demonstradas, mas também as descobertas. Nesse processo, a identidade foi sendo desvelada, os dilemas encontrados, ao trabalhar na zona rural, foram superados pelo poder do desejo de superar as dificuldades, com o intuito de permanecer nesse contexto. Os desafios de ser professor iniciante na zona rural foram vistos como um caminho a ser percorrido, tendo como foco a aprendizagem da docência. Ser professor iniciante da zona rural é isso. Os envolvidos são levados a refletir e mergulhar em um processo de aprendizagem e ressignificação da docência. Vemos essas aprendizagens serem transformados em saberes que, 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”. Assim, Matilde constituiu-se professora.

Nessa perspectiva, Cientista também aponta suas dificuldades e desafios que possibilitam as aprendizagens de ser professor em início de carreira. Conforme descrito abaixo:

Por ser uma turma de trabalhadores rurais, o que mais querem aprender é a escrever e a ler corretamente e a fazer contas, que possa auxiliá-los no trabalho diário. Sendo isso meu grande desafio foi “alfabetizar alunos que já diziam alfabetizados”. (Cientista – Carta 2).

Não sei se percebeu, mas, gosto muito de desafios, e o concurso público para mim, foi um grande desafio. Há algum tempo não estou em sala de aula, e quando saiu o edital do concurso, a conselho da minha irmã O. (professora de Biologia) e minha esposa, resolvi fazer o concurso. Como tenho o magistério por formação, fui apto a me inscrever. Quando passei no concurso, fiquei muito feliz, e encarei mais esse desafio em minha vida. Esse diário está sendo bem difícil para mim, um porque não tinha a rotina de escrever todos os dias e ainda mais falar sobre o meu dia com outra pessoa. (Cientista – Carta 3).

Agora sobre a carta de hoje, as dificuldades existem como em toda profissão. Para mim a maior dificuldade foi ter em mãos uma sala mista com alunos adultos

de um acampamento MST⁴⁵. Tive praticamente que alfabetizar alunos que já eram alfabetizados, mas que tinham muita dificuldade em ler e escrever e fiquei muito alegre ao término do ano por ver meus alunos escrevendo e lendo melhor. Isso para mim é uma vitória. (Cientista – Carta 9).

A maior dificuldade de um professor de zona rural é ter que fazer malabarismo para prender atenção dos alunos, se de repente eles não gostam de seu trabalho, eles vão embora e não voltam mais nunca. (Entrevista – Cientista).

Foi uma experiência boa, sim, mas trabalhar na zona rural é aquela dificuldade que todo mundo já conhece, chuva, lama, distancia, você precisa se organizar mais cedo e sair mais cedo, foi melhor zona rural por eu ter dificuldade de dicção. (Entrevista – Cientista).

Falar de nós mesmo, nunca é fácil, mais vamos lá. (Cientista – Carta 4).

O ingresso na carreira deu-se por influência familiar (irmã e esposa) e através de concurso público. O sentimento gerado em torno da aprovação foi o de felicidade, pois foi mais um desafio vencido por Cientista. Porém, muitas dificuldades ligadas à docência, na escola rural, foram citadas, inclusive lecionar em uma classe multisseriada. Essas classes não são inerentes ao contexto rural, mas é onde são mais frequentes. O desafio de iniciar a carreira nessa modalidade de ensino, e ainda com adultos, não alfabetizados é demasiadamente complicado, entretanto, Cientista descreve o prazer de vê-los lendo e escrevendo melhor ao final de um ciclo de aprendizagem. Cientista vivenciou essa realidade, apontou que essa experiência serviu como ensinamento e crescimento profissional.

Comenta, também outras dificuldades advindas da profissão, como ter que dar conta de metodologias variadas para chamar atenção dos alunos. Inovar a didática para possibilitar aos alunos outras maneiras de aprender. A prática pedagógica foi sendo aprendida por Cientista.

Não obstante a esses desafios, Cientista sofreu outros percalços, como percorrer grandes distâncias em caminhos com lama e chuva, em determinadas épocas do ano. Essa é uma condição da docência nesses espaços isolados. Em decorrência disso, faz-se necessário aprender a administrar o tempo, por ter que sair mais cedo de casa. Assim como outros, esses desafios foram enfrentados e vencidos no primeiro ano da carreira. Nesse período, saberes foram construídos e mobilizados durante o exercício da docência. A aprendizagem da docência ocorreu na prática.

⁴⁵ Movimento Sem-Terra.

Conforme Ribeiro e Souza (2011, p. 170), nessa fase inicial:

Ao relatarem as experiências marcantes da carreira, aquelas que reportaram aprendizagens significativas, elas oferecem pistas para pensar a formação docente, uma vez que entrecruzam diferentes entradas formadoras e (auto)formadoras. Citam pessoas, apontam espaços, dizem de tempos e falam de práticas pedagógicas, enquanto marcam outras dimensões pelo silêncio, apontadas por uma memória que esquece para lembrar.

Esse é o movimento da aprendizagem que compõe os percursos formativos do professor. Nessa perspectiva, quanto ao ciclo inicial da vida profissional docente de Cientista este é demarcada por opiniões e escolhas. Nessa primeira fase da carreira ele revela aspectos da especificidade rural, conforme narrativa abaixo:

Se fosse pra eu ter escolhido se daria aula na zona rural ou na cidade eu posso dizer pra você que eu iria preferir a zona rural, porque na zona rural não depende apenas de conhecimento pedagógico, tem que ter um conhecimento seu, um conhecimento do ser humano de saber tratar, saber conversar, ser amoroso. Essa questão mesmo de ser uma sala multisseriada, requer um conhecimento que talvez pra mim não seria problema, o que eu sei é muito fácil passar para uma pessoa de zona rural, é uma coisa mais fácil de você estudar e passar para eles. O pessoal da zona rural é um pessoal carente, e se de repente você cobrar demais, não vai adiantar, você se prender muito em um assunto mostrar que sabe muito e não cativar uma amizade, não vai adiantar, eles precisam olhar pra você e ver não só um professor, mas ver um amigo um companheiro, se você não estiver preparado pra ele ver tudo isso em você, pode ter certeza que você vai fracassar. Eles vão dizer, ah eu não vou aprender isso, e eu não entendo isso e ele pode te achar até um chato. Eu sai hoje da zona rural o pessoal me encontra na rua e me abraça, muitos iam porque queriam aprender, outros porque eu estava lá, eu abraçava, conversava, incentivava e etc. [...]. Eu tinha treze alunos, era a noite e uma sala de jovens e adultos, de 1ª a 4ª série, tinha pessoas até de 65 anos. Eu não vejo a zona rural como uma coisa ruim não. Teve alguns desafios como a questão do transporte, dinheiro, mas o problema maior era eu engajar, eu entrar na área. Não era nem tanto questão de conhecimento, era dar aula mesmo, nervosismo na hora de falar, me tremer todo, mas assim, era uma preparação pra você partir pra qualquer outro lugar, são degraus pra você subir. E uma coisa é certa, conta e muito, é coisa pra você somar, não pra diminuir. A escola é cerca de oito quilômetros daqui [da cidade de Maiquinique]. [...]. Eu poderia não ir pra lá, só que quem está começando, você tem que mostrar que, eu acho interessante que quando você está começando, você está com vontade de vencer qualquer desafio. Eu gosto de desafio. Essa é uma maneira das pessoas acreditarem em você, mesmo que não seja no momento o melhor pra você, mas que no futuro possa te favorecer, eles possam dizer, não, é esforçado, tem condições. Isso que eu prefiro que falem a meu respeito. [...]. Eu posso dizer que eu venci, consegui conciliar o trabalho na oficina e dar aula durante a noite, foi um desafio vencido. Hoje mesmo eu já não tinha tanto tempo pra preparar aula, ai fiz concurso passei. Agora fazendo faculdade, ocupa bem mais meu tempo, assistir um filme, socializar com os colegas. Hoje o que me atrapalha e me cansa é fazer

faculdade, ocupa bem mais meu tempo, mas eu tô trabalhando no que eu gosto. (Entrevista – Cientista).

Como ontem não teve aula, hoje iria dar o mesmo assunto de ontem, fui para escola de moto, minha aluna já estava no acampamento e fui direto para escola. Quando cheguei verifiquei que a energia ainda não tinha sido consertada e esperei os alunos chegarem para avisar que não teria aula novamente. (Diário – Cientista – 18/05/2011).

Como não havia avisado aos alunos, e é de costume levar água para os alunos (galões de 20 litros, pois no acampamento não tem água potável), então às 17:00h fui de carro levar a água dos alunos e avisá-los e convidá-los para a festa de adoração a Deus. (Diário – Cientista – 20/05/2011).

A primeira semana de aula não teve aula, conversei com alguns alunos sobre a importância deles irem as aulas, pois com pequena frequência a escola pode fechar. (Diário – Cientista – 07/07/2011).

O início da carreira de Cientista, como ressaltado por Huberman (1992) e Gonçalves (1992), é marcado por dificuldades e descobertas. É nesse período que surgem perguntas como: Que professor ser? Como ser? Essas indagações foram feitas pelo colaborador dessa pesquisa. Marca o início da narrativa uma preferência, lecionar na zona rural. Arrisca-se a dizer que os conhecimentos pedagógicos não são tão importantes para as escolas rurais. Afirma que o saber que possui será suficiente para “passar” para os alunos da zona rural. Então, surgiram questionamentos: Será que é pelo fato dos alunos terem “menos” conhecimento escolar? Ou porque qualquer tipo de educação para a zona rural seria satisfatório? E se fosse à zona urbana? Pensaria da mesma forma? Talvez o que ele saiba seja o básico, mas não o necessário para lecionar. Contudo, busca estudar, conhecer mais para ensinar, porque reconhece que os saberes se renovam e experimenta essa proeza. Em qualquer ambiente de ensino, os conhecimentos pedagógicos são indispensáveis. A esse respeito, Pimenta (2007) apresenta alguns saberes da experiência, saberes do conhecimento (que se referem à formação específica – matemática, geografia etc.) e saberes pedagógicos como conhecimentos imprescindíveis para o desenvolvimento do trabalho docente.

A desvalorização de alguns saberes em detrimento de outros se constitui como um erro. Os saberes precisam ser integrados para a superação de muitos desafios. Para atuar na zona rural, alguns saberes são substanciais. Cientista demonstra ter tentado adquiri-los/construí-los. Sobre essa questão, Jesus (2003)

aponta esses saberes, ao referenciar o processo de constituição de ser professor, vivenciado por uma de suas colaboradoras que iniciou a carreira na zona rural:

Na zona rural a coisa é diferente. Você é muito importante para os alunos e até para a comunidade, você entendeu como? Você é uma pessoa, você é importante, eles gostam de você, você tem valor. [...] Então eu fiquei na zona rural, em escola isolada, tenho carinho até hoje pelos alunos que eu tive. Lá eu me sentia mais importante. [...] Eu trabalhava, tinha mais carinho, eu andava de carro, acordava de madrugada, às vezes ia de caminhão do leite, corria de boi, essas coisas todas, mas eu gostava. Não sei se era só pelo pouco tempo de magistério, se era até da minha idade, porque eu era muito nova, então eu gostava de fazer aquilo. Lá você é mais feliz. Você não é um entre vários. Você é só você, entendeu? (2003, p. 34-35).

A citação faz referência a saberes diferentes, aprendizagens da docência, superação de desafios, dificuldades, aquisição de saberes contextuais, constituição, subjetividades. Cientista narra percalços que são específicos do contexto rural, portanto, evidentes e recorrentes apenas nesse espaço.

Nessa perspectiva, Jesus (2003) e Cientista mostram que ser professor na zona rural é diferente, porque é necessário ser mais que professor. Essa especificidade precisa ser valorizada na formação, não pode passar despercebida desse processo formativo. E depende não só de saberes acadêmicos, científicos, mas de outros, relativos à vida e aos costumes locais. Essa formação não se adquire durante um curso de licenciatura ou participando de um seminário, não dependem somente de políticas públicas. São situações únicas que mostram a construção do *habitus* profissional – o jeito de ser, de ensinar, de se relacionar com os alunos – essa é condição necessária para alcançar os objetivos do ensino na zona rural. O citado autor, diz que o sucesso a conquistar, nesse meio também depende disso. E mesmo quando não se leciona mais nesse contexto, as aprendizagens perduram e o reconhecimento também.

Cientista viu de perto, no começo de sua carreira, o descaso para com as escolas rurais. Expôs problemas como a falta de água potável, de energia elétrica que durante dois dias impediu o funcionamento normal da escola. Essa e outras coisas fazem parte da realidade rural. Essa é a política que rege as escolas rurais no Brasil há muito tempo.

Para Cientista, obstáculos políticos como a remuneração e o transporte foram considerados pequenos diante da socialização com os alunos - um dos seus

maiores dilemas. Relacionar-se com os alunos era uma dificuldade pessoal. Expressa fatores que são peculiares ao ciclo inicial da docência, como por exemplo, a dificuldade para ensinar, a didática, a metodologia, o nervosismo para falar, a tremura ao ministrar as aulas. A superação desses desafios tornou sua tarefa mais fácil. Esses problemas fazem parte da etapa de adaptação que contém momentos de insegurança, tantas dificuldades resultaram em aprendizagens, que, segundo ele, o prepararam para atuar em qualquer outro lugar como professor, demonstrando que aprende com os desafios, as dificuldades e descobre com os dilemas.

Na fala de Cientista fica claro que professor iniciante não tem escolha, deve ir para a escola em que for lotado, seja na zona rural ou urbana. Não escolheu ir para o campo, mas se esforçou para desenvolver um bom trabalho. Adianta que começar na zona rural é mais fácil, pois dá base para a docência em outros contextos – mais fáceis ou mais difíceis. Vimos narradas a euforia do início, descobertas, aprendizagens, construção de uma imagem docente, obediência/aceitação, que são condições de iniciante.

O principal desafio vencido foi conciliar a escola e a oficina, dois trabalhos diferentes no começo da carreira docente. Lembra-se de cursar uma faculdade como algo cansativo, por ser um trabalho mental, intelectual; produzir saberes acadêmicos enfada, mas é satisfatório. Cientista foi se revelando o professor em construção.

Iniciar a carreira na zona rural é de fato desafiador. Cientista diz que saber dialogar é um dos pontos fortes para se integrar, já que são pessoas marginalizadas pelo sistema de ensino. O professor da zona rural precisa mostrar, para os alunos, que eles não estão predestinados ao fracasso⁴⁶, que é possível vencer. Para isso, o professor precisa ser primeiro motivado, para então, motivar os alunos. A escola rural é um lugar de socialização e o professor precisa ter consciência disso.

Freitas (2002, p. 156), aponta que:

Entendemos que o processo de socialização profissional constitui-se na aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo próprios de uma determinada cultura ocupacional. Esse processo pode ser identificado com a aquisição de um *ethos* profissional, tácito, não necessariamente expresso em palavras, que dá ao agente em socialização o sentido do jogo, isto é, oferece-lhe

⁴⁶ Ver texto de Dóris Bittencourt Almeida (2005) que levanta uma discussão que ao longo da história da Educação rural houve uma *predestinação rural* de fracasso desse povo.

as condições necessárias para discriminar como deve se portar e atuar, qual o grau de tolerância do grupo profissional para com as diferenças e divergências, que expectativas profissionais pode alimentar, que questões podem ser explicitadas, quando, como e a quem se dirigir, o que deve ser valorizado e o que deve ser esquecido ou, pelo menos, não problematizado explicitamente. Contudo, o processo de socialização não ocorre de forma linear, através de uma incorporação progressiva dos valores do grupo de pertencimento, nem o agente socializado é objeto passivo dos agentes e condições socializadoras. Consideramos, então, que, para a compreensão do processo de socialização profissional, é necessário levar em conta tanto a história do professor iniciante, suas expectativas e projetos quanto as características do grupo profissional a que irá pertencer.

É preciso compreender de que forma essa socialização profissional com os professores iniciantes da zona rural e como as ruralidades presentes no contexto de atuação influenciam nesse processo de socialização.

As expectativas e o ingresso na carreira docente possibilitam vivências e experiências. As vivências são relativas aos acontecimentos da vida e nem toda vivência é experiência. Larrosa (2002, p. 21) chama atenção para a experiência, dizendo que é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. São as experiências que provocam transformação.

Matilde também revela as especificidades da docência, iniciante na zona rural fortemente através da escrita do diário, conforme a seguir:

[...] Vou também a Prefeitura saber porque atrasaram o pagamento dos professores contratados. Isso desmotiva muito nós professores que somos contratados, mas eu prefiro não ficar só reclamando do atraso, pois esse contrato foi uma grande oportunidade para mim e para muitas pessoas. (Diário – Matilde – 11/04/2011).

[...] O que mais me deixa triste é ter que ficar cinco dias sem ver o meu filho. A saudade dele é muito grande que chega a doer. [...] Está difícil ensinar essa semana, pois está chovendo muito e o acesso a escola fica difícil para mim e para os alunos, pois a energia falta um ou dois dias. Tem alunos que moram longe como é o caso de seu J. e L. (Diário – Matilde – 12/04/2011).

Fui buscar meu o filho na cidade, pois ele estava querendo vir pra roça. Eu estava com muita saudade dele e D. [o marido] também. É tão difícil ficar assim longe de meu filho, pois ele é tão importante pra mim. Acho que é o melhor prêmio da minha vida. E tudo que faço é por ele e pra ele. (Diário – Matilde – 13/04/2011).

Querido amigo diário, hoje quando voltava passei o maior sufoco. Assim que terminou a aula eu me despedi dos alunos e desci para casa, era umas 20:15 horas quando encontrei duas vacas na estrada. Elas começaram a olhar pra mim e cavar o chão. Tive muito medo e percebi que elas estavam assim por causa de Hulk. Hulk é meu cachorro, ele é preto e muito grande, todos os dias ele vai para escola comigo. Estava chovendo muito, então dei a volta e passei por um atalho direto na casa da minha vizinha *M.* (Diário – Matilde – 14/04/2011).

Hoje não teve aula. Devido a chuva os alunos não vieram, então fechei a escola e fui para casa assistir o jornal. (Diário – Matilde – 23/05/2011).

Hoje acordei muito indisposta, com dores no corpo e dor de cabeça. Eu acordo as 5:30 da manhã para ajudar *D.* [o marido] dar comida as vacas porque é muito cansativo para ele sozinho. Depois que damos comida as vacas, a gente coloca a carroça no burro e vamos cortar cana. *D.* corta e eu arrumo na carroça. As 17:30 horas eu vou para a escola (hoje eles vão responder as atividades na apostila). (Diário – Matilde – 24/05/2011).

Em relação à aprendizagem eu tive dificuldade por se tratar de uma turma multisseriada, porque ai tem primeiro ano, tem segundo ano, tem terceiro, as vezes um só do primeiro, um só do quinto. Por essa dificuldade um aprende mais rápido outro já demora mais, um tem o raciocínio lento outro já tem mais rápido. Então em relação assim a dificuldade de aprendizagem teve isso assim por se tratar de uma sala multisseriada.

Em relação ao salário tem muita dificuldade; a gente não recebe certinho, atrasa assim, dois meses ai depois ele paga os dois meses todo de vez, demora de pagar, mas paga. Você faz um compromisso com o dinheiro, chega o dia de pagar, atrasada. Essa parte assim é chata. Essas são assim as maiores dificuldades, e a gente não tem ajuda de custo nenhuma nem transporte. Em relação a distância não, porque eu já morava lá.

A merenda e o material didático sempre “vai”, e até demais eles mandam a merenda que é sempre certinha, nunca faltou merenda lá na escola. A merendeira é *D.* que inclusive ela é aluna também. Ela ganha meio salário pra fazer a merenda. Sempre sobra, o que pode perder a gente faz uma cesta básica e dá pra os alunos e o que não vai perder a gente deixa pro próximo ano. E o material didático também não falta, vai lápis, vai borracha, caderno, de tudo. (Entrevista – Matilde).

Uma delas me deixou super chateada, sabia que estamos há dois meses sem receber o pagamento e o mês retrasado só recebemos R\$ 250,00 (Matilde – Carta 4).

Esse mês fiquei muito chateada quando fui receber meu dinheiro, pois só estava na conta R\$ 250,00. Eu me senti injustiçada, pois trabalhei quase dois meses e só recebo isso. Será que meu trabalho não está valendo nada? Não existe uma pessoa ganhar meio salário, eu já acho injusto pagar uma merendeira R\$ 250,00, elas tem o direito de ganhar um salário mesmo que seja contratada. (Diário – Matilde – 26/05/2011).

Na prática, os saberes se revelam e também os obstáculos. Diferente de Cientista, Matilde iniciou sua carreira docente na zona rural, sem a formação adequada a essa função e na condição de contratada, demonstrando impasses não

comuns à realidade dos iniciantes. Nesse sentido, Tardif (2002) aponta que existe o tempo da aprendizagem, que os professores aprendem com o tempo, em sua própria prática. As competências para ensinar também são adquiridas com o passar dos anos, a partir da experiência, é dessa forma que o professor evolui na carreira. Segundo ele, é buscando que se adquira saberes, resultantes no desenvolvimento profissional. Sobre os professores em condições precárias, como é a de Matilde, aponta que:

O saber profissional possui também uma dimensão identitária, pois contribui para definir, no professor regular, um compromisso *durável* com a profissão e a aceitação de todas as suas conseqüências, inclusive as menos fáceis (turmas difíceis, relações às vezes tensas com os pais etc.). No professor contratado, essa dimensão identitária é menos forte, pois ele é arrastado de lá para cá; seu compromisso com a profissão existe certamente, mas as condições frustradoras com as quais ele se depara continuamente colocam-no numa situação mais difícil nesse aspecto: ele também quer se comprometer, mas as condições de emprego o repelem constantemente (p. 99, 100).

As condições de docentes contratados têm relação direta com a construção da identidade profissional. No caso de Matilde, diferente de Cientista, pois se depara com os seguintes problemas que estão articulados: 1) é contratada; 2) não tem a formação mínima para atuar como professora; 3) é iniciante; 4) atua na zona rural. Tudo isso leva a construções identitárias e, conseqüentemente, saberes, profissionalismo, diferenciados. O estudo de Ferreira (2010) mostra que a contratação de professores, para a zona rural, dificulta o conhecimento da escola e dos alunos, pelo professor, por causa da rotatividade constante que se torna mais comum nesses lugares. Mesmo com essas adversidades, Matilde optou por não reclamar, pois a compensação é a oportunidade de ensinar, ser professora, mesmo sem possuir a devida formação. Ela é mobilizada pelas possibilidades.

Nesse contexto, destaco que ela assume uma docência peculiar ao gênero feminino – reafirmando o que Gonçalves (1992) aponta, homens e mulheres constroem carreiras diferenciadas, porque as histórias de vida, marcadas pela historicidade do sujeito, vão delineando os caminhos da docência. Matilde, pelo fato de ser mãe, apresenta divergências em relação a Cientista, nos aspectos relativos ao desenvolvimento da carreira. O fato do filho morar com a sua mãe provoca-lhe sentimentos de dor.

A esse respeito, discorre que permanece na zona rural durante os cinco dias da semana, durante esse tempo fica longe do filho, conseqüentemente, não participa de sua educação. Nisso, diferencia-se de Cientista que vai para o trabalho e retorna para casa todos os dias e não tem filhos. São carreiras construídas de formas diferenciadas, a vida vai encaminhando cada para uma direção, para uma construção. O fato de ficar longe do filho influencia nessa construção, pois a mistura entre ser mãe, estando distante e professora iniciante da zona rural é marcada pela expressão de dor e saudade. Se ela fosse uma professora iniciante da zona urbana, os sentimentos seriam outros e, certamente, os caminhos percorridos também.

É perceptível que faz parte do cotidiano do professor rural, mudar sua rotina e seu planejamento devido a fatores como: O difícil acesso à escola, a distância, as condições climáticas, já que, em épocas chuvosas, com o aumento da lama amplia o perigo já existente nas estradas, provocando também a queda da energia elétrica. Isso comprova que as condições de desenvolvimento do trabalho docente na zona urbana ocorrem com mais facilidade e frequência do que na zona rural. São contextos diferentes que definem carreiras, demarcam territórios de aprendizagem e espaços de formação. Essas ruralidades atravessam a formação. E com Matilde, a realidade não foi diferente. Vivenciou todos esses obstáculos.

Continuando a narração de sua trajetória, rememora o “sufoco” que passou durante o percurso para o trabalho, como a existência de vacas, situações de periculosidade, a solidão, o medo que, muitas vezes, sentia e o fato de poder contar apenas com o seu cão. Em consonância com essas angústias, revividas pela colaboradora, Jesus (2003, p. 37), num relato sobre a docência, iniciada na zona rural fala que “tinha medo das caminhadas solitárias e do que poderia encontrar depois de uma curva na estrada”. Isso retrata bem o que um docente de escola rural está propenso a enfrentar. Também mostra que a participação em cursos de formação para professor está longe de possibilitar essas aprendizagens. Segundo Jesus, ainda referenciando uma colaboradora diz: “sinto por nossos cursos ainda não formarem professores (as) autônomos para atuarem junto às diferentes realidades com as quais irão interagir” (p. 37).

Além de exercer atividade profissional fora do lar, mesmo enfrentando tantos entraves, Matilde Cumpre outra rotina que é compartilhada com seu esposo, ajuda-o “na roça”, por isso, acorda cedo, certamente cuida dos afazeres domésticos, ou seja,

desenvolve uma jornada tripla. A luta dela é revelada através do cotidiano que limita suas possibilidades, mas que não a impede de aprender e de formar-se.

A respeito dos alunos, Matilde aponta como uma das dificuldades, enfrentadas, o fato da classe em que lecionava ser multisseriada e reconhece que não sabia lidar com as especificidades dessa turma, mas que conseguiu realizar o seu trabalho. A sala multisseriada também fez Matilde perceber as variações e ritmos de aprendizagens dos alunos e desenvolver seu ofício, conforme o ritmo de cada um.

Aponta ainda as dificuldades referentes à remuneração, o atraso, o valor (R\$ 250,00), a falta de auxílio transporte. Isso somado às precárias e inadequadas condições de trabalho difunde a desvalorização, a desprofissionalização e o descaso com os profissionais atuantes nesse espaço. Matilde aprendeu a ser professora sendo, na vida, na lida e na profissão. Sem formação e sem experiência, aprendeu a lidar com os alunos e a “se virar” com o que tinha na escola para ajudar os alunos a aprenderem.

Os dilemas foram vivenciados por Cientista e Matilde nesse começo, e segundo Zabalza (1994, p. 56), dilema é “um conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar da sua atividade profissional”. Dessa forma, o professor com o dilema, vivencia situações com duas saídas difíceis. São saídas opostas e o professor precisa escolher uma delas. A formação dos professores, segundo Caetano (1997), deve ser centrada nesses dilemas, pois eles promovem aprendizagens e inquietações, essas, por sua vez, promovem a mudança.

Matilde, no exercício da docência, mantinha uma relação com os alunos, conforme narrativa a seguir:

Por ser zona rural eu esperava encontrar alunos bem assim, com mais dificuldade, mas não foi bem assim não. Tem aqueles assim com mais dificuldade, você vai passar uma tarefa eles ficam dizendo assim: “Ah, ô professora eu num aguento, minhas vistas não tá dando pra enxergar de longe não, e você sabe que é manha de aluno. Eu trabalho a noite de 5 as 9 horas, ai encontrei assim, um pouco de dificuldade. Elas [as alunas] sempre chegam atrasadas, nunca chegam na hora, e eu tinha medo de falar com elas porque esse povo da zona rural são criados de um jeito diferente que a gente, qualquer coisa eles ficam com raiva, as vezes podem ficar magoados achando que a gente trata um aluno melhor do que o outro. Então eu ficava com receio, assim de falar com elas por causa dos atrasos, com jeito eu fui conseguindo falar com elas, que elas por causa do atraso acabavam atrasando os outros colegas que não podia passar pros outros porque depois eu teria que passar pra elas, e

assim acaba atrapalhando os outros alunos. Com o tempo eu consegui falar com elas e elas mudou isso. [...]. Pra mim é bom, porque até mesmo eu já acostumei com eles são pessoas muito boas, tem muito carinho por mim, são pessoas muito educadas, respeita muito, tudo que eu falo eles me respeitam. Então pra mim mesmo que precisasse vim pra cá e tivesse de ir pra lá todo dia eu faria esse sacrifício pra mim porque é muito gratificante apesar da dificuldade é muito bom você dar aula na zona rural. (Entrevista – Matilde).

Acordei cedo para cuidar dos meus trabalhos de dona de casa, porque mais tarde vou a casa do meu aluno para saber porque ele tem faltado. (Diário – Matilde – 14/06/2011).

A respeito da relação com os alunos, Cientista também expressa suas expectativas:

Sou fácil de me relacionar com qualquer pessoa, não acho que por eu ter vindo da zona rural facilitou a minha relação com meus alunos. (Cientista – Carta 5).

Tenho alunos adultos e todos motivados a aprender, ensino em turma mista onde a vontade de ler e escrever é grande, e isso é para mim, prazeroso e gratificante. (Cientista – Carta 8).

Os colaboradores dessa pesquisa iniciaram sua carreira docente em classes multisseriadas, de jovens e adultos, na zona rural, sendo que, Matilde morava “na roça” e Cientista morava na cidade, ia para o trabalho e retornava todos os dias. Nessa itinerância, as relações foram estabelecidas e os vínculos foram construídos. Os professores revelam a construção do *habitus* profissional como um produto de relações dialéticas que variam entre a externalização e a interiorização.

Quanto às dificuldades, Matilde discorre sobre as relacionadas ao atraso dos alunos e a interferência desse fato para a aprendizagem dos demais discentes; fala também sobre os entraves relativos à relação professor-aluno, o diálogo, levando em consideração as diferenças individuais. Mas exalta algumas características dos alunos, tais como, o respeito e o carinho que estes dispensavam a ela. Enfatiza a satisfação ao realizar o trabalho docente, apesar dos problemas encontrados. Fala de uma característica do professor da zona rural, que deixa seus afazeres para visitar um aluno faltoso.

Quanto a Cientista, ressalta a facilidade de se relacionar com as pessoas que vivem na zona rural. Porém, no início de sua carreira, a relação professor-aluno foi um dos desafios que teve que superar. Então refere-se aos seus alunos como uma turma motivada a aprender e que isso facilitava seu trabalho. Mas reconhece que

essa vivência possibilitou aprendizagens que lhe permitirão desenvolver um trabalho docente em lugares diversos.

Quanto a isso, Tardif (2002, p. 68), afirma que:

A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim sua integração com o ambiente de trabalho, ou seja, a escola, a sala de aula. Ela também vem confirmar sua capacidade de ensinar.

Essas primeiras experiências do ciclo da carreira profissional envolvem a construção de sentimentos, como segurança e confiança que são edificados no espaço escolar e na sala de aula. As relações com os alunos é parte indissociável desse processo. A competência para lidar com o outro é uma das mais importantes características docentes para atuação na zona rural.

A esse respeito, tanto Cientista quanto Matilde demonstraram que a escola constitui-se um espaço de formação, conforme suas narrativas:

Foram pessoas que invadiram, ficam um tempo na terra, depois foram tirados de novo e depois voltaram, era um acampamento. É uma escola normal, tijolo, tinha três janelas, mais não era ventilado não. Minha sorte que só trabalhava a noite. (Entrevista – Cientista).

É uma escola mesmo, num terreno de um proprietário lá, inclusive o nome da escola é uma homenagem ao pai dele, seu Brasilino. A escola é boa tem um banheiro, que está em bom estado, tem a cozinha toda arrumadinha, tem armário, tem um fogão, só não tem geladeira, tem a pia arrumadinha. A escola é toda arrumadinha e qualquer reparo que tem assim no telhado mesmo é só chamar que eles vem, às vezes arruma, as vezes não, mas a escola está assim num bom estado. De todas as escolas da zona rural acho que a melhor é a minha e de uma colega. (Entrevista – Matilde).

As escolas rurais, lugar de trabalho e contexto de formação desses professores, são citadas em seu espaço físico e sua estrutura, como lugares em bom estado de conservação e que têm condições, portanto, de contribuir na aprendizagem dos alunos. Essas escolas se configuram como lugares de construção de conhecimentos e socialização, lugares de aprendizagem e espaços de formação onde estes aprendem um novo modo de pensar, agir e fazer.

Sobre a escola rural de Portugal, Amiguiño (2008) questiona: “Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro?” Ao responder que futuro a escola do meio rural pode conter diz que:

Em que medida a inserção local da escola ou a tentativa da sua “relocalização” se repercutiram:

- a) Na transformação e na mudança da escola ou no seu desenvolvimento como pequena estrutura em contextos de parcerias locais;
- b) Na transformação e na mudança dos contextos ou do espaço social rural, enquanto territórios em perda e em dificuldade;
- c) Na formação e no desenvolvimento profissional ou na reconstrução de identidades pessoais, sociais e profissionais dos professores;
- d) Nas condições e meios de aprendizagem, formação e desenvolvimento das crianças?

Foi deste modo que interrogámos um processo inovador que visava ainda fazer evoluir as práticas de formação da “forma escolar” para a “forma educativa” (AMIGUINHO, 2008, p. 17-18).

O autor chama a atenção para a necessidade de reinventar a escola e tomá-la como espaço de formação, desenvolvimento profissional e construção de identidades pessoais, sociais e profissionais. A escola rural é portadora de muitos problemas, mas isso não tira dela o status de território de aprendizagem. Com todos os percalços, ela ainda sobrevive e participa do processo onde se desenvolvem práticas de formação de professores.

Nesse caminho de aprendizagem da docência, os professores iniciantes se depararam com o planeamento. Esse deve contribuir para reproduzir-criticar os interesses e as necessidades de manutenção-superação da sociedade. Esse é importante para contextualizar a prática pedagógica e procurar repensar as dimensões técnicas e humanas contextualizando-as; para analisar as diferentes metodologias explicitando seus pressupostos, o contexto em que surgiram e a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação a que responde; para elaborar a reflexão didática, a partir da análise e reflexão sobre experiências concretas, procurando trabalhar continuamente a relação entre a teoria e a prática, levando em conta realidade dos alunos. Assim, o momento do planeamento é um momento de aprendizagem e socialização. Esse planeamento vai delineando a prática pedagógica do professor, não definitivo, que delineia, direciona a prática. Sobre isso, os colaboradores narram que:

Em nossa cidade há a Diretoria dos Professores da Zona Rural que conta com a Diretora *D.F.* e com a coordenadora pedagógica *N.P.C.*, onde nos é dado todo suporte pedagógico e quando possível material. O planeamento é efetuado quinzenalmente com todos os professores da zona rural com a orientação da coordenadora pedagógica. (Cientista – Carta 2).

Em casa revisei o assunto que será trabalho hoje, com auxílio da internet e de livros didáticos de português, tomei banho, jantei e sair de casa de moto, passei na casa da aluna e fomos para a escola. (Diário – Cientista – 16/05/2011).

Em casa revisei o assunto que será trabalhado hoje, com auxílio de livro didático de português e internet, tomei banho, jantei e às 18:15h sair de casa de moto, passei na casa de uma aluna (as vezes a levo para aula) e fomos para a escola. (Diário – Cientista – 23/05/2011).

Em casa, depois que sai da oficina, enchi galões com água para levar para os alunos, revisei o assunto de hoje, tomei banho, jantei e sai de casa de carro levando a água. Minha aluna não foi hoje comigo. (Diário – Cientista – 25/05/2011).

Em casa revisei o assunto que foi trabalhado hoje, com auxílio de livro didático de matemática e internet, tomei banho, jantei e às 18:10h sai de casa de moto, passei na casa de uma aluna e fomos para a escola. (Diário – Cientista – 17/05/2011).

No começo eu fazia no caderno, eu mesma preparava as aulas escrevia no caderno a mão, ai depois foi mandado pra gente o caderno de plano, que ele já vem tudo já prontinho só pra gente preencher. Ai hoje eu uso desse ai, mas antes eu fazia tudo no caderno. (Entrevista – Matilde).

O planejamento das aulas de Cientista e Matilde acontecia quinzenalmente com a direção e a coordenação pedagógica das escolas rurais. Essas reuniões aconteciam na cidade e eram consideradas momentos de conhecimento e socialização. O planejamento é um componente da prática pedagógica que é flexível e deve ser uma construção, coletiva, socializada, também individual, adequada a cada realidade. Não pode ser algo pronto somente para ser executado, isso tira a autonomia docente, essencial ao processo de aprender a ser professor, isso impossibilita a percepção da influência deste na organização curricular e da relação dialética existente entre planejamento e processo ensino-aprendizagem.

O apoio pedagógico aos professores iniciantes é um fator fundamental na construção da dimensão técnica da prática desses professores. Além desse planejamento coletivo, Cientista também fazia seu programa individual diário de aula. O planejamento é de responsabilidade do professor, uma necessidade no processo do ensino. Para a sua construção, deve-se levar em consideração algumas especificidades; ao realizá-lo, os professores devem prever as atividades de aprendizagem e conhecer a escola e os alunos antes de planejar. O saber-fazer-docente se apresenta na sua construção (VEIGA, 1996; LIBÂNEO, 1994).

A prática pedagógica também foi narrada por Cientista:

Na minha realidade, preparo meus alunos para o dia a dia deles. Aula é mais interessante e eles ficam mais freqüente nas aulas, trazer a realidade do aluno para a sala de aula seja em Matemática, História ou Geografia faz com que eles participem cada vez mais da aula. (Cientista – Carta 8).

Com criatividade eu partia da realidade deles para ensinar. (Entrevista – Cientista).

Como mencionei em cartas anteriores leciono em turma multisseriada com alunos do 2º ao 5ª ano. Meus alunos eram adultos e trabalhavam na lavoura (membros do Movimento Sem Terra) e a noite iam para sala de aula. Na prática não havia uma divisão exata entre os níveis dos alunos, isso no começo foi muito difícil para trabalhar, pois como já disse em outras cartas tive que começar do zero com todos, alfabetizando alunos que se diziam alfabetizados, mas que na verdade sabiam “mal mal” escrever o próprio nome e alguns sabiam fazer contas básicas de Matemática (adição e subtração).

Começamos a trabalhar alfabeto, reconhecimento das letras e para os mais avançados, leitura, intercalando com ditado específico para cada nível de aluno. A disciplina de Língua Portuguesa era trabalhada toda segunda-feira. A maioria dos alunos sabia copiar, mas liam com dificuldade o que escreviam. Na Matemática foram trabalhadas as quatro operações verificando sempre o nível e o grau de aprendizagem do aluno e sempre levado para realidades deles, pois a maioria trabalha vendendo verduras e tinha alguma dificuldade com dinheiro. Nas disciplinas de Ciência, História e Geografia, tentei trabalhar com a realidade deles, tentando colocar o conteúdo dos livros na vida real, para o aprendizado ser mais fácil. Em História, por exemplo, eles gostaram de trabalhar entre vários assuntos, a história do MST onde fizemos apresentações para todo o acampamento. Em Geografia, falamos muito do Brasil, sobre terra, reforma agrária, onde a discussão em aula era atuante entre todos os alunos. E em Ciências falamos sobre o que eles mais vivenciam: plantação, alimentos, animais, doenças como cólera, dengue, fizemos um mutirão no acampamento e lixo. Trabalhar em grupos com eles era sempre fácil, pois na vida deles essa realidade já existe.

As avaliações eram feitas praticamente todos os dias, avaliava o aprendizado, os exercícios realizados em classe. Realmente terminar o ano foi uma vitória, alguns alunos desistiram no meio do caminho. Ao fim do ano ao aplicar a Provinha Brasil com um aluno que tinha muita dificuldade no começo do ano e fez a provinha sem maiores dificuldades foi muito gratificante, saber que pude oferecer algo e ter atingido minha meta, que eles aprendessem. E quando encontro um aluno na rua e ele pergunta se serei professor dele novamente no ano seguinte, vejo que o meu papel foi cumprido. (Cientista – Carta 10).

Os alunos chegaram em média às 19:00h, estavam ansiosos para aula de matemática. A energia já havia sido consertada. Fizemos o momento de buscar a Deus e depois, dividir a sala em grupos e trabalhei com contas de soma e subtração para alunos do 2º e 3º ano e multiplicação e divisão com alunos do 4º e 5º ano. Na aula de hoje apliquei o domino educativo, jogo que eles gostam muito, pois, aprendem se divertindo. Através do jogo, os alunos tendem a aperfeiçoar a capacidade de raciocínio matemático, pois, para saber jogar a próxima peça eles tem que saber a conta matemática pedida, além de aprender a trabalhar em grupo. Gosto de trabalhar com grupo, pois como eles vivem em comunidade e o próprio movimento MST faz com que eles trabalhem em grupo,

o estudo em grupo os impulsiona a aprender mais e a ajudar o companheiro de classe. Paramos a aula às 21:20h. (Diário – Cientista – 18/05/2011).

Sobre sua prática pedagógica, Matilde expressa em sua narrativa:

Eu usava todo tipo de estratégia, porque tem uns alunos que tem muita dificuldade pra escrever. Quando você faz no quadro então. Os que têm dificuldade pra fazer do quadro pra o caderno, eu copiava a mão no caderno pra eles, e ensinava ler a tarefa. A gente lia junto, e eu ensinando eles a responder. Já os que têm mais desenvoltura, aí eu passo no quadro. A gente também usa um material didático, no caso mesmo de Matemática, a gente usa pra montar aqueles quadrinhos aí, ali, às vezes a gente faz uma aula de Matemática, aí a gente usava esses jogos, às vezes numa aula toda. Então eu usava todo tipo que J. me ensinava eu usava. A gente usava aula expositiva, a gente fazia tarefa na folha de papel ofício. (Entrevista – Matilde).

Essa semana farei a semana da leitura, pois os alunos estavam precisando praticar a leitura mais do que a escrita. (Diário – Matilde – 19/04/2011).

Comecei a usar os livros da escola Ativa, começamos pelo livro de Português. (Diário – Matilde – 10/05/2011).

Trabalhei o livro de Matemática com o assunto “olhando, contando e descobrindo”, esse assunto para o 1º ano, é claro. O 3º ano estudamos o calendário e o 5º também. (Diário – Matilde – 11/05/2011).

Rodas de leitura (1º ano). O macaco foi à feira (3º ano). As Marias da minha vida (5º ano). Debate entre os alunos sobre Bullying. Foi muito interessante porque eles não sabiam que simples brincadeiras se tratavam de bullying e que isso era tão perigoso e que afetava tanto o emocional de uma pessoa adulta ou criança. (Diário – Matilde – 12/05/2011).

Estudamos o livro de Ciências. 1º ano, estudamos os animais; 3º ano e 5º ano, saúde, como conservá-la. Pedi para depois de estudarmos os animais, eles copiarem em uma folha separada os nomes de dez animais que estão extintos. Aos alunos do 3º e 5º ano pedi para que fizessem um cartaz com hábitos alimentares saudáveis. Depois de merendar eles fizeram um desenho livre. (Diário – Matilde – 13/05/2011).

Hoje é dia de Geografia. 1º ano, o espaço da criança. Eles contaram histórias de quando eram crianças: onde dormiam, comiam, como eram tratados pelos pais e familiares. Depois desenharam eles quando crianças e hoje como adultos. 3º e 5º ano, aprenderam vários tipos de escolas diferentes, suas dificuldades, suas vantagens e principalmente a importância de estudar. (Diário – Matilde – 16/05).

Hoje é dia de Matemática. 1º ano, adição e subtração. Passei na lousa algumas continhas de adição e de subtração para que eles conseguissem responder sozinhos. 3º e 5º ano, passei problemas com multiplicação, pois eles adoram resolver problemas na lousa. (Diário – Matilde – 17/05/2011).

Hoje vou estudar História com eles. O livro de História é muito bom, ele fala da história da escola, da zona rural e como as crianças, os jovens e os adultos

enfrentam chuva e distância para chegar até a escola. Enfim, tem tudo a ver com a realidade deles. (Diário – Matilde – 18/05/2011).

Leitura. Quando é dia de leitura nós fazemos um círculo na sala e colocamos livros que se adaptem melhor a cada aluno numa mesinha no centro do círculo. Depois de lerem os livros escolhidos por cada um, eu tomo a lição individualmente. (Diário – Matilde – 19/05/2011).

Assim, as metodologias, os materiais didáticos utilizados, os recursos pedagógicos foram descritos, nesse contexto, mobilizam saberes e tornam-se palco das primeiras experiências docentes desses sujeitos neste contexto tão carente. São planejamentos e aulas diferenciadas, atendimentos individuais e coletivos, são conhecimentos de mundo se configurando como conhecimento escolarizado. É dessa forma que esses professores ensinam e aprendem.

Nesse contexto, a realidade em que os alunos vivem é um componente essencial para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, por isso, é utilizada, pelos mestres, como ponto de partida para a construção da aprendizagem. Na prática pedagógica desses iniciantes partiam do que os alunos já conheciam para ensinar. Compõem, também as suas narrativas alguns aspectos do nível de aprendizagem dos alunos, sobre: a leitura, a escrita e as quatro operações. A dificuldade de lecionar em classes multisseriadas da Educação de Jovens e Adultos foi posta pelos participantes e as narrativas revelam como eles lidavam com essa problemática. Ambos disseram que dividiam as disciplinas por dias da semana – na segunda-feira uma disciplina, na terça-feira, outra, e assim por diante. Foi uma estratégia utilizada para ensinar que proporcionou a estes, avaliarem a sua prática e os resultados desta. São táticas.

As narrativas mostram que as práticas eram contextualizadas, ou seja, a realidade da zona rural era levada em conta ao planejarem suas atividades didáticas. Havia também a divisão da sala por grupos, conforme a série (o ano) em que estudavam e o trabalho em grupos para o desenvolvimento de atividades. O uso de atividades lúdicas era constante nessas práticas, jogos, brincadeiras e atividades de leitura. O livro didático também foi um recurso utilizado nas aulas.

Cientista e Matilde revelam que aprendem a ser professor na/com a prática da zona rural; que aprendem na/com as diferenças. A avaliação continuada foi narrada por Cientista, bem como, sua satisfação com os resultados alcançados. Em relação ao fazer pedagógico, estes aprendiam o saber-ser e o saber-fazer, pois estão

relacionados com aspectos pessoais que contribuem para a formação e desenvolvimento profissional, com o desenvolvimento do trabalho e os conhecimentos desse trabalho.

Esses colaboradores iniciantes lecionavam em classes multisseriadas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na zona rural. Ou seja, não é só EJA, nem só zona rural; são duas necessidades diferentes. Há uma necessidade de adaptação das atividades, da linguagem, da metodologia, dos livros didáticos etc., mas que eles, no processo de se constituírem professores, souberam lidar. Mostram mais uma vez o *habitus* professoral e que “a prática profissional é um lugar de estruturação e é nela/através dela que se encontra a estabilização na carreira profissional” (FERREIRA, 2010, p.220).

Por meio de suas práticas revelam o compromisso, o esforço, e o aproveitamento das oportunidades, flexibilidade, solidariedade; expressam o que sabiam e o que não sabiam fazer em uma sala de aula; expõem saberes cotidianos, pessoais e culturais. Demonstram que o contexto rural é carregado de bagagem cultural e que cultivavam essa cultura na docência, tirando proveito disso para ensinar e aprender num processo dialético, em que a teoria e a prática se faziam presentes. Tudo isso tem a ver com as suas histórias. Conforme Tardif (2002, p. 102):

Os saberes da história de vida e os saberes do trabalho construídos nos primeiros anos da prática profissional assumem todo o seu sentido, pois formam, justamente, o alicerce das rotinas de ação e são, ao mesmo tempo, os fundamentos da personalidade do trabalhador.

A relação com os saberes é envolvida por uma dimensão epistêmica e identitária. Portanto, esses professores mantêm uma relação com o meio, com eles mesmos, ratificando a mobilização de saberes pessoais e profissionais mobilizados na prática. O fato de lecionarem em classes multisseriadas, heterogêneas e diversas, evidencia a construção de saberes plurais.

Relativo à prática de Cientista, afirma que uma oração, no início da aula, fazia parte da rotina. Ferreira (2010) também constatou isso em sua pesquisa com professoras rurais e a concebeu como um saber social “que se consagra nas escolas rurais e pressupõe relação com o meio” (138). Eles mostram que na prática a aprendizagem era recíproca- eles aprendiam e ensinavam e os alunos também. A

relação com o outro, com o meio, com a cultura pressupõe uma relação com o saber (CHARLOT, 2000).

Sobre a constituição docente, Ferreira (2010, p. 109) constatou em sua pesquisa que ser professor 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.” A referência feita contribui para pensarmos que tudo isso envolve o processo formativo do professor e que “por conta disso, a prática torna-se fundamental para as aprendizagens da docência e para aquisição de saberes docentes, necessários à formação”.

Os colaboradores ainda demonstram interesse pelos resultados do seu trabalho e a satisfação de tê-lo realizado. Nas narrativas a seguir revelam resultados de sua prática pedagógica.

Hoje foi trabalhado com os alunos matemática, medidas e comprimentos com o 5º ano, problemas com o 4º ano e contas com 2º e 3º anos. Os alunos resolveram o exercício e discutiram a aprendizagem em grupos divididos por turmas. Os alunos estão crescendo educacionalmente, cada vez mais sentem mais vontade de aprender, e considero isso uma vitória, pois antes eles não queriam saber de matemática, hoje se pudesse teriam aula de matemática todos os dias. (Diário – Cientista – 24/05/2011).

A aula foi boa, fizemos o momento de buscar a Deus, onde li um versículo da bíblia e discutimos sobre o assunto. Na aula de português, foi trabalhado leitura e interpretação de texto com todas as turmas diferenciando utilizando um único texto para todas as turmas. O texto foi lido por mim a primeira vez, e em seguida pedi a cada aluno para ler em voz alta um pedaço do texto. Gosto de fazer esse tipo de exercício para motivá-los a leitura e assim corrigindo os erros de leitura. Depois fizemos a interpretação de texto. Não deu tempo corrigir e ficou para amanhã. (Diário – Cientista – 30/05/2011).

Hoje resolvi levar para o acampamento TV e DVD para passar uns vídeos sobre o meio ambiente, peguei minha TV e meu DVD, pois na escola não tem esses recursos. [...] Por viverem em um local que não há coleta de lixo, água potável, esgoto, alguns morarem em barracas de lona, ou seja, com condição precária, não haviam pensado em cuidar do meio ambiente, mais depois do vídeo hoje, acho que consegui mudar algo na cabeça deles. Resumindo consegui plantar uma sementinha na cabeça deles sobre cuidar da natureza. (Diário – Cientista – 02/06/2011).

A aula de hoje foi de português, foi trabalhado leitura e interpretação de texto com a 4º série e leitura com as outras turmas. A turma gosta desse tipo de atividade e estou vendo um melhoramento na leitura e na escrita, eles estão conseguindo escrever melhor. (Diário – Cientista – 06/06/2011).

A minha aluna S. conseguiu ler um texto pequeno (Beca e Caio) e eu fiquei muito feliz e orgulhosa dela. Ela quase chorou de tanta emoção e eu tenho certeza que ela vai muito mais longe. Eu farei de tudo para que ela e os outros alunos aprendam a ler e escrever corretamente. (Diário – Matilde – 12/04/2011).

Fizemos leitura com todos. Geralmente faço a roda de leitura para que todos possam aprender a ler junto com os colegas, mas sempre dou uma atenção especial para os que tem mais dificuldade como I., S. I. e L. (Diário – Matilde – 30/05/2011).

Percebe-se Cientista relaciona o estudo ao contexto de vida dos alunos, além de ser evidente o seu esforço em providenciar equipamentos para uma aula mais significativa. A percepção do resultado do trabalho desenvolvido e do esforço empenhado tem um efeito satisfatório, isso, faz parte das descobertas da docência na etapa inicial. O compromisso educacional é motivador e incentivador da descoberta. Machado et al. (2011) referindo-se a um estudo de Evans (1999) que apresenta algumas formas de motivar os professores diz que uma dessas é o reconhecimento dos seus esforços e os resultados do seu trabalho.

Na expectativa desses professores, as aprendizagens também devem ser buscadas na perspectiva da continuidade dos estudos, ou seja, o ensino superior. Cientista narra com entusiasmo sobre isso:

Terminei o ensino médio e continuei a trabalhar alguns anos. Depois fui para Vitória da Conquista. Às vezes sentia vontade de fazer faculdade, mas não sabia qual o curso tinha mais aptidão. Com o passar dos anos pensei em fazer Engenharia Mecânica (área que atuo também), porém não sei se era oferecido o curso em uma localidade próxima. Também pensei em Administração, que também fazia parte da minha realidade, tinha pólo próximo, mas sempre adia por um motivo ou por outro. Quando passei no concurso, vi a necessidade de fazer uma licenciatura e agora estou à procura disso, do curso de licenciatura que tenho aptidão. (Cientista – Carta 7).

Ano que vem estou retornando aos meus estudos, e espero estar cada vez mais preparado para poder cada vez mais passar o que sei. (Cientista – Carta 8).

Já passei no vestibular para Educação Física e começo a estudar em fevereiro de 2012. A área foi escolhida por aptidão e estou ansioso para iniciar as aulas. Realmente tenho alguns projetos em mente, mas não gosto de programar nada a longo prazo, prefiro ir fazendo pequenos planos que podem ser colocados em prática. Agora é curtir as férias e aguardar a faculdade ano que vem. Ainda não sei em que turma irei lecionar no próximo ano, mas já queria lecionar Educação Física. (Cientista – Carta 9).

Matilde também criou expectativas em relação à continuidade dos estudos e a formação, conforme descrito abaixo:

Eu penso, inclusive eu já fiz até inscrição, vai começar em 2013 é pra...esqueci o nome...é pra, sala de crianças especiais, que tem problemas mentais, educação especial. Na verdade é um curso não é faculdade. Eu ia fazer pra Pedagogia eu fiz a inscrição de um que ia ter lá em Itapetinga, eu fiz pela internet, mas ai ficou sem resposta não sei nem o que aconteceu. (Entrevista – Matilde).

A perspectiva de continuar os estudos faz parte da constituição desses professores iniciantes como profissional. Vale ressaltar que o conhecimento acadêmico é importante para a melhoria do ensino e a aprendizagem permanente compõe o ciclo de vida profissional do docente, pois segundo Day (2001, p. 15), “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”. A continuação do processo de aprender deve fazer parte da condição docente. Assim, esses colaboradores demonstram que o curso superior é desejado e buscado.

Matilde não focaliza a razão de não ter conseguido continuar o seu estudo. Quanto a essa questão, Arroyo (2007) chama a atenção para a necessidade de mudança, pois, atualmente, tem crescido a criação de programas/cursos de formação docente e, conseqüentemente, a exigência desta para professor (em formação). Mas, paralelo a isso, o autor aponta que essa mudança não ocorre porque não há uma aproximação entre formação, condição e trabalho docente, uma valorização da formação paralela ao trabalho desenvolvido, nem uma condição para o desenvolvimento do mesmo. Pensar que a formação (institucionalizada) vai resolver todos os problemas dos professores é um equívoco. A formação é só um fator da profissionalização. Não se pode pensar numa condição docente pronta, numa formação que vai servir para a vida toda do mesmo jeito, num conhecimento acabado. O autor chama a atenção para pensarmos sobre trabalho e a condição docente e, a partir desses pontos, refletirmos sobre a formação. Se a ordem fosse essa última desde o início, já existiria, há muito mais tempo, cursos de Licenciaturas em Educação do Campo ou outros que abrangessem as especificidades de cada contexto. Também trataríamos de “dar mais atenção à forma como os professores e as professoras experimentam sua condição e seu trabalho, o que falam de si mesmos; como constroem suas identidades coladas ao trabalho” (ARROYO, 2007, p. 193). Pensaríamos em práticas de formação inicial e continuada de professores

que ajudassem na construção de práticas e saberes que incluísse as peculiaridades desses contextos diferenciados. O autor ainda aponta que seria necessário:

Dedicar mais tempo a perguntar-nos como são vividos a docência, o trabalho docente, a história de sua formação, as tensões e os impasses da docência na educação básica, sobretudo pública popular, nas escolas do campo, indígenas, quilombolas, a docência na EJA, na educação da infância... Saber mais sobre a docência para a qual se prepara, seria um dos saberes mais formadores; seria o norteador para a conformação do currículo de formação (ARROYO, 2007, p. 194).

Progredir para a aquisição/produção de conhecimentos que irá contribuir para a prática docente é o desejo de Cientista e Matilde. Pensar num curso de licenciatura é a ratificação de que a melhoria da docência precisa ser buscada.

Nessa perspectiva, Cientista e Matilde demonstraram a aprendizagem da docência e aprendizagens da docência rural. Não evidenciaram um choque cultural por causa da zona rural, pois as ruralidades atingem a uns e a outros com maior ou menor intensidade. O choque com a realidade das escolas rurais e de um sistema de ensino precário também não foi percebido. O início da carreira de Cientista e Matilde, mesmo com as dificuldades citadas, foi enfrentado com tranquilidade.

Sobre a escrita de si, do cotidiano, do fazer docente, os colaboradores narram que:

Estou escrevendo esse diário todos os dias à noite quando chego do colégio, mesmo cansado da jornada dupla, ainda tiro alguns minutos para escrever. Bem adaptado ainda não estou, mas estou me esforçando. Esse diário está sendo bem difícil para mim, um porque não tinha a rotina de escrever todos os dias e ainda mais falar sobre o meu dia com outra pessoa. (Cientista – Carta 3).

Afirmo que falar sobre mim não está sendo fácil, ainda mais que essa dissertação é diária e escrita, totalmente fora da minha rotina. Para falar a verdade preferia as perguntas que o diário. É bem mais fácil responder perguntas diretas que falar do meu dia. (Cientista – Carta 5).

Foi difícil porque eu nunca gostei de falar de minha vida com ninguém. Eu achei interessante, foi uma experiência inesquecível, me fez lembrar de coisas que eu já nem me lembrava. As lembranças, às vezes, nos faz bem, repensar nossa postura de professor. (Entrevista – Cientista).

A escrita do diário está indo muito bem. (Matilde – Carta 4).

Bom, foi diferente. Quando eu era mais nova eu tinha aqueles diários com os cadeados. Nesse diário eu pude falar muita coisa, foi uma forma de me expressar. Muitas coisas que quer falar, mas não acha ninguém pra falar, eu senti a vontade para falar no diário, mesmo sabendo que você iria ler. Eu lia meu diário. O diário me ajudou na formação, pois escrevi o que eu tinha vontade, muitas coisas dos alunos que eu via que tinha chegado muito no íntimo da pessoa que eu escrevia no diário. Tinha muita coisa de relação minha com os alunos que eu escrevia, que eu percebia que eles tinham um pensamento diferente de ver as coisas. (Entrevista – Matilde).

Para Cientista, escrever o diário, falar de si para o outro, era algo fora da rotina, estranho, nunca tivera essa experiência de escrita. Então, para desenvolver essa tarefa necessitou de empenho, um esforço a mais. Fala da escrita do diário como algo gratificante, distinto. Diferente porque é um relato dos acontecimentos cotidianos, exige reflexão. Preferia a escrita das cartas, marcadas pelo diálogo com a pesquisadora.

Para Matilde, essa escrita foi mais tranquila e familiar, pois é própria da experiência feminina, escrever diários na adolescência, mas, mesmo assim, concebe como sendo algo diferente.

O diário é a escrita do cotidiano e uma escrita solitária, entre o sujeito e o diário. Para Zabalza (1994, p. 10), “os diários são instrumentos adequados para veicular o pensamento dos professores”. Dessa forma, de acordo com as aprendizagens adquiridas com a escrita do meu diário (pesquisadora), e a partir das leituras já realizadas, percebo que vivenciamos quatro momentos que se configuram na escrita dos diários, três deles relacionados à escrita: 1) vivenciamos a ação; 2) lembramos da ação vivida para escrever; 3) o ato de escrever (grafar); 4) ler o que escreveu. Tudo isso possibilita a formação, pois não há como escrever sem lembrar, sem escolher as palavras a serem grafadas, sem refletir.

Com isso, as narrativas, nesse trabalho, se configuram como histórias cotidianas (ou não) que inventam a educação. Ferraço (2007), ao relatar sobre pesquisas realizadas a respeito de “currículos” e “formação continuada”, a partir das *redes de saberes-fazer*s aponta que:

Então, trabalhar com narrativas coloca-se para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de *autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas* dos discursos dos sujeitos cotidianos. Trabalhar com histórias narradas mostra-se como uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como *autores autoras*, também protagonistas dos nossos estudos (p. 86).

Dessa forma, entendo que o estudo com as narrativas de formação possibilitam, também um estudo sobre as “artes de fazer” com os professores que, em início de carreira, deparam-se com o cotidiano da sala de aula, e até a estabilização na carreira (também após ela), extraem desse cotidiano, muitas de suas experiências que possibilitam a reinvenção através das práticas diárias.

Muitas das práticas narradas se configuram como essas “artes de fazer”, pois o professor iniciante da zona rural teve que fazer mesmo sem saber, aprender fazendo e aprender a fazer para aquele contexto, aquele público. As artes de fazer se configuraram como as práticas cotidianas.

As narrativas – orais e escritas – na formação de professores iniciantes da zona rural são potencialidades e revelações. Os diários expuseram a escrita como arquivamento do eu, como uma escrita cotidiana e ratificaram a pesquisa-formação nesta tese, pois foram momentos de reflexão, dedicados à escrita, ao acompanhamento de si mesmos. Essa atividade revela que Cientista e Matilde refletiam sobre o seu trabalho ao escrever. Matilde se percebia professora nessas escritas, percebia seus alunos, sua vida pessoal, se sentia à vontade com elas. Essa percepção sobre os alunos refletidas a partir da escrita do diário contribuiu para a sua prática e a construção do seu *habitus* professoral. Dessa forma, este estudo mostra que o processo de escrita potencializa o desenvolvimento profissional. Isso é afirmado por Porlán e Martín (2000, p. 57) quando dizem que *“Por lo visto hasta ahora, podemos afirmar que el hecho de llevar un Diario de nuestra experiencia docente implica poner en práctica un método de desarrollo profesional permanente, y como tal un proceso donde podemos ressaltar momentos y fases relativamente diferentes⁴⁷”*.

Assim, a mudança na educação é buscada através do seu prolongamento e da formação ao longo da vida. As pressões sobre a escola levam a uma mudança de seu conceito, sendo uma organização dinâmica, portadora de sentido. Essas pressões têm atingido à profissão docente e o professor que passa a ser visto como um profissional capaz de refletir sobre as suas práticas e de questionar. Dessa forma, os professores devem ser atraídos, convidados a participarem da mudança e

⁴⁷ Tradução: “Pelo que foi visto até agora, podemos afirmar que o fato de levar um Diário de nossa experiência docente implica por em prática um método de desenvolvimento profissional permanente e, como tal, um processo onde podemos ressaltar momentos e fases relativamente diferentes”.

as narrativas de seu cotidiano, ou seja, a possibilidade de dar visibilidade às suas histórias é um ponto-chave, mesmo sabendo que,

Neste sentido, os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam a escola. Por isso não há repetição, não há mesmice. A rotina é algo que se realiza a cada dia de forma diferente e que se expressa nas tentativas de enfrentamentos das questões que se colocam nas escolas. A cada dia, há outras questões e outros enfrentamentos, com a marca da humildade dos praticantes, ao assumirem que não podem e não conseguem controlar tudo e todos ao mesmo tempo, cientes de que a lógica determinista e causal não lhes possibilita uma ação que rompa com as estruturas que aprisionam a vida na escola (FERRAÇO, 2007, p. 92).

Vemos, em nosso cotidiano, alguns professores consumirem políticas impostas instituídas e outros burlarem tais políticas. É preciso, inovar, criar e a formação de professores é parte importante desse processo e precisa ser mudada; ela precisa ter sua essência que não é oriunda dos discursos oficiais, mas do cotidiano da escola, narrado pelos seus sujeitos. É dessa maneira que a escola vai sendo (re) inventada e o professor iniciante vai captando as “artes de fazer” e as usando a favor da educação. Isso é formação e o cotidiano é parte disso.

COMO TERMINO O INCONCLUSO

A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais.

Imbernón (2005, p. 45).

Concebo este estudo como sendo de caráter inconclusivo, pois refere-se a um tema emergente, tendo em vista que, tanto na literatura brasileira quanto na estrangeira, há poucas pesquisas sobre essa temática, e esta vem se juntar ao que se tem produzido, apontando resultados de uma área com produção precária, por isso, importante para contribuímos com a educação. Considero que muitas questões sobre a formação de professores da zona rural, iniciantes, ou não, e relativas à educação rural irão surgir a partir dos resultados aqui expostos e levarão à realização de novas pesquisas e novos estudos, para aprofundamento dos temas, gerando novas bases teóricas. A realização dessa pesquisa, a partir da abordagem (auto) biográfica, mostrou-se relevante sobre a perspectiva formativa de professores iniciantes da zona rural, pois, o falar de si tem um caráter formativo, mesmo que inconclusivo. Ainda pela riqueza dos dados e as reflexões instigadas que deixam “margem” para a produção de outros estudos. Desse modo, fica a certeza de que um trabalho desta natureza não se conclui, apenas promove considerações. Este é apenas o pontapé inicial para outras possibilidades de estudos.

Nesse estudo, procurei compreender, ao longo do doutorado, como as narrativas de si se configuram práticas de formação, nos anos iniciais da carreira profissional de professores da zona rural. A pesquisa foi realizada com dois professores iniciantes da zona rural dos municípios de Macarani e Maiquinique, no interior da Bahia. O estudo focalizou o início da carreira e as práticas de (auto)formação desses professores, explorando as dimensões contidas nas histórias de vida.

Os dados obtidos por meio de questionários, cartas, diários e entrevista, permitiram-me entrelaçar fios e tecer várias dimensões existentes no estudo, como práticas de formação de professores rurais iniciantes, desenvolvimento profissional, prática pedagógica, ruralidades e formação. Assim, algumas reflexões foram realizadas sobre as potencialidades das narrativas, pois estas se constituíram em fontes essenciais para desvelar as histórias de vida-formação desses professores iniciantes da zona rural.

A partir de uma proposta de investigação, no âmbito da abordagem (auto)biográfica e das narrativas das histórias de vida-formação, de professores iniciantes da zona rural, utilizada como pesquisa-formação, não poderia jamais deixar de falar do quanto pude refletir e compreender a minha formação, moldá-la e aprender, através das histórias dos professores pesquisados. Minha identidade

profissional não é mais a mesma, mas essa é também a função de um trabalho acadêmico de natureza científica, singular e (auto)biográfica. As minhas histórias se encontram, em alguns lugares da formação, com as histórias dos professores investigados, e nestes lugares, encontrei possibilidades de reconstrução de mim mesma. Mesmo em outros lugares, onde as histórias deles se situavam, pude ver muito sobre minhas histórias. Vemo-nos nas histórias dos outros. Nesse sentido, os instrumentos de pesquisa, o *corpus* coletado, o diálogo com os dados e a literatura que fundamentou essa investigação, propiciaram momentos de reflexão para os professores participantes dessa pesquisa, proporcionando momentos de formação.

O estudo evidenciou que não há pesquisas sobre professores iniciantes da zona rural no Brasil, chamando a atenção para a emergência do tema. Dessa forma, há uma necessidade explícita e imediata de formarmos pesquisadores para fomentar o debate, para que este tema tome uma proporção maior na academia, nas publicações e na área científica. Precisamos estabelecer uma base sólida que legitime esses saberes e pesquisas que, certamente, irão mudar o ensino no meio rural, proporcionando contribuições inenarráveis.

Durante a realização dessa pesquisa, percebi que a situação dos professores iniciantes da zona rural, é diferente (quanto à distância, à moradia, às condições de trabalho, ao salário...) da realidade de outros profissionais atuantes em outros espaços, pelas suas especificidades, mas que é igual em alguns aspectos (precariedade, invisibilidade, rotatividade de professores, modalidade de ensino.) e que provoca também desigualdades sociais. Dessa forma, eles exerciam a sua tarefa profissional em condições de trabalho, muitas vezes, não favoráveis ao processo ensino-aprendizagem; realizavam atividades sociais, típicas de comunidades isoladas, que muitas vezes, não ocorrem em outras localidades.

As narrativas também revelaram fatores que influenciam no desenvolvimento da carreira docente, como por exemplo, as diferenças de gênero, a maternidade, o casamento, o fato de o professor residir, ou não, no local que atua (zona rural), a distância dos familiares, dentre outros. Percebi que se tratavam de dois contextos rurais (igualdade), mas cada um com suas peculiaridades (diferenças). Os dilemas profissionais vivenciados na zona rural foram revelados pelos professores iniciantes.

Ao ter contato com as narrativas desses professores, foi possível compreender como construíram suas identidades, revelando nome, personalidade, família; seus saberes, a partir da docência, das vivências, das relações pessoais e

profissionais; suas histórias, narradas oralmente e escritas; como lidavam com as suas vivências na zona rural, como extraíam delas experiências para compor a docência rural; compreender o processo formativo através das práticas cotidianas, sociais, pedagógicas e docentes; e as dificuldades que enfrentavam para desenvolver o trabalho docente nas classes multisseriadas de Educação de Jovens e Adultos.

O desenvolvimento profissional foi evidenciado nessa pesquisa, que demonstrou o ciclo inicial da carreira de professores da zona rural e suas especificidades, comprovando seu percurso formativo e ainda suas necessidades formativas. Nesse contexto, foram desvelados aspectos da vida pessoal, social e profissional - da infância, da família, das relações estabelecidas, das crenças, dos costumes, da escolarização, do exercício profissional da docência e de outras atividades, da vivência pessoal e rotina familiar e social -, que atestam o ingresso desses professores na profissão docente e como estes foram construindo seus processos de (auto)formação, nessa primeira etapa do desenvolvimento profissional. O ambiente rural, mais uma vez, se revelou nas narrativas como lugar de vida, de aprendizagem, de vivências e experiências; lugar de educação e de formação.

Verifiquei que o caminho da aprendizagem da docência, de professores rurais é longo e carregado de peculiaridades e que compõem a produção/mobilização de saberes desses docentes iniciantes rurais as dimensões social, cultural, pessoal e profissional. Muitos desses saberes são construídos através da prática pedagógica, são saberes da experiência que se transformam constantemente, produzindo conhecimento de mundo, do mundo rural, saberes específicos para lidarem com a população rural e seu processo de aprendizagem que se misturam com e transformam os saberes pessoais para a vida. Enfatizo que os professores aprendiam o exercício da profissão, ao lidarem com a heterogeneidade encontrada nas classes multisseriadas, com a diversidade existente e os mais diversificados acontecimentos, aprendendo constantemente.

Esses professores enfrentam dificuldades que perpassam pela fragilidade da formação inicial e continuada, por atuarem numa classe multisseriada de Educação de Jovens e Adultos e por atuarem em condições precárias. Assim, muitos fatores diferenciam o início da docência em outros espaços, do início na zona rural e são identificados como ruralidades que atravessam essa experiência profissional sendo a instabilidade e insegurança de iniciantes que são agravadas pelas condições de

trabalho; os sentimentos gerados em torno dessa problemática; atendimento as classes multisseriadas; a produção de saberes do mundo rural e aprendizagens desse contexto; enfrentamento de condições climáticas adversas que impedem, muitas vezes, a manutenção da aula; alto custo do transporte; disponibilidade de tempo para sair de casa mais cedo ou morar na zona rural, longe da família; satisfação com o trabalho em meio as dificuldades etc.

Destaco que são dois professores iniciantes da zona rural, que além de desvendarem peculiaridades do contexto rural, ainda revelaram peculiaridades de cada um deles no contexto rural. Vale salientar a importância de tratar as diferenças culturais existentes nesse contexto como importante, mas não elevá-la em relação à questão das desigualdades sociais, pois o princípio da igualdade e da diversidade deve ser considerado para a construção da educação do campo e não somente as diferenças. Foram latentes também nas narrativas as diferenças de gênero nos modos de ser, de escrever, de narrar e de viver a docência.

Constatei que a formação inicial não prepara e não tende a preparar para a realidade da prática cotidiana, ela apenas embasa para começar a ensinar, já que a formação inicial não abarca as peculiaridades dos contextos, como as classes multisseriadas, as classes de jovens e adultos, por exemplo. Fica evidente, então, que a prática é componente essencial no processo formativo do professor para a aprendizagem da docência.

A invisibilidade social dos sujeitos rurais foi mostrada nas narrativas desses professores iniciantes que descreveram aspectos inerentes ao contexto rural, tais como: a rotina, a vida na roça, o trabalho social (solidário), a forma como esses sujeitos aprendem e ensinam, o modo de se relacionar e de socializar seus conhecimentos. O silenciamento desses professores que “fazem sacrifícios” para ajudar seus alunos, se esforçando para minimizar suas dificuldades, foi exposto, salientando que muitas políticas públicas de atendimento a essa população ainda não saíram do papel, nem a lembrança da existência desses sujeitos pode ser percebida, através de ações governamentais.

As memórias se mostraram reveladoras dos sujeitos e as narrativas (auto)biográficas, uma importante fonte formativa, que possibilita a descrição de aspectos da formação, identidade, saberes e práticas. Demonstrando, assim que as aprendizagens influenciam no desenvolvimento profissional, direcionando-o. Nessa perspectiva, as narrativas se utilizadas como/no processo de reflexão, se configuram

como um relevante instrumento do processo formativo de professores iniciantes da zona rural.

Assim, as aprendizagens na zona rural são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho docente e ratificaram que a docência é uma construção, pois ficou claro que os professores colaboradores aprenderam no/com o contexto rural, ou seja, a docência, nesse ambiente, se revela como uma construção que é aprendida na prática, no cotidiano, através da vivência com os alunos e experimentada constantemente, resultando em aprendizagens imprescindíveis para esses docentes. Nesse contexto, ocorre um processo dialético em que o professor ensina e aprende, ficando evidente uma reciprocidade entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

As narrativas de si como prática de formação de professores iniciantes da zona rural contribuíram para o crescimento intelectual e profissional dos mesmos, haja vista que a profissionalização docente não se resume somente à perspectiva da formação inicial, mas ao conjunto de ações e práticas que potencializam o desenvolvimento profissional e resulta na busca da valorização da profissão docente.

Nesse estudo, fizeram parte as narrativas escritas, potencializadoras do desenvolvimento profissional, os professores da zona rural em início de carreira, ao narrarem suas aprendizagens, as práticas pedagógicas rurais, a relação com os alunos, os aspectos físicos da escola, a satisfação com o trabalho, sobre o eu pessoal, refletem sobre esses elementos como componentes essenciais na constituição docente. Portanto, as narrativas de si se configuraram como práticas de (auto)formação de professores rurais em início de carreira, contribuindo, desse modo, para gerar, nesses professores sentimentos de valorização, engrandecimento, motivação, satisfação, reconhecimento pessoal e profissional pois, ao falarem de si, sentiram-se enaltecidos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre/ Salvador: EDIPUCRS/ EDUNEB, 2006, p.149-170.

ABRAMOVAY, Ricardo. **O futuro das regiões rurais**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

ALMEIDA, Zenilton Ribeiro. **As séries finais do Ensino fundamental**: olhares para o aluno rural. Monografia (Graduação). Curso de Pedagogia: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Itapetinga-BA. 2013.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 278-295.

AMIGUINHO, Abílio. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? **Educação**, Revista do Centro de Educação. Santa Maria, v.33, n.01, 2008. p. 13-34.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, PUC/ RS, v. 33, p. 6-18, 2010.

_____.; et al. Estado da Arte da Formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**. Ano XX, nº 68, Dezembro, 1999. p. 73-89.

_____. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisas. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 83-99.

ARAUJO, Juliana Pereira de. **A docência em uma escola do campo**: narrativas de seus professores. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 2009.

ARAUJO, Juliana Pereira de; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Aprendizagem da docência em uma escola do campo: ressignificações na trajetória de professores. **Olhar de Professor** (UEPG. Impresso), v. 15, p. 109-123, 2012.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: DF. Articulação Nacional Por uma educação básica do campo, nº 2, 1999.

_____. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a Educação Básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191-209.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998.

BAHIA, Norinês Panicacci. Ser professora: do baú de retalhos à confecção da colcha. **Educação & Linguagem**. v. 12, n. 20, p. 148-166, jul./dez., 2009.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.277- 326.

BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Laços de Papel. In: _____. (Orgs.). **Destino das Letras**: história, educação e escrita epistolar. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 5-9.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I**: Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante; Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Bases epistemológicas na educação do campo: um debate essencial. X Colóquio Nacional e III Colóquio Internacional do Museu Pedagógico. **Anais...** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB: Vitória da Conquista-BA, 2013, p. 1-10.

BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. **Docência em artes visuais**: continuidades e descontinuidades na (re)construção da trajetória profissional. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas-RS. 2009.

BIAZZO, Pedro Paulo. Campo e rural, cidade e urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em Geografia Agrária. In: 4º ENCONTRO NACIONAL DE

GRUPOS DE PESQUISA – ENGRUP. **Anais...**, São Paulo, pp. 132-150, 2008. Disponível em: http://w3.ufsm.br/gpet/engrup/ivengrup/pdf/biazzo_p_p.pdf. Acessado em: 08/12/2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, Antonio (Org.). **Profissão Professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Resolução 01/2002** do CNE/CEB, que Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2002.

_____. **Projeto Base do Programa Escola Ativa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. Fundescola/MEC Brasília, 2010.

BUENO, Belmira Oliveira; et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, v. 32, nº 2, p. 385-410, 2006.

CAETANO, Ana Paula. Dilemas dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997, p.191-221.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. **Cartas e Escrita**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. 2000a.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. Cartas adolescentes. Uma leitura e modos de ser... In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). **Refúgios do eu**: educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000b. p. 203-228.

CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessôa; CORRÊA, Walquíria Kruger. Ruralidades, urbanidades e a tecnicização do rural no contexto do debate cidade-campo. **Campo-Território: Revista de Geografia Agrária**. v. 3, n. 5, fev. p. 214-242, 2008.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Serviços**: Banco de teses. 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acessado em: 01/07/2012.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura** (UFRJ), Rio de Janeiro, v. 11, 1998. p. 53-75.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de. “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**. n. 111, dez. 2000, p. 151-171.

_____.; _____.; _____. Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara.; SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs.). **A Vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. 4 ed. São Paulo: Escrituras, 2003. p. 45-68.

_____.; VICENTINI, Paula Perin. “Minha vida daria um romance”: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professoras. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 149-166.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças sociais. In: NOVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto Editora: Porto, 1995. p. 155-191.

CERTEAU, Michel de.; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. morar, cozinhar. 7 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____.; **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 16 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CIAMPA, Antonio. Identidade. In: LANE, Silvia; CODO, Wanderley. (Orgs.). **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.

CHAMLIAN, Helena. Coharik. As histórias de vida e a formação do professor universitário. In: SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.). **Autobiografias, história de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 75-91.

_____. Pesquisa (Auto)biográfica na formação de professores para o ensino superior. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; PINAZA, Mônica Appezzato (Orgs). **Modos de narrar a vida:** cinema, fotografia, literatura e educação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 141-160.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Josilene Silva da; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 10(2): 23-46, 2007.

CRAVO, Alessia Costa de Araújo. Brincadeiras infantis: forjando identidades de meninas e meninos. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes (org.). **Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero.** Salvador: Helvécia, 2005. p. 169-179.

CUNHA, Maria Isabel da. 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.

_____.; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Diários íntimos de professoras: letras que duram. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). **Refúgios do eu:** educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 159-180.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga; Maria da Conceição Passeggi; Nelson Patriota. Natal, RN: EDUFRRN, 2012.

_____. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.01, abr., p.333-346, 2011.

_____. Introdução. Pesquisa biográfica em Educação: orientações e territórios. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org). **Pesquisa (Auto) biográfica e práticas de formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008a. p. 19-38.

_____. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008b.

_____. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.2. São Paulo, maio/ago, 2006, p. 359-371.

DI LAURO, Aluztane; et al. Territórios de Identidade no Brasil: uma análise teórica e metodológica no Estado da Bahia. In: **12 do Encuentro de Geógrafos de América Latina**, 2009, Montevideo. Caminando en una América Latina en Transformación, 2009.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; CAÑETE, Lílian Sipoli Carneiro. A escrita do diário de bordo e as possibilidades da reflexão crítica sobre a prática docente. In: LACERDA, M.P. (Org.) **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009, p.17-36.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010a. p. 143-153.

_____. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010b. p. 81-95.

DUARTE, José Carlos Silveira. Territórios de identidade e multiterritorialidade, paradigmas para a formulação de uma nova regionalização da Bahia. V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. **Anais...** Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia. 2009, p. 1-14.

ESTEVES, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto Editora: Porto, 1995. p. 93-124.

FERNANDES, Margarida Ramires. **Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 23-45.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional "Por uma educação básica do campo": texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 19-63.

_____. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília/MDA, 2006. p. 27-39.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, jan./abr. 2007. p. 73-95.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professoras da zona rural: formação identidade, saberes e práticas**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2010.

FINGER, Matthias. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 119-128.

_____.; NÓVOA, Antonio. Introdução. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 20-29.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, Abril. 2000a. p. 103-119.

_____. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**. 2002, n.115, p. 155-172.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?:** uma reflexão sobre o processo de individualização e formação. São Paulo: Paulus. 2003.

GAMA, Renata Prenstteter. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos:** o caso de professores de Matemática em início de carreira. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, SP, 2007.

GASTALDO, Édison Luis; BRAGA, Adriana Andrade. Corporeidade, esporte e identidade masculina. Estudos Feministas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(3): 875-893, setembro-dezembro, 2011.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, n. 37, jan./abr., p. 57-70, 2008.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141-169.

HERNÁNDEZ, Rosa Maria Torres. Los tiempos y espacios em El campo: factores sustantivos para los trayectos profesionales de docentes. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Educação e Ruralidades:** memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 51-68.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In. NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.79-110.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992, p.31-61.

IBGE, 2010. **Macarani - Bahia - BA**.
<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/macarani.pdf>.

IBGE, 2010. **Maiquinique - Bahia - BA**.
<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/maiquinique.pdf>.

IMBERNÓN. Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009.

JESUS, Regina de Fátima. Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados...Hoje, sou professora. In: VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org.). **Como me fiz professora**. 2 ed. DP&A, 2003. p. 21-41.

JOSSO, Marie Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer; Coord: Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

_____. **Experiência de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 90-113.

LANI-BAYLE, Martine. Histórias de vida: transmissão intergeracional e formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição. **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 297-316.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Sujeitos da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 19, 2002. p. 20-28

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 54-66.

LIBÃNEO, José Carlos. **Didática**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, Maria de Lourdes; et al. Uma análise da satisfação e da motivação dos docentes no ensino superior Português. **Revista Lusófona de Educação**, 17, 2011. p. 167-181.

MARCELO GARCIA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 09, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora. 1999.

_____.; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente** Cómo se aprende a enseñar? Narcea, S.A. de Ediciones, 2009.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.03, n.03, p.11-49, 2010.

MARCONI. Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARIANO, André Luiz Sena. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? **Revista Exitus**. Volume 02, nº 01. Jan/Jun, 2012. p. 79-94.

_____. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, SP, 2006.

MATOS, Junot Cornélio. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**, Campinas: ALB, Mercado de Letras, 1998. p. 277-306.

MENEGATI, Regiane Aparecida; HESPANHOL, Rosangela Ap. Medeiros. Nova ruralidade? Contribuições para a compreensão do espaço rural no município de indiana/SP. In: III Simpósio Nacional de Geografia Agrária – II Simpósio Internacional de Geografia Agrária - Jornada Ariovaldo Umbelino de Oliveira. **Anais ... Presidente Prudente**, 2005, p.1-8.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Papéis guardados.** Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2003.

_____; CUNHA, Maria Teresa Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 40-61, jan./abr. 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça N.; et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOYSÉS, Gerson Luís Russo; MOORI, Roberto Giro. Coleta de dados para a pesquisa acadêmica: um estudo sobre a elaboração, a validação e a aplicação eletrônica de questionário. **XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção - A energia que move a produção: um diálogo entre integração, projeto e sustentabilidade.** Foz do Iguaçu, Paraná. 2007.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-Posições**, v. 15, n. 2 (44), maio/ago. 2004.p.165-173.

NÓVOA. Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 1992, p.11-30.

_____. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006. p. 9-12.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.13-33.

NUNES, Clarice. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 1, n.1, p.16-30, jan./jun. 2000.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Implicar-se... Implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação/formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Autobiografias, história de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 47-57.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, Editora UFPR, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, Thays Marinho. **Docência no início da carreira: aprendizagens e dificuldades de professores da educação infantil**. Monografia (Graduação). Curso de Pedagogia: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Itapetinga-BA. 2014.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 8 ed. Campinas: SP: Papirus, 2002.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

PAIVA, Kelen Benfenatti. **Histórias de vida e amizade: as cartas de Mário, Drummond e Cecília para Henriqueta Lisboa**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras: Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

PALOMINO, Thais Juliana. **A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade**. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos – SP. 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memoriais de formação**: processos de autoria e de (re)construção identitária. III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural. São Paulo: Campinas, 2000.

_____; BARBOSA, Tatiane M. N; CÂMARA, Sandra C. X. Gêneros acadêmicos autobiográficos: desafios do GRIFARS. In: SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: cotidiano, imaginário e memória. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p.57-89.

_____. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.103-130.

_____.; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V. 27, n. 01, abril, 2011. p. 369-386.

PERIN, Andréa Pavan. Vivências de professores de matemática em início de carreira. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.13, n.2, pp.243-251, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-34.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.17-52.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades da formação**: rumo a novos sincronizadores. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom. 2003.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. **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: Salvador – BA. 2004.

PORLÄN, Rafael; MARTIN, José. **El Diario del Profesor**: un recurso para la investigación em el aula. 8 ed, Sevilha/ESP: Díada Editora S.L, 2000.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: SIMSON, Olga (org.). **Experimentos com histórias de vida**: (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1988.

RIBEIRO, Neurilene Martins. **Histórias de vida de professores de Língua Portuguesa**: dilemas e saberes da profissão docente. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia: Salvador – BA. 2008.

_____.; SOUZA, Elizeu Clementino de. Aprendizagem da docência em Língua Portuguesa nos anos iniciais da carreira: narrativas, tempos e movimentos. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 161-184.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.14, n.32, p.55-68, jan./mar. 2010.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. O lugar do nome e da tradição familiar na constituição das identidades: histórias de vida de alunos e alunas da roça. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 275-288.

ROCHA, Luciana Parente. **(Re) constituição dos saberes de professores de Matemática nos primeiros anos de docência**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Estadual de Campinas: Campinas - SP. 2005.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Cotidiano da escola: as lentes do cinema propiciando outros olhares e outras histórias. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Marcio. **Cotidiano escolar**: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p. 41-52.

_____.; RAMOS, Tacita Ansanello. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira Educação**. 2008, vol.13, n.39, p. 565-575.

_____.; et al. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, jan./jun. 2011. p.198-217.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Pesquisa com o cotidiano e as opções interessadas da ação pesquisadora. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alli, 2008. p. 47-64.

SANTANA, Munich; DIMENSTEIN, Magda. Trabalho doméstico de adolescentes e reprodução das desiguais relações de gênero. **Psico-USF**, v. 10, n. 1, p. 93-102, jan./jun. 2005.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Caroline Ferreira dos. **As dificuldades enfrentadas pelos professores da educação infantil em início de carreira**. Monografia (Graduação). Curso de Pedagogia: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Itapetinga-BA. 2014.

SANTOS NETO, Elydio dos. 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.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 51-80.

SILVA, Ida Letícia Gautério da Silva. **Conversar para pertencer em rodas de formação: o processo de constituição de uma professora pesquisadora educadora**

ambiental na prática docente. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande: Rio Grande – RS. 2009.

SILVA, Marilda da. História de escolarização, *habitus* estudantil, *habitus* professoral: uma didática. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; GALLEGO, Rita de Cassia (Orgs). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 161-179.

SOUZA, Cynthia Pereira de. Evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professoras e professores. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs.). **A Vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. 4 ed. São Paulo: Escrituras, 2003. p. 31-44.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de. **Contribuições da ACIEPE histórias infantis e matemática na perspectiva de egressas do Curso de Pedagogia**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2012.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista Multidisciplinar da UNIESP**. Saber Acadêmico. n° 08, Dez. 2009. p. 35-45.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006a.

_____. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficção: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b. p. 135-147.

_____. (Auto) biografia, histórias de vida e prática de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

_____. A vida com as histórias de vida: apontamentos sobre a pesquisa e formação. In: **Trajетórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas**. Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: ENDIPE, 2008a. p.135-154.

_____. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008b. p. 85-101.

_____; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun, 2008. p. 31-42.

_____; CORDEIRO, V. M. R. Rascunhos de mim: escritas de si, (auto)biografia, temporalidade, formação de professores e de leitores. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 217-231.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

STEPHANOU, Maria. Introdução. Jogo de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p.19-53.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Mentores e Professores Iniciantes em Interação: possibilidades formativas da educação online. **Revista Cet**, vol. 01, nº 02, abril/2012. p. 62-71.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.p. 215-233.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Elisabeth. **As Três Metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

THERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. **Educação & Sociedade**. v. 46, 1993. p. 408-418.

TORRI, Danielle; ALBINO, Beatriz Staimbach; VAZ, Alexandre Fernandez. Sacrifícios, sonhos, indústria cultural: retratos da educação do corpo no esporte escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 499-512, set./dez. 2007.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

VICENTINI, Paula Perin. A profissão docente no Brasil: sindicalização e movimentos. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil - século XX**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, v. III, p. 336-346.

_____.; LUGLI, Rosario Silvana Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACCA, Norma. **¿Una nueva ruralidad en América Latina?** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2001. p. 31-44. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>. Acessado em 05/10/2009.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZIBETI, Marli Lúcia Tonatto. Escrita de professoras: estratégia de formação e instrumento de valorização profissional. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rousaura (Orgs.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 149-160.

REFERÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES E TESES

ALMEIDA, Silvia Gonçalves de. **Os dilemas de uma professora iniciante:** uma abordagem interdisciplinar de formação. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Cidade de São Paulo: São Paulo - SP. 2003.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. **A prática pedagógica do professor iniciante:** um estudo das dificuldades enfrentadas no início de carreira. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte – MG. 2002.

ANDRADE, Rafael Ortega de. **O professor iniciante em Geografia:** relações entre a formação inicial e o exercício profissional. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba: São Paulo - SP. 2006.

ANGOTTI, Maristela. **Aprendizagem profissional:** os primeiros passos no magistério pré-escolar. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 1998.

ANJOS, Daniela Dias dos. **Como foi começar a ensinar? História de professoras, histórias da profissão docente.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas: Campinas - SP. 2006.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. **Os saberes docentes dos professores iniciantes do ensino superior:** um estudo na universidade federal de Pernambuco. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco: Recife – PE. 2005.

AQUINO, Luci de Lima. **O trabalho docente para além do ensino:** o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de escola estadual do ciclo I do ensino fundamental. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Piracicaba – SP. 2009.

BALDOINO, Eduardo Ferreira. **A formação docente em Ciências Biológicas – um estudo com professores iniciantes.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós – Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso: Cuiabá – MT. 2008.

BARROS, Aline Mide Romano de. **Dificuldades e superações nos anos iniciais de docência em Matemática na escola pública.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba: Piracicaba - SP. 2008.

BEJARANO, Nelson Rui Ribas. **Tornando-se professor de Física: conflitos e preocupações na formação inicial.** Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo – SP. 2001.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **O estágio probatório e a formação continuada do professor em início de carreira.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife - PE. 2002.

BOUZADA, Valéria Christina Parreiras Costa. **“Professor Iniciante: desafios e competências necessárias ao desenvolvimento da carreira docente de nível superior e a inserção no mercado de trabalho”.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade FUMEC. Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis de Belo Horizonte. Belo Horizonte - MG, 2008.

BORGHI, Carmen Ilma Belicanta. **A configuração do trabalho real do professor de Língua Inglesa em seu próprio dizer.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina: Londrina - PR. 2006.

BUENO, Adriana Helena. **Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores – UFSCar: auto-estudo de uma professora iniciante.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 2008.

CAMARGO, Maria Paulina D’Abronzio Vieira de. **A reflexão de estudantes e professores da UNIMEP sobre a sua formação profissional em Matemática e Ciências: subsídios para um novo projeto pedagógico.** Dissertação. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba: Piracicaba - SP. 1998.

CANCHERINI, Angela. **A socialização do professor iniciante: um difícil começo.** Dissertação. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Santos: Santos - SP. 2009.

CARNEIRO, Reginaldo Fernando. **“Da licenciatura ao início da docência: vivências de professores de matemática na utilização das tecnologias da informação e comunicação”**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos- SP. 2008.

CASTRO, Maria Aparecida C. de. **O professor iniciante: acertos e desacertos**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de São Paulo. São Paulo - SP. 1995.

COELHO, Fábio da Penha. **A Aprendizagem dos professores de educação física na fase inicial da docência: conhecimentos e práticas**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso: Cuiabá - MT. 2011.

CONTI, Celso Luiz Aparecido. **Imagens da profissão docente: em estudo sobre professoras primárias em início de carreira**. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas: Campinas - SP. 2003.

CORSI, Adriana Maria. **O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 2002.

COSTA, Bruna Varoto da. **A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista de Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro - SP. 2010.

CUSATI, Iracema Campos. **Aprendendo a ensinar Matemática no exercício da profissão: um estudo das fases iniciais e final da carreira docente**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 1999.

CUNHA, Renata Cristina da. **Os professores de língua inglesa em início de carreira e a produção da profissão docente: um estudo com diários narrativos**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Fundação Universidade Federal do Piauí: Teresina - PI. 2010.

DINIZ, Maria do Socorro. **Professor de Geografia pede passagem: alguns desafios no início de carreira**. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. Universidade de São Paulo. São Paulo - SP. 1999.

DUTRA, Anelise Fonseca. **O processo reflexivo – colaborativo na formação inicial de professores de português língua estrangeira.** Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte – MG. 2010.

FARIAS, Mônica Vasconcellos de Oliveira. **Formação docente e entrada na carreira:** uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Cuiabá – MT. 2009.

FERREIRA, Lílian Aparecida. **O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira:** análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos – SP. 2005.

FERREIRINHO, Viviane Canecchio. **Começar de novo:** práticas de socialização do professor em início de carreira. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de São Paulo: São Paulo – SP. 2004.

FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. **O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro - RJ. 2000.

FREITAS, Rosineide Cristina de. **Estudo multicasos sobre a socialização profissional de professores de educação física em início de carreira.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro – RJ. 2011.

FURLAN, Elaine Gomes Matheus. **O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de química.** Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo – SP. 2011.

GAMA, Renata Prenstteter. **Iniciação de passagem de discente para docente de Matemática:** a necessidade de se estudar as transições. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba: Piracicaba - SP. 2001.

GAMA, Renata Prenstteter. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos:** o caso de professores de matemática em início de carreira. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas: Campinas – SP. 2007.

GEMESIO, Claudia Mara Perfeito. **Eu ensino da mesma forma que aprendi:** práticas e saberes de três professores de piano em início de carreira, licenciados em educação artística – música, habilitação – piano. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade de Brasília: Brasília – DF. 2010.

GOMES, Kátia Diolina. **Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial:** questões teórico-metodológicas. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística aplicada e estudos da linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo – SP. 2011.

GORI, Renata Machado de Assis. **A inserção do professor iniciante de Educação Física na escola.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte - MG. 2000.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor:** o início na carreira docente e a consolidação da profissão. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 1996.

INFORSATO, Edson do Carmo. **Dificuldades de professores iniciantes:** elementos para um curso de didática. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo - SP. 1995.

JOTON, Soraya Moura Nonato da Silva. **Os caminhos da formação e desenvolvimento profissional de professores do Colégio Militar de Campo Grande, MS.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande – MS. 2011.

KNOBLAUCH, Adriane. **Aprendendo a ser professora:** um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo – SP. 2008.

LENGERT, Rainer. **O início da carreira docente:** um estudo de representações sociais. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Teologia. Escola Superior de Teologia São Leopoldo: São Leopoldo – RS. 2005.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho: Presidente Prudente – SP. 2011.

LEQUERICA, Maria Alicia Onaindia y. **A formação e a prática de professores de primeira a quarta série do 1º grau iniciantes do exercício docente.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo - SP. 1983.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **Os caminhos da aprendizagem da docência: dilemas profissionais dos professores iniciantes.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia: Salvador - BA. 2006.

LONGHINI, Marcos Daniel. **Ensinando a ensinar ou vivendo para aprender: a interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante, como subsídio para a aprendizagem da docência.** Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos – SP. 2006.

MARIANO, André Luis Sena. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - SP. 2006.

MARIOTINI, Sérgio Donizeti. **A contribuição dos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) na formação continuada de professores iniciantes.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro Universitário Moura Lacerda: Ribeirão Preto - SP. 2007.

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. **O professor iniciante: seu trabalho com o texto.** Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Assis - SP. 2002.

MEDEIROS, Rita de Cássia Tavares. **Aprendendo rituais escolares: um estudo sobre a iniciação de uma professora alfabetizadora e de seus alunos.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 2000.

MIGLIORANÇA, Fernanda. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos – SP. 2010.

MOGONE, Jacy Amantea. **De alunas a professoras: analisando o processo da construção inicial da docência**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Araraquara - SP. 2001.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva. **Tornar-se professor da EJA: um estudo priorizando a dimensão afetiva**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo – SP. 2010.

MONTALVÃO, Eliza Cristina. **“O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho”**. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Paulo – SP. 2008.

MORAES, Lidia Juliana Rodrigues de. **Imaginários da formação e as dificuldades do professor ciclo II em início de carreira**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Nove de Julho: São Paulo - SP. 2011.

MORENO, Silvina Monica. **O trabalho docente do professor iniciante: o que faço agora? (o estudo de caso dos egressos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará)**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza - CE. 2005.

MORONE, Rosimeire. **Representações Cartográficas e leitura do espaço geográfico**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia Física. Universidade de São Paulo: São Paulo – SP. 2002.

MOURA, Heloisa Tavares de. **O professor iniciante: o período inicial da carreira do professor de primeira a quarta série do Ensino Fundamental**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro – RJ. 1998.

NUNES, Joquebede Dias dos Santos. **Saberes docentes de professores formadores em início de carreira no ensino superior: um estudo com os professores substitutos do núcleo da UESPI em Amarante - PI**. Dissertação.

(Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí: Teresina - PI. 2011.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes.** Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos – SP. 2005.

OLIVEIRA, Eliane Carolina de. **Ensino de Inglês nas escolas de ciclo:** a realidade prática de professoras iniciantes. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte – MG. 2001.

OLIVEIRA, Edilson Moreira de. **A temática ambiental no trabalho educativo de uma professora iniciante:** um estudo de caso. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Araraquara – SP. 2004.

OLIVEIRA, Sonia Maria Maia. **Memórias de professores de Ciências e Biologia no início de carreira:** conflitos e tensões. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. Universidade Federal do Pará: Belém – PA. 2004.

OLIVEIRA, Lilian Gonçalves de. **A constituição da profissionalidade dos docentes de matemática na voz de professor iniciante.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Santos: Santos - SP. 2009.

OLIVEIRA, Adriana Barbosa de. **Prática pedagógica e conhecimentos específicos:** um estudo com um professor de matemática em início de docência. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Campo Grande - MS. 2010.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor.** Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas: Campinas – SP. 2005.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professoras iniciantes bem-sucedidas:** um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba – PR. 2011.

PASSOS, Cármen Lucia B. **As representações matemáticas dos alunos do curso de magistério e suas possíveis transformações:** uma dimensão axiológica. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas: Campinas - SP. 1995.

PALOMINO, Thais Juliana. **A aprendizagem da docência de uma professora iniciante:** um olhar com foco na intermulticulturalidade. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos – SP. 2009.

PENA, Grazielle Borges de Oliveira. **O início da docência:** vivências, saberes e conflitos de professores de Química. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Química. Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia – MG. 2010.

PERIN, Andréa Pavan. **Dificuldades vivenciadas por professores de matemática em início de carreira.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba: Piracicaba - SP. 2009.

PIERI, Glaciele dos Santos de. **Experiências de ensino e aprendizagem:** estratégias para a formação online de professores iniciantes no programa de mentoria da UFSCar. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 2010.

PIENTA, Ana Cristina Gipiela. **Aprendendo a ser professor:** dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba – PR. 2007.

PILZ, Cristiane Aparecida Silva. **Iniciação profissional de professores de matemática:** dificuldades e alternativas. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba – PR. 2011.

PIZZO, Silvia V. **O início da docência segundo a visão de professoras em final de carreira.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - SP. 2004.

RIBEIRO, Neurilene Martins. **Histórias de vida de professores de Língua Portuguesa:** dilemas e saberes da profissão docente. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia: Salvador – BA. 2008.

ROCHA, Gisele Antunes. **Construindo o início da docência:** uma doutora em Educação vai-se tomando professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 2005.

ROCHA, Luciana Parente. **(Re) constituição dos saberes de professores de Matemática nos primeiros anos de docência.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Estadual de Campinas: Campinas - SP. 2005.

RODRIGUES, Heloiza. **O peão vermelho no jogo da vida:** o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo - RS. 2010.

RUFINO, Solange Catarina Manzoni. **O aprender da docência nas narrativas da experiência dos principiantes.** 2000. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul: Ijuí - RS. 2000.

SANTOS, Regina Celia Pereira Baptista dos. **A escola pública, o trabalho docente e os professores iniciantes.** Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo – SP. 2007.

SANTEE, Carolina Monteiro. **Os primeiros anos da docência nos discursos de professores de inglês da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.** Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Campo Grande – MS. 2010.

SILVA, Ida Letícia Gautério da Silva. **Conversar para pertencer em rodas de formação:** o processo de constituição de uma professora pesquisadora educadora ambiental na prática docente. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande: Rio Grande – RS. 2009.

SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. **Trabalhando pelo sucesso escolar:** as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 2002.

SOARES, Cristiane Maria Gonçalves. **A prática docente do professor iniciante**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco: Recife – PE. 2004.

SOUZA, Celeste Aparecida Dias e. **Como tornar-se professor?** Um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores a partir de suas experiências iniciais na docência. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora - MG. 1999.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo. **Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores iniciantes da rede Municipal de Presidente Prudente – SP: implicações para a formação inicial**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Presidente Prudente – SP. 2005.

SPAT, Mare Zoé Machado. **Trabalho docente: a construção dos saberes profissionais de docentes da rede pública estadual de Dom Pedrito – RS**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas: Pelotas – RS. 2007.

TABOSA, Eliana Wanessa Lima. **“Práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional do (a) professor (a) em início de carreira”**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco: Recife – PE. 2009.

TOLEDO, Rodrigo. **De não-professor a professor: uma reflexão sobre a construção da identidade profissional de professores de cursos superiores de formação tecnológica**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Cidade de São Paulo: São Paulo – SP. 2011.

THOMMAZO, Aline di. **Superando dificuldades no trato da ginástica artística na prática profissional de professores iniciantes de Educação Física**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Rio Claro – SP. 2006.

VICTOR, Sonia Lopes. **Análise da atuação de uma alfabetizadora iniciante em um contexto de mudança pedagógica, face a diferentes programas de assessoria**. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 1993.

VIEIRA, Hilda Maria Monteiro. **Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência**. Tese.

(Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos - SP. 2002.

WILL, Daniela Erani Monteiro. **Aprendendo a ser professor: relações entre contexto de trabalho e formação inicial.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis – SC. 2004.

WZOREK, Rodrigo Marcelo. **Percepções dos professores das disciplinas específicas frente à carreira docente.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Itajaí: Itajaí - SC. 2009.

ZANELLA, Camila. **A prática dos professores recém-graduados e a sua formação permanente.** Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba – PR. 2011.

ANEXO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR

cephumanos@power.ufscar.br

<http://www.propq.ufscar.br>

Parecer Nº. 099/2011

Título do projeto: Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e práticas de formação

Área de conhecimento: 7.00 - Ciências Humanas / 7.08 - Educação

Pesquisador Responsável: LUCIA GRACIA FERREIRA

Orientador: Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

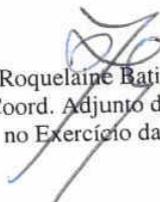
CAAE: 5653.0.000.135-10 **Processo número:** 23112.004571/2010-89 **Grupo:** III

Conclusão

O projeto foi considerado pendente. Tempestivamente, os pesquisadores atenderam as exigências pertinentes nos termos da Resolução 196/96 e as suas complementares. Portanto, o projeto é considerado **APROVADO**.

Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
 - O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
 - O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
 - Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
 - Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente dentro de 1 (um) ano a partir desta data e ao término do estudo.
- São Carlos, 18 de fevereiro de 2011.


Roquelaine Batista dos Santos
Coord. Adjunto do CEP/UFSCar
no Exercício da Coordenação

APÊNDICES

APÊNDICE A

Fichas – dissertação/tese

Nível: () Mestrado () Doutorado	
Título:	
Autor: Orientador: Ano de defesa: Universidade:	
Palavras-chave	
Objetivo(s)	
Foco de estudo do trabalho	
O que o texto aborda - Síntese	
Metodologia	Abordagem () Qualitativa () Quantitativa () Quali-quantitativa Outros tipos de pesquisa: (estudo de caso, pesquisa participante, pesquisa-ação, pesquisa etnográfica, pesquisa-formação, pesquisa de levantamento, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental). Local: Participantes: Instrumentos de coleta:
Principais Teóricos utilizados	

APÊNDICE B

Distribuição das dissertações e tese por ano e Programas de Pós-Graduação

Ano	Qt	Autores	Programas ⁴⁸
2006	7	Andrade; Anjos; Mariano Borghi Lima Thommazo Longhini	M.E M. E.L. M.E.C. M.C.M. D.E.
2007	5	Pienta; Spat; Mariotini Gama; Santos	M.E. D.E.
2008	8	Baldoino; Barros; Bueno; Carneiro Bouzada Ribeiro Knoblauch Montalvão	M.E. M. A. M.E.C. D.E: H.P.S. D.E.
2009	9	Aquino Cancherini; Oliveira; Perin; Tabosa; Wzorek Silva Farias; Palomino	M.E.E M.E. M.E.A. D.E.
2010	13	Costa; Cunha; Pieri; Rodrigues; Zanella Gemésio Mollica Oliveira Pena Migliorança; Santee Dutra	M.E. M.M M.E:P.E. M.E.M. M.Q D.E. D.E.L.
2011	11	Coelho; Freitas; Joton; Leone; Moraes; Nunes; Pilz; Toledo Gomes Papi Furlan	M.E. M.L.A.E.L D.E. D.E:H.P.S.
TOTAL: 53			

Fonte: Dados da pesquisa.

⁴⁸Legenda: M.E=Mestrado em Educação; M.C.L=Mestrado em Estudos da Linguagem; M.E.C=Mestrado em Educação e Contemporaneidade; M.C.M=Mestrado em Ciências da Motricidade; D.E=Doutorado em Educação; M.A=Mestrado em Administração; D.E:H.P.S=Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade; M.E.E= Mestrado em Educação Escolar; M.E.A= Mestrado em Educação Ambiental; M.M=Mestrado em Música; M.E:P.E=Mestrado em Educação: Psicologia da Educação; M.E.M=Mestrado em Educação Matemática; M.Q=Mestrado em Química; D.E.L=Doutorado em Estudos Linguísticos; M.L.A.E.L=Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

APÊNDICE C

Distribuição dos Estados e das instituições, segundo a produção dos autores

Local/Estado	Qt	Instituições	Autores
São Paulo	8	UFSCAR	Mariano (2006); Longhini (2006); Bueno (2008); Carneiro (2008); Montalvão (2008); Palomino (2009); Pieri (2010); Migliorança (2010)
	4	PUC	Knoblauch (2008); Mollica (2010); Gomes (2011); Furlan (2011)
	2	UNICAMP	Anjos (2006); Gama (2007)
	3	UNESP (Piracicaba)	Andrade (2006); Barros (2008); Perin (2009)
	2	UNISANTOS	Oliveira (2009); Cancherini (2009)
	2	UNESP (Rio Claro)	Thommazo (2006); Costa (2010)
	1	UNICID	Toledo (2011)
	1	USP	Santos (2007)
	1	UNESP(Araraquara)	Aquino (2008)
	1	UNESP (Presidente Prudente)	Leone (2011)
	1	CUML	Mariotini (2007)
	1	UNINOVE	Moraes (2011)
Rio de Janeiro	1	UFRRJ	Freitas (2011)
Minas Gerais	1	FUMEC	Bolzada (2008)
	1	UFU	Pena (2010)
	1	UFMG	Dutra (2010)
Mato Grosso do Sul	3	UFMS	Farias (2009); Oliveira (2010); Santaee (2010)
	1	UCDB	Joton (2011)
Brasília	1	UNB	Gemésio (2010)
Mato Grosso	2	UFMT	Baldoino (2008); Coelho (2011)
Bahia	2	UNEB	Lima (2006); Ribeiro (2008)
Pernambuco	1	UFPE	Tabosa (2009)
Piauí	2	UFPI	Cunha (2010); Nunes (2011)
Santa Catarina	1	UNIVALI	Wzorek (2009)
Paraná	4	PUC	Pienta (2007); Pilz (2011); Zanella (2011); Papi (2011)
	1	UEL	Borghi (2006)
Rio Grande do Sul	1	FURG	Silva (2009)
	1	UNISINOS	Rodrigues (2010)
	1	UFPELOTAS	Spat (2007)
Total de Estados: 12		Total de instituições: 29	

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICE D

Distribuição das áreas temáticas, segundo a produção dos autores

Temas	Autores	Qt
Estado da arte	Mariano (2006)	1
Programa de Mentoria	Bueno (2008); Migliorança (2010); Pieri (2010)	3
Alfabetização	Aquino (2009)	1
Educação de Jovens e Adultos	Spat (2007); Mollica (2010)- (em parte)	2
Educação Básica	Anjos (2006)	1
Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Pienta (2007)	1
Séries iniciais do Ensino Fundamental	Lima (2006); Longhini (2006); Mariotini (2007); Knoblauch (2008); Montalvão (2008); Palomino (2009); Tabosa (2009); Cancherini (2009); Farias (2009); Papi (2011); Leone (2011)	11
Ensino Fundamental e Médio – Várias áreas específicas	Santos (2007); Wzorek (2009); Moraes (2011); Zanella (2011); Joton (2011)	5
Língua Portuguesa (como Língua estrangeira)	Dutra (2010)	1
Química	Pena (2010); Furlan (2011)	2
Geografia	Andrade (2006)	1
História	Rodrigues (2010)	1
Ciências Biológicas	Baldoino (2008)	1
Língua Portuguesa	Ribeiro (2008); Gomes (2011)	2
Matemática	Gama (2007); Barros (2008); Carneiro (2008); Perin (2009); Oliveira (2009); Oliveira (2010); Pilz (2011)	7
Inglês	Borghi (2006); Santee (2010); Cunha (2010)	3
Educação Física	Thommazo (2006); Costa (2010); Coelho (2011); Freitas (2011)	4
Piano	Gemésio (2010)	1
Própria prática (autoformação)	Silva (2009)	1
Ensino Superior	Bouzada (2008); Toledo (2011); Nunes (2011)	3

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICE E

Descrição dos trabalhos incluídos no estado da arte referente ao 2º momento

No primeiro momento dessa catalogação foi realizada a descrição do trabalho de Mariano (2006) que mapeou os estudos apresentados sobre o início da carreira docente em dois grandes eventos nacionais (ANPEd e ENDIPE), no período de 1995 a 2004 configurando em um estado da arte sobre o tema. Buscou-se compreender o que esses trabalhos diziam sobre professores iniciantes, o autor faz um levantamento de estudo de uma década, privilegiando três principais categorias: os modelos de formações de professores, as características do início da docência e os saberes docentes. A partir desse levantamento constatou que sobressaíram trabalhos que enfocavam a questão da socialização profissional, dos saberes docentes e dos sentimentos de descoberta e sobrevivência, já característicos do início da carreira.

O Programa de Mentoria, que considera não somente o professor iniciante, mas também o experiente foi citado em três trabalhos. Esse Programa tem o objetivo de auxiliar o professor iniciante no desenvolvimento da carreira docente. Foi financiado pelo MEC e por agência de fomento como FAPESP e CNPq e desenvolvido na UFSCar, sendo que as pesquisas foram realizadas nos programas desenvolvidos na Universidade Federal de São Carlos. É um programa *online* de formação continuada, que funcionou através do site Portal dos professores (UFSCar), que conta com a colaboração de professores mentores experientes (considerados bem-sucedidos). Ao assistirem, ao programa, os professores iniciantes do Ensino Fundamental I, buscavam a reflexão crítica sobre a prática que se inicia, isso acontece a partir das trocas de mensagens pela internet.

Dessa forma, as pesquisas de Bueno (2008), Migliorança (2010) e Pieri (2010) descrevem um pouco do processo de construção da docência, a partir do Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar. Bueno (2008) buscou analisar as contribuições desse Programa na visão de uma professora iniciante do Ensino Fundamental, realizando um auto-estudo. A partir de uma pesquisa-participante, utilizou, além de mensagens trocadas com essa professora, a escrita de um diário. As discussões, nesses instrumentos, incidiam sobre os temas referentes à alfabetização e à indisciplina. Realizado em 2005, o auto-estudo

mostrou as aprendizagens adquiridas pela professora, que tinha como angústia maior, a responsabilidade de alfabetizar uma turma da 1ª série do ensino fundamental.

Migliorança (2010), também com esse foco, analisou a aprendizagem de três professores iniciantes do Programa de Mentoria da UFSCAR. Essas professoras lecionavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e mantiveram troca de mensagens com as mentoras. A partir de três estudos de caso, a pesquisa apontou as dificuldades encontradas por esses professores, dilemas e inseguranças no início da docência. A pesquisa trouxe ainda os resultados sobre a atuação de professores iniciantes, suas superações e as aprendizagens adquiridas através do programa, que foi propício à reflexão sobre a prática docente.

Nessa mesma perspectiva, Pieri (2010), a partir de um estudo de caso, investigou o que e como as professoras iniciantes aprenderam com o desenvolvimento das Experiências de Ensino e Aprendizagem do Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar. O intuito foi verificar as experiências de ensino, voltadas para a alfabetização e como as aprendizagens adquiridas contribuíam para a formação e atuação destes profissionais. Para a realização dessa pesquisa, foi necessário utilizar questionários, entrevistas, mensagens trocadas e registros escritos sobre alfabetização. Os resultados constataram a necessidade de docentes, em início de carreira, estarem inseridos em programas como esse, vivenciando as experiências de ensino e aprendizagem (estratégia formativa), tendo um acompanhamento que lhes permitam, de fato, adquirir diferentes aprendizagens que sejam também contextuais, aprender a viver a profissão e desenvolver-se profissionalmente.

Aquino (2009) realiza uma pesquisa com professoras alfabetizadoras, iniciantes e experientes, de alunos do 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental, a partir da observação, do questionário, da entrevista, da produção escrita de material de trabalho e de documentos, visando analisar o trabalho pedagógico realizado, fora da sala de aula, em função do ensino, com relação às características, organização, finalidade e condições de realização. Esse trabalho foi efetivado em Araraquara (SP), no ano de 2007, discute questões referentes à profissionalização e ao trabalho docente, atividade de planejamento, especificamente aborda o trabalho que o professor realiza em função do ensino, quando não está ministrando suas aulas, em quais espaços e tempos, com quais recursos e de que forma este trabalho é

realizado e como é percebido pelo professor. Ao realizar a comparação entre professores iniciantes e experientes, Aquino demonstrou a diferença que existe entre eles, quanto a essas questões. O tempo de trabalho fora da sala de aula e a forma como organizam e planejam o ensino são empregados de forma diferente entre ambos. Constatou que o tempo para o planejamento é insuficiente e que estas professoras tentam se adequar ao contexto, mesmo não sendo remuneradas pelas horas ultrapassadas.

Em seu estudo, Spat (2007) investigou como se deu a construção dos saberes profissionais, de docentes da Rede Pública Estadual, de Dom Pedrito (RS), e como veem as possibilidades da sua ocupação, frente ao grau de valorização que recebem da sociedade, no que tange às expectativas iniciais e a situação vivida atualmente. Esse estudo foi realizado em três etapas: na primeira fez-se um levantamento de dados (censo) de toda rede estadual. A segunda foi realizada numa instituição que oferecia todos os níveis de ensino com 22 professores da EJA que participaram do grupo de discussão. Na última etapa, foram escolhidos três “informantes-chave” que se destacaram durante as discussões do grupo, com quem foram feitas as entrevistas individuais. Tratava-se de docentes no início, meio e final da carreira. Constatou-se que as percepções e a construção dos saberes docentes variavam conforme o tempo de carreira, mas foi comum a insatisfação quanto à sobrecarga de trabalho e que, mesmo assim, não querem parar de lecionar. Verificou-se que a formação inicial foi insuficiente para as ações da prática e a importância da formação contínua; que os saberes da docência se constroem nas interações e nas trajetórias de vida; os saberes da experiência são construídos conforme a singularidade de cada um.

O trabalho de Mollica (2010) refere-se a professores, graduados ou graduandos em Pedagogia, que alfabetizavam jovens e adultos. Essa pesquisa, realizada em 2010, na cidade de São Paulo, se refere a professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o objetivo foi identificar emoções e sentimentos desses professores, que trabalhavam, pela primeira vez, com a EJA, bem como, as situações provocadoras desses sentimentos e emoções em relação a sua atividade profissional. Esse trabalho enfocou a afetividade, na perspectiva de Henri Wallon. O presente estudo contou com a colaboração de quatro professoras da EJA, duas delas iniciantes não só na EJA, mas também na profissão docente, por isso, em parte, se refere a professores iniciantes da EJA. A partir dos resultados, constatou-

se a necessidade de auxílio pedagógico para essas professoras, de se repensar os cursos de Pedagogia para atender a EJA e que as professoras da EJA, mesmo com todas as dificuldades, se sentem encorajadas a permanecer lecionando nessa modalidade de ensino.

Anjos (2006) intitula sua dissertação com a pergunta: “Como foi começar a ensinar?” Realizada em Campinas (SP), com diferentes professores que iniciaram a carreira em décadas diferentes. Para essa construção, contou com a entrevista de sete professoras (das séries iniciais do Ensino Fundamental) que ingressaram na carreira em quatro décadas distintas (1970-2000). Através das histórias dessas professoras, a autora buscou compreender de que forma vivenciaram o início da profissão docente, analisando as condições de realização do trabalho e suas articulações com o contexto histórico-cultural. Foi possível, através dessa investigação, visualizar como o ensino era concebido em cada período histórico, as condições para a realização do trabalho docente e as dificuldades da entrada na carreira nesses contextos. A rememoração das histórias dessas professoras foi fundamental para a realização da pesquisa.

Realizada numa escola municipal da periferia da cidade de Curitiba, no ano de 2006, Pienta (2007) procurou fazer uma reflexão sobre como professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental aprendiam a ser professor e principiavam sua práxis pedagógica. Dessa forma, teve como colaboradoras oito professoras recém-formadas que atuavam há até dois anos na docência, que participaram dos grupos focais realizados e concederam entrevistas. Essas professoras, além de terem se deparado com o choque de realidade, característica do início da carreira, ainda se encontraram uma situação de pobreza e precariedade no entorno da escola, tornando ainda maiores as suas dificuldades, já que os professores principiantes se depararam com as piores turmas, horários e condições de trabalho. O estudo demonstrou a necessidade de um auxílio pedagógico e a sua busca, por essas professoras, para superar as situações difíceis vivenciadas.

Foram encontradas 10 pesquisas que tinham como participantes professores iniciantes que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A abordagem se diferenciava conforme o contexto da pesquisa. A primeira, de Lima (2006), realizada em Feira de Santana (BA), teve como objetivo identificar os dilemas enfrentados por professores com até seis anos de docência, alunos de licenciatura em Pedagogia de

uma universidade pública do estado da Bahia, buscando compreender de que forma as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das suas práticas contribuíam para a construção dos saberes no percurso de aprendizagem da docência. Para atingir os objetivos propostos, fez uso das entrevistas semiestruturadas, da produção de memoriais e do grupo focal. Com o estudo pôde-se compreender a questão das dificuldades e especificidades do trabalho do professor, esses dilemas são compreendidos realmente na dimensão da prática e no exercício desta. No momento em que os professores buscam e recebem, auxílio aprendem a partir da troca. Desse modo, o curso de formação para professores, em sua dimensão prática, é compreendido como um espaço de compartilhar conhecimentos e experiências. Quanto aos saberes, percebeu-se que esses são mobilizados na prática.

O objetivo do estudo de Longhini (2006) consistiu em analisar de que forma o professor atuante (experiente) e o professor aspirante (iniciante), trabalhando em conjunto em seu processo de formação, poderiam contribuir entre si na construção de conhecimentos necessários ao ensino. Para esse estudo, contou com a participação de duas licenciadas de um curso de Pedagogia que assumiram o papel de professoras-pesquisadoras de sua própria prática (uma classe da 2ª série) e o pesquisador tomou a posição de mediador. A pesquisa ocorreu durante o 2º semestre letivo de 2003 e se utilizou da entrevista e da elaboração/implementação/reflexão de um conjunto de cinco aulas sobre o tema “ar”. Os resultados obtidos possibilitaram compreender que essas professoras passaram pelas mesmas angústias, tensões e frustrações, a diferença foi com o passar dos anos, a atuante adquiriu estratégias para “driblar” as dificuldades enfrentadas. Foi nesse momento que surgiu a interação entre elas, onde a atuante compartilhava com a aspirante, estratégias que pudessem contribuir para o controle da indisciplina dos alunos. Observou-se ainda as diferentes motivações que as moviam, esses dados poderiam apontar que distintos níveis de experiências podem prejudicar o processo de formação e de interação. No entanto, constatou-se que não somente a aspirante pôde aprender novas técnicas de ensino com sua dupla, mas que ambas aprenderam, cresceram e ampliaram as suas bases de conhecimento e se desenvolveram.

Mariotini (2007) teve como objeto de estudo, os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na formação continuada de professores iniciantes. A partir de uma pesquisa descritiva, realizada em uma cidade do interior paulista. Com

o objetivo de identificar as contribuições desses professores no processo de dinamização do HTPC e na construção de práticas reflexivas. Também buscou analisar em que medida esse espaço de tempo coletivo contribui na formação continuada de professores iniciantes. A coleta de dados aconteceu através de questionário, entrevistas e observações. Os participantes da pesquisa foram três professores iniciantes de uma escola pública municipal de educação básica. A pesquisa mostrou que os HTPCs contribuem sim para a formação continuada desses professores, por ser, principalmente, um espaço de troca e de reflexão. Mesmo com insegurança, característica do início da carreira, esses professores buscam aprender nos HTPCs, debatendo com professores mais experientes. Ainda ressaltou a necessidade de uma revisão nos cursos de formação (inicial e continuada) para melhor atender esses docentes.

Com o objetivo de compreender o modo pelo qual ocorre a socialização profissional de professores iniciantes, Knoblauch (2008) tomou como colaboradores da pesquisa cinco professores iniciantes, de um grupo de 14 professores (experientes e iniciantes) oriundos de uma escola pública municipal da periferia de Curitiba (PR). Por intermédio da pesquisa qualitativa e das ideias de Pierre Bourdieu, esses professores foram no primeiro momento observados no período de planejamento, reuniões e outros momentos na escola, a fim de acompanhar a atuação deles junto a outros professores; foram submetidos ainda a uma entrevista, visando analisar as relações existentes entre o processo de construção da vida pessoal, familiar, social, econômica e o início da carreira. Também foram realizadas entrevistas com outros profissionais que atuavam na escola com o objetivo de conhecer como estes viam as professoras iniciantes pesquisadas. Os resultados desse estudo apontam para um processo de socialização profissional que enaltece três aspectos: situações que precisam ser incorporadas; outras que já estavam, mas, precisavam ser adaptadas; e outras que necessitaram ser mantidas. Esses aspectos orientaram o desenvolvimento da socialização profissional dessas professoras que tiveram uma docência marcada por dificuldades e superações.

Na investigação de Montalvão (2008), objetivando identificar e analisar as dificuldades que permeiam a carreira docente de professores iniciantes, foram apontadas as contribuições de um grupo de trabalho colaborativo que procurou desenvolver junto aos professores iniciantes a capacidade de enfrentar e superar as dificuldades por eles encontradas. Foram formados grupos colaborativos com a

realização de encontros semanais durante o segundo semestre de 2004 e primeiro semestre de 2005, com quatro professores de ensino fundamental em séries iniciais. Nos encontros, gravados, as professoras conversavam sobre dilemas, dificuldades, dúvidas, curiosidade, indisciplina, experiências e outras coisas de interesse das participantes. Os resultados revelaram que das muitas dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante, a maior seria reger uma sala de aula. Foi perceptível que os encontros semanais propiciaram uma diminuição das dificuldades apontadas pelas professoras, tomaram formato de formação continuada e contribuíram para o crescimento profissional.

O texto Palomino (2009) aborda o trabalho do professor em início de carreira, a formação docente e a construção de práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade. A docência não pode ser apenas o cumprimento de um currículo, mas deve abranger as questões culturais, a diversidade e as diferenças. Dessa forma, Palomino, em seu trabalho, buscou analisar a aprendizagem da docência de uma professora iniciante, focando nas práticas pedagógicas na perspectiva da intermulticulturalidade e teve como campo empírico o município de São Carlos (SP). A professora iniciante lecionava duas turmas da 1ª série, em uma escola rural e em uma escola urbana central. Primeiramente, foi oferecido um curso de formação na UFSCar durante o primeiro semestre de 2006, no qual a pesquisadora era uma das monitoras, a partir da conversa com quatro professoras que fizeram o curso, uma delas foi selecionada para participar da continuidade do trabalho, que foi realizado a partir do acompanhamento, durante dois anos (2006 e 2007, sempre no segundo semestre), da prática docente da professora iniciante, conversas informais, realização de entrevistas e aplicação de questionários para a docente e seus alunos. Com isso, percebeu-se que o trabalho das práticas pedagógicas pautada na intermulticulturalidade contribui para a construção da identidade docente e para a aprendizagem da docência no início da carreira. A professora investigada demonstrou mais características de sobrevivência do que de descoberta e quanto à diversidade e diferença, essa docente refletia e tomava cuidado no desenvolvimento de seu trabalho, mudando as suas práticas pedagógicas, conforme o contexto.

Tabosa (2009), na perspectiva de compreender as práticas de formação continuada e sua contribuição para o desenvolvimento profissional, realizou uma pesquisa com professores que tinham até três anos de docência, em uma unidade

de ensino municipal de Caruaru (PE). A partir de entrevistas constatou-se que a escola é um espaço propício para a formação continuada, mas que nessa pesquisa a rede municipal de ensino é responsável por essa prática, e que a escola, infelizmente, não valoriza essa prática e não desempenha esse papel; as propostas de formação continuada são mais instrumentalistas do que emancipatórias. Percebeu que tudo isso limitava as práticas de formação continuada de professores em início de carreira e que havia a necessidade do município rever a política de formação continuada.

A pesquisa de Cancherini (2009) buscou investigar os processos iniciais de socialização profissional no início da docência. Conhecer as dificuldades, os sentimentos e as estratégias de superação dos obstáculos no princípio de sua carreira. A pesquisa de natureza empírica, foi realizada em dois momentos no ano de 2007 e 2008, no primeiro momento foram aplicados 81 questionários reflexivos, a professores em início de carreira. No segundo momento, na perspectiva da pesquisa-ação existencial foi realizado um acompanhamento formativo de uma das professoras que responderam ao questionário, recém-chegada à carreira docente, por intermédio de escuta sensível. Esse estudo possibilitou o entendimento de que o início da carreira foi marcado por sentimentos como sobrevivência e descoberta; que cada um vivencia esse início de maneira diferente, para uns é mais doloroso, para outros, mais tranquilo. Consideraram que a formação não deve se limitar à inicial, mas deve ser constante. Dessa forma, a pesquisadora apontou dificuldades de três ordens: da formação, da sala de aula e da instituição.

Farias (2009) buscou investigar os saberes que os professores dos anos iniciais em início de carreira, mobilizam para trabalhar os conteúdos de Matemática com seus alunos e como se dá o processo de constituição dos mesmos, nessa etapa da vida profissional. Esta pesquisa foi realizada em Mato Grosso do Sul, nos anos de 2006 e 2007, com 10 formandos do curso de Pedagogia e mais duas professoras em início de carreira que começaram sua atuação em 2007, a partir das entrevistas, diários pessoais, caderno de campo e debates em grupos. Considerou que há a necessidade de: criar planos que favoreçam à trajetória dos recém-formados à educação; originar condições ao aluno para a prática de ensino; incentivar à busca por novos saberes para introduzir em sua prática; e ocupar os graduandos e graduados em pesquisas que ajudem a compreender suas ações na

prática de ensino; os professores mobilizaram saberes para superar as dificuldades, pois a formação inicial não foi suficiente para a atuação docente.

O trabalho de pesquisa de Papi (2011) é fundamentado em casos bem-sucedidos de professores em início de carreira e ao processo de desenvolvimento da ação docente. A referida pesquisa aborda que o processo de formação do profissional, marca como será o seu trajeto, uma vez que uma boa formação indica um percurso prazeroso e satisfatório da docência. Essa investigação sistematiza, através do campo da prática, o conceito de professor bem-sucedido, e aponta as necessidades formativas para esse educador em início de carreira. Trata-se de um estudo de caso como forma de estudo, foi desenvolvido em Ponta Grossa (PR), com sete pedagogas, três diretoras escolares e duas gestoras que atuam diretamente na secretaria municipal de educação, o objetivo foi entender como se constitui o desenvolvimento profissional de professores iniciantes bem-sucedidos. A partir de um grupo focal, realizado em 2008, as diretoras e gestoras indicaram duas professoras iniciantes bem-sucedidas que foram convidadas em 2009, a participar da pesquisa. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e observações participantes, através dos quais ficou evidente que as professoras realizam um trabalho que lhes permite a continuidade de sua ação; que na prática realizam o trabalho com autonomia, contrapondo a trabalhos determinados; a necessidade de formação conforme o contexto escolar.

Constitui-se objetivo maior desse estudo (LEONI, 2011) investigar as necessidades formativas de professores em início de carreira, buscando oferecer subsídios para a construção de projetos de formação contínua nos quais as necessidades desses novos docentes possam ser refletidas, discutidas e trabalhadas. Essa pesquisa foi realizada com nove professores, com até cinco anos de experiência no magistério e que lecionavam nos anos iniciais, do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede municipal de ensino de Rancheira (SP). Os dados foram coletados em duas etapas: na primeira foi aplicado um questionário a professores iniciantes a fim de conhecer dados de identificação e suas experiências. No segundo momento realizaram-se duas entrevistas com grupos de quatro professores iniciantes, buscando esclarecer e aprofundar questões já perguntadas através do questionário. A pesquisa apontou as vivências desses professores vinculadas às características dessa fase da carreira (dificuldades,

preocupações), a necessidade de apoio pedagógico e de formação contínua que abrangesse essa dimensão da formação.

A pesquisa de Santos (2007) buscou investigar o significado do trabalho docente, em especial de professores iniciantes. Um questionário foi aplicado a dois grupos: o primeiro, a 145 alunos da Licenciatura em História da UNIFIEO que cursavam o 3º e 4º semestre; o segundo, 6 professores iniciantes do Ensino Fundamental II (disciplinas específicas), que lecionavam em uma escola estadual de Osasco (SP). No primeiro grupo foram identificados 28 professores iniciantes que já participavam de um grupo de estudos da UNIFIEO desde 2007, cujos depoimentos e análises de situações foram tomados. O segundo grupo foi convidado a participar da pesquisa no segundo semestre de 2006, a partir do diálogo *on line*, depois, em 2007, através da aplicação de um questionário. Os professores relataram a difícil tarefa de ser professor e as dificuldades encontradas para sobreviver no início da docência. A autora destacou os problemas referentes à formação da universidade e do cotidiano escolar; a carência que os professores têm para realizar o trabalho docente e a importância das experiências de vida para o delineamento de uma identidade docente.

A partir de um estudo misto, Wzorek (2009) realizou um estudo com professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio da rede estadual do município de Araucária (PR) que focou no entendimento que esses professores das disciplinas específicas tinham sobre a carreira docente, a formação e o motivo que os levaram a escolha profissional. No estudo, o pesquisador coletou os dados, no ano de 2007, através de 212 questionários, nos 16 estabelecimentos da rede estadual. Nesse questionário havia perguntas de quatro eixos: dados pessoais, prática docente, formação e o entendimento dos professores frente à carreira docente. De posse dos dados, o pesquisador no primeiro momento catalogou os dados de maneira geral e no segundo momento, comparando as respostas dos professores iniciantes com a resposta dos professores experientes. Vários foram os motivos que levaram esses professores a se inserirem na carreira docente e que os influenciaram. Poucas foram as diferenças significativas e variações de respostas desses professores, com maior destaque nas respostas positivas dos professores iniciantes. Após essa etapa, comparou os dados coletados, com a pesquisa nacional da UNESCO, desenvolvida em 2002. O estudo mostrou o perfil dos docentes, o entendimento desses sobre a carreira e a prática.

No ano de 2011 três trabalhos (MORAES, 2011; ZANELLA, 2011; JOTON, 2011) sobre professores das áreas específicas foram defendidos. Moraes (2011) pesquisou professores das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do município de Itapevi (SP), a finalidade foi contribuir para a reflexão, através das lembranças de formação e vivências, sobre a formação inicial e os obstáculos e progressos da formação ao longo da trajetória de vida (*habitus*). Foi feita a partir dos questionários com perguntas sobre o perfil, e sete entrevistas semi-estruturadas que buscavam informações sobre a vida profissional e a formação inicial. O estudo mostrou que a motivação pela profissão foi mais por questões econômicas; que tiveram dificuldades de relacionamento e de transposição didática; que enfrentaram a precariedade das condições de trabalho e o descaso dos cursos de formação de professores.

Já Zanella (2011) foca a análise crítica da formação básica e continuada desses professores a partir da prática. Uma cidade do interior do Paraná constituiu o campo empírico, os participantes foram 12 professores iniciantes e experientes, recém-graduados que, em 2010, foram entrevistados. Percebeu-se que esses docentes deveriam possuir mais que conhecimentos teóricos, mas, também conhecimentos didáticos; os professores iniciantes buscavam melhorias na formação para aperfeiçoar a prática pedagógica; que a falta de auxílio pedagógico fazia se acirrar as dificuldades existentes; que os cursos de formação continuada estão distantes da realidade; que com o passar dos anos os professores vão aprendendo a “se virar” para realizar o trabalho; que os professores experientes citaram as dificuldades encontradas no início da docência.

Joton (2011) buscou identificar e analisar os caminhos da formação e do desenvolvimento profissional de professores civis e militares do Colégio Militar de Campo Grande – CMCG. Pesquisou em 2010, seis professores que se encontravam no início, meio e fim da carreira, através do questionário e da entrevista, o foco incidu sobre a trajetória de vida e formação, tanto pessoal quanto profissional. Percebeu-se que o CMCG abarca, em seu corpo docente, professores que se encontravam em todas as fases da carreira (HUMBERMAN, 1992) - graduados e pós-graduados; que estes disseram não terem sido preparados para a realidade escolar, durante os cursos de formação; que a experiência os ajuda muito na prática docente, na construção e mobilização de saberes e a sala de aula onde atuam funcionam como espaço de aprendizagem;

O estudo desenvolvido por Dutra (2010) diz respeito a professores de Língua Portuguesa como Língua estrangeira, o objetivo foi verificar como o modelo de curso proposto, voltado especificamente para a formação reflexivo-colaborativa de um professor de português como língua estrangeira e a influencia na prática pedagógica desse professor na fase inicial de sua formação. A pesquisa foi do tipo etnográfica e colaborativa, realizada com quatro professores iniciantes do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG. Para a coleta de dados, utilizou-se a filmagem das aulas, sessões colaborativas, uso de diários e entrevistas semiestruturadas, a partir de duas etapas (módulos). Na primeira, ano de 2007, os professores iniciantes desenvolveram os trabalhos em duplas, sendo que cada dupla assumiu uma turma e a conduziu em regime de colaboração. Os professores continuaram o curso de extensão, desenvolvendo trabalhos de maneira colaborativa-reflexiva; no segundo módulo, que ocorreu em 2008, a partir de um trabalho individual, cada professor em uma turma, mas em regime de colaboração semanal com outro professor. Os resultados mostraram que os professores avaliaram positivamente o trabalho colaborativo. Esses refletiram sobre as aulas, a prática pedagógica, o material didático, superando as dificuldades.

Por meio de um trabalho desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Química, Pena (2010), através das histórias de vivências de três professoras, iniciantes, na área de Química que lecionavam no Ensino Médio, na rede estadual, buscou conhecer os saberes e os conflitos que emergiram dessas experiências. Não só as experiências, enquanto professor foram narradas, mas também as histórias enquanto alunos, buscando o sentido e o significado que essas davam ao início da docência. Um estudo de caso etnográfico foi executado em Uberlândia (MG), no ano de 2008, com o intuito de atingir o objetivo, utilizou para a obtenção dos dados, a entrevista, a observação participante e a análise de memorial. Na primeira parte do trabalho procurou conhecer o processo de socialização – professores/comunidade escolar - no segundo, buscou perceber a relação estabelecida entre os professores e os saberes do conhecimento. Com isso, os aspectos negativos do início da carreira foram os que sobressaíram; houve dificuldades de adaptação, pois eram grandes as diferenças de quando vivenciaram a escola, das escolas atuais; a formação acadêmica tornou-se distante da realidade da prática nas escolas; a importância do diálogo entre professoras iniciantes e comunidade escolar para o desenvolvimento do trabalho docente; a relação delas com os saberes são

necessários para o não comprometimento da prática docente e da aprendizagem dos alunos; a relação entre os saberes e os conflitos provocou tentativas e erros; concluiu-se que há a necessidade de se criar programas de acompanhamento de professores iniciantes.

Furlan (2011) também realizou um estudo com professores iniciantes na área de Química, cuja intenção foi tratar do processo de formação desses profissionais, enfatizando o ingresso na carreira, a atuação e aprendizagens como professor do Ensino Médio, comparando como se dava esse processo em escolas da rede pública e particular de ensino no município de Araraquara (SP). A coleta de dados se deu através de um levantamento realizado em 29 escolas, sendo 15 da rede pública estadual e 14 da rede particular, a partir do questionário foi possível traçar o perfil de 42 professores de química, sendo 14 deles iniciantes. Com esses últimos foram realizadas entrevistas. O resultado desse trabalho, realizado em 2008-2009, permitiu afirmar que esses professores, em início de carreira, estavam envoltos num processo de socialização que deixava evidente as suas referências e parte de sua identidade de atuação e construção da ação docente. Aspectos da vida pessoal, social e profissional foram socializados.

Na perspectiva de um estudo sobre professores iniciantes na área de Geografia, Andrade (2006) teve como foco a relação existente entre a formação inicial e o exercício profissional e suas dificuldades. Cinco professores da cidade de Piracicaba (SP) foram investigados através das entrevistas semiestruturadas. Questões como a história de vida durante a graduação, o ingresso na profissão, as dificuldades enfrentadas, a formação inicial, a forma como planejam e executam as aulas, a relação professor-aluno, as melhorias que deveriam ser implementadas nos cursos de licenciaturas emergiram nas entrevistas. Notou-se que a formação deixou lacunas em relação ao exercício profissional, a realidade de uma não condiz com a realidade da outra, é como se fossem preparados para um contexto e fossem colocados para atuar em outros totalmente diferentes; consideraram os estágios supervisionados do curso, insatisfatórios e pontuaram que deveriam ser reestruturados, por não abrangerem aspectos importantes, da formação, afirmaram ainda que as universidades valorizam mais os bacharelados do que as licenciaturas.

Com professores iniciantes da área de História, apenas a pesquisa de Rodrigues (2010) foi encontrada, buscando compreender como são construídos e mobilizados os saberes docentes por esses professores, através de um estudo de

caso etnográfico. Os participantes tinham como características o fato de terem concluído o mesmo curso de Licenciatura em História (UNISINOS), a partir do ano de 1999. No ano de 2009, foram entrevistados, o Projeto Político-Pedagógico e a grade curricular do curso foram analisados. Através das narrativas relataram que a experiência de vida e da prática docente contribui muito para a construção e mobilização dos saberes. Destacaram a fragilidade da formação inicial e as dificuldades enfrentadas por conta disso e que a falta de apoio pedagógico piora ainda mais essa situação. Dessa forma, a reflexão sobre a reestruturação das licenciaturas é ressaltada para melhor atender aos iniciantes.

Baldoino (2008) investigou o processo de aprendizagem profissional da docência de professores iniciantes da área de Ciências Biológicas, egressos da UFMT. Rondonópolis (MT) se constituiu o campo de investigação; os participantes foram quatro professores da rede pública; e o questionário e as entrevistas, os instrumentos de coleta de dados. Buscou-se analisar os caminhos percorridos na vida, a formação inicial, as primeiras experiências e as aprendizagens da docência, bem como, o desenvolvimento profissional após o ingresso na profissão e o caráter formativo das entrevistas. Percebeu-se que esses professores aprendem e se formam a partir dos contextos em que estão inseridos, obtém saberes plurais, aprendem, a partir de conhecimentos históricos, lembranças de quando eram alunos, na troca de experiências, através da autoavaliação, na e pela reflexão sobre a prática e nas relações estabelecidas. A pesquisa apontou que a aprendizagem da docência é processual, que esses professores enfrentaram dificuldades, angústias e desafios, no início da carreira, e a necessidade de um maior preparo do futuro professor através das licenciaturas.

Na revisão dos textos sobre professores iniciantes de Língua Portuguesa encontrou-se o texto de Ribeiro (2008) que buscou compreender as teias de relações constitutivas dos processos que forjam a construção das identidades e subjetividades docentes, no ciclo inicial da carreira, cujos fios são buscados através das histórias de vida das professoras, por meio de narrativas orais e escritas. A pesquisa foi realizada em 2007 em Ibitiara, Iraquara, Lençóis e Palmeiras, municípios de Chapada de Diamantina (BA), com 16 professores em início de carreira, da rede municipal do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série), que ensinavam Língua Portuguesa, sendo graduandos: nove em Letras, seis em Pedagogia e um em Turismo. O foco da pesquisa incidiu sobre o fato de serem professoras de

Língua Portuguesa, mas estas, por sua vez, ensinavam essa disciplina na zona rural. A partir da metodologia das histórias de vida, foram utilizados para coleta de dados os seguintes instrumentos: carta, grupo focal, entrevista narrativa e relatório sobre a prática docente. Assim, Ribeiro justifica a necessidade de pessoas graduadas em Letras para ensinar Língua Portuguesa nesses municípios; Destaca a precariedade em que essas professoras desenvolviam o trabalho docente; a falta de livro didático. Em relação à prática pedagógica, recomenda que os professores busquem mais conhecimentos nas aplicações didáticas e comunicativas nessa norma, mas que a responsabilidade tanto do professor, quanto do aluno sejam distinta.

Ainda sobre a temática referenciada, Gomes (2011), realiza uma pesquisa com duas professoras de Língua Portuguesa, buscando verificar se o procedimento de instrução ao sócia pode ou não vir a contribuir com a formação de professores. O texto aborda dois pontos de vista sobre o mesmo trabalho do professor: de uma professora iniciante, graduanda do último ano do curso de Letras e de uma professora experiente, para que se tivesse duas perspectivas sobre o mesmo trabalho, detectando a divergência e a convergência entre esses pontos de vista. A instrução de sócia se concretizou, a partir da produção de textos em duas etapas: instrução e comentário. Na primeira foi construída uma situação fictícia em que a professora foi substituída pela pesquisadora (no caso, Gomes), que ministra a aula, a partir das instruções da professora experiente; na segunda, a professora ouviu e transcreveu o texto oral com as instruções que foram dadas e escreveu um comentário sobre o que leu. O mesmo procedimento ocorreu com a professora iniciante/estagiária. Com esses textos o objetivo foi levantar representações, perspectivas e estilos de ensino. A pesquisa foi realizada em 2010, em Jundiaí (SP), a partir do Interacionismo Sóciodiscursivo. Dessa forma, constataram-se diferentes modos de agir e maneiras distintas de ser professor, a partir do confronto entre perspectivas e estilos de professores em condições diferenciadas de trabalho. Através dos textos produzidos puderam-se levantar dados sobre as representações do trabalho docente. Ficaram evidentes perspectivas diferentes de trabalho das duas professoras.

Gama (2007) realizou um estudo de 2005 a 2007, que buscou analisar, compreender e descrever o processo de iniciação à docência e de desenvolvimento profissional, quando o recém-formado na área de matemática participa de grupos

colaborativos. Para isso, a autora realizou uma revisão das dissertações e teses de 1983-2005 e uma pesquisa de campo, utilizando-se da observação de aulas e de reunião de grupos, diário de campo, documentos e publicações dos grupos, narrativas escritas pelos iniciantes, email e registros dos grupos. Foram enviados questionários por email e 18 desses professores iniciantes de Matemática responderam, seis deles eram participantes de grupos de pesquisas, em São Paulo. Essas reuniões dos grupos foram gravadas até meados do ano de 2007, além de constituírem-se elementos da pesquisa as publicações e as narrativas construídas pelos professores iniciantes no grupo. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com cinco participantes, pois um havia cessado a participação no grupo, e com os coordenadores dos grupos. Foram escolhidos três dos cinco professores para aprofundamento das questões, cada um de um grupo diferente, cujas aulas foram observadas. A pesquisa mostrou a forma como os professores de matemática construíram sua identidade docente, com o apoio de grupo de estudo colaborativo, apoio esse, que lhes permitiu lidar com as dificuldades presentes na realidade escolar. Os grupos colaborativos como espaço de discussão, partilhas e reflexão contribuem tanto para a formação inicial como para a continuada e para o desenvolvimento profissional do docente.

Em estudo, Barros (2008) procura identificar quais as dificuldades e superações obtidas por professores iniciantes e veteranos de Matemática através das vivências e experiências do passado, além de verificar se essas dificuldades e superações são comuns para os dois grupos de professores, com isso a mesma teve como objetivo contrastar opiniões de duas classes de professores, ampliando a discussão sobre as percepções e crenças que norteiam o processo de iniciação à docência, em termos das interações sociais estabelecidas, a partir do momento em que os professores se inserem no contexto escolar. Barros utilizou entrevistas semiestruturadas com quatro professores da rede municipal do interior de São Paulo, no ano de 2007, sendo dois professores experientes e dois iniciantes, obtendo como resultado que as dificuldades que se encontram em início de carreira, ainda persistem, sem nenhuma busca de melhoria, por mais que se passem os anos, as dificuldades vivenciadas são as mesmas. Também que estes professores enfrentam os mesmos problemas, o que os diferencia são as formas que cada classe lida com esses problemas. Foi perceptível a dicotomia teoria/prática vivenciada por esses

participantes na formação inicial. Houve trocas de experiências entre as duas classes de professores pesquisados, mas ainda é carente o apoio aos iniciantes.

Carneiro (2008) buscou identificar, compreender e analisar as contribuições da Licenciatura em Matemática da UFSCar e as vivências dos professores em início de carreira, ao introduzirem e utilizarem as TIC em suas aulas. Primeiramente, para a realização da mesma, foi utilizado o questionário que procurou identificar quais professores utilizavam as TIC durante as aulas; posteriormente, foi aplicado outro questionário para esses professores. Num terceiro momento, foram selecionados quatro professores que foram entrevistados. Foi realizada em 2007 e conclui-se que as disciplinas referentes à informática, cursadas na Licenciatura em Matemática da UFSCar, favoreceram ao uso das TIC nas aulas; que mesmo utilizando esse recurso, enfrentaram dificuldades e dilemas; que esses professores vivenciaram os dilemas próprios dessa fase da carreira; foi sinalizado o número insuficiente de equipamentos para o desenvolvimento da aula e o pouco conhecimento dos alunos sobre tecnologia. O autor ressaltou a importância da formação continuada e da participação nos grupos colaborativos.

Perin (2009) procurou descrever e identificar as dificuldades vivenciadas por professores iniciantes da área de Matemática, e nesse intuito trabalhou com quatro professores que possuíam entre 0 a 5 anos de carreira, atuavam na rede pública estadual paulista. Através de entrevistas semi-estruturadas procurou-se obter informações sobre a formação inicial, descrição na prática pedagógica e dificuldades encontradas no início e decorrer da carreira. Os principais resultados obtidos mostraram que foram constantes os sentimentos, característicos dessa fase como angústia, solidão e descontentamento a respeito da indisciplina; mostrou que é um período de aprendizagens intensas, alegrias, entusiasmos e responsabilidade, mostrando assim que o início da carreira é muito difícil e tenso, mas que essas dificuldades são passíveis de superação; que aprendem na prática e no diálogo com os outros; há dificuldade para romper com antigas práticas de ensino, mas é necessário que isso ocorra; as reformas de ensino não têm atendido à realidade escolar e a formação inicial e continuada tem se mostrado frágil.

Oliveira (2009) buscou conhecer como ocorre a constituição profissional para o trabalho docente do professor iniciante da área de Matemática, na interface entre os conhecimentos oriundos da formação inicial e mediados pela formação continuada. Esta pesquisa foi realizada na Baixada Santista (SP), com três

professores de Matemática da rede estadual, recém-formados e com três anos de docência. Foi utilizada para coleta de dados a técnica de entrevistas semiestruturadas. Oliveira conclui em seu estudo que: as experiências adquiridas, a partir da prática de ensino, em ensinar e avaliar na teoria, devem estar ligadas à liberdade do professor em projetar suas ações, porém com compromisso e responsabilidade com a sua profissão; é necessário que tenham os conhecimentos fundamentais para aplicar em sua prática de ensino; a formação acadêmica não é a única fonte para aquisição de saberes específicos, para realizar a função de professor, deve haver uma formação continuada; as escolas devem incluir cursos específicos em seus espaços, procurando atender às diferentes necessidades dos educadores, através de encontros, atendimentos específicos, dentre outros; as interações e vivências são importantes para a formação, já que os saberes desses professores são diversificados, plurais, heterogêneos, temporais; que os professores utilizam de recursos/estratégias diversificadas para ensinar; a escola deve funcionar como espaço de formação.

O objetivo do estudo de Oliveira (2010) foi investigar a relação existente entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e aqueles mobilizados durante a prática pedagógica, por um professor da área de Matemática, em início de carreira. Foi realizado em 2008, primeiro ano de atuação do professor pesquisado e as principais fontes para pesquisa foram: livro didático, observação, entrevistas semiestruturadas, as ementas das disciplinas do curso de formação inicial e o planejamento das aulas do professor. O professor participante do estudo possuía Licenciatura Plena em Matemática, lecionava o 9º Ano do Ensino Fundamental, onde começa os estudos de “funções”, era egresso da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Percebeu-se que os cursos de formação inicial deixaram lacunas, no que se refere à parte pedagógica do objeto de estudo e dos conhecimentos curriculares; que não basta saber os conteúdos matemáticos, é preciso deter conhecimentos pedagógicos, ou seja, saber ensinar; o professor pesquisado vai encontrando, na prática, novas maneiras de ensinar, de forma que facilite a aprendizagem dos alunos; coloca em prática aprendizagens da licenciatura em Matemática e mobiliza saberes adquiridos e construídos no processo de formação e no exercício profissional.

Pilz (2011) buscou compreender as dificuldades com as quais os professores de Matemática do Ensino Fundamental de escolas públicas de São Bento do Sul

(SC), depararam-se no início de sua carreira docente, bem como as estratégias profissionais que utilizaram para superá-las. Esta pesquisa teve início em 2010 e foi concluída em 2011, com seis professores licenciados em matemática que atuavam nas séries finais do Ensino Fundamental, da rede municipal dessa cidade, que iniciaram sua carreira docente no período de 2000 a 2005. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: entrevistas semiestruturadas, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os livros didáticos utilizados pelo o professor. A autora afirma que nesta pesquisa encontrou mais discussões do que solução para a formação docente e apontou que as dificuldades enfrentadas, por esses professores são diversas. Concluiu que há a necessidade de apoio para esses professores, pois o curso de formação, frequentado por eles, não favoreceu à execução da sua função. Quando os professores iniciantes falaram sobre sua iniciação profissional relataram a falta de material didático e apoio da escola, a indisciplina dos alunos e os baixos salários que desmotivavam.

O objetivo do estudo de Borghi (2006) foi investigar como se configurava o trabalho real do professor, através do acompanhamento de professores iniciantes, e indiretamente, observar o curso de formação de professores onde se graduaram. Essas professoras atuavam, pela primeira vez no ensino básico e lecionavam inglês. O estudo de caso realizado em 2004, numa cidade do Paraná contou com a entrevista, a observação, a autoconfrontação simples e a cruzada e a extensão ao coletivo do trabalho para a coleta dos dados. A partir do Interacionismo Sóciodiscursivo, os discursos dessas professoras foram analisados. Os resultados demonstram que a ação docente requer elementos que vão além dos conteúdos e da didática, deixando claro que o trabalho de professor, além de ser complexo, é repleto de situações que desviam o foco da ação do professor, por parte dos governantes. As várias responsabilidades delegadas aos professores se tornam métodos para fazer do profissional da educação um ser insatisfeito e repleto de motivos para não desempenhar seu papel na sociedade. Constatou-se a falta de condições para formação continuada, a não valorização da disciplina de Inglês no Ensino Fundamental; que há um conflito entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado; que faltam recursos materiais para o desenvolvimento do trabalho; as tarefas docentes extrapolam os muros da escola; que as professoras buscavam a (auto)formação e a afirmação de uma identidade docente.

O trabalho de Santaee (2010) investigou os primeiros anos de docência dos professores da área de Inglês da rede municipal em Campo Grande (MS), efetivados nos quatro últimos concursos desse município, evidenciando as experiências dos professores, inclusive as de cunho emocional e suas primeiras impressões sobre a ação docente, visando compreender, a partir dos discursos e trocas de experiências, como se desenvolveram esses primeiros anos de docência. A partir da fenomenologia existencial, com ênfase na hermenêutica, foram investigados entre 2008 e 2009, nove professoras e os dados foram coletados através do levantamento exploratório e da entrevista. Nem todas as professoras estavam no início da carreira, mas a intenção foi conhecer como se deu o início da docência dessas professoras. Essas narraram as experiências vivenciadas no início da carreira, dando a essas sentidos e significados; expressaram os anseios, expectativas, obstáculos e superações que se configuraram como formas de aprendizagem. Esse estudo, evidenciou a importância do acolhimento do professor em início de carreira e das relações estabelecidas. No percurso inicial essas professoras aprenderam/aprendem a ser professoras.

Ainda sobre professores de Língua Inglesa, Cunha (2010) estudou seis professoras, graduadas em Letras-Inglês, que lecionavam no Ensino Médio, na Parnaíba (PI), com o objetivo de investigar como esses professores, produzem a profissão docente na vivência da prática pedagógica. A partir de uma pesquisa narrativa realizada em 2008 e dados coletados através do questionário semiaberto, diários narrativos e rodas de conversa, Cunha os analisa em quatro eixos: ser professor de Língua Inglesa, a prática pedagógica e o início da carreira docente, experiências marcantes no início da profissão e a escrita dos diários narrativos: potencialidades e limites. Os resultados mostraram que essas professoras viviam o início da docência entre altos e baixos; sobrevivência e descoberta, encantos e desencantos. O inesperado marca essa fase da carreira e as vivências se constituem elementos para a produção da profissão. O diálogo era um dos componentes da relação professor-aluno; elas adotavam práticas pedagógicas diferenciadas para ensinar; que a prática é necessária para aprender a ensinar. Com todas as dificuldades e conflitos vivenciados as professoras revelaram o desejo de permanecer lecionando.

Thommazo (2006) procura entender as dificuldades que levavam professores da área de Educação Física a não trabalharem ginástica olímpica em suas aulas,

objetivando, assim, elucidar os professores em início de carreira (de zero a cinco anos) a respeito da prática de ensinar Ginástica Artística (G.A.), no contexto escolar. A mesma realizou no ano de 2005, através de uma pesquisa-ação, na cidade de Rio Verde (GO), com sete professores da área de Educação física, utilizando dois questionários. O primeiro, teve como objetivo identificar o conhecimento, as dúvidas e dificuldades dos professores sobre a Ginástica Artística; já o segundo, aplicado após leituras e discussões a respeito do tema, com o intuito de avaliar se os estudos e debates realizados foram assimilados, além de uma avaliação final. Após a realização dos questionários, obteve-se como resultados que as dificuldades encontradas pelos professores, para a utilização do conteúdo da Ginástica Artística, nas aulas ocorrem devido à falta de espaço físico, material adequado e à insegurança na explicação de um conteúdo não vivenciado. Dessa forma, a autora ressalta a necessidade de formação continuada e de confecção de materiais alternativos para o desenvolvimento da G.A.

Costa (2010) investigou como os saberes de professores de educação física se manifestam, averiguando assim, na docência de professores de Educação Física iniciantes e experientes a mobilização dos saberes docentes, considerando o processo de construção do conhecimento. Para isso, realizou uma pesquisa em 2009, com quatro professores iniciantes e experientes de Educação Física, em uma cidade localizada na região de Jundiaí (SP), através de observações, fonte documental e entrevistas semiestruturadas. Três eixos compuseram a análise dos dados: “A escola como espaço social de formação, produção de sentidos e reprodução de estruturas pedagógicas”; “Entre o *habitus* de aluno” e “o *habitus* de professor: a manifestação dos saberes docentes”. Constatou-se que a socialização com o esporte influenciou na escolha da profissão, também a influência dos ex-professores, as disciplinas cursadas na graduação e os estágios; que os professores iniciantes utilizam os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e os experientes, os saberes da experiência. Os diferentes tempos de carreira diferenciavam os saberes, a ação pedagógica e a constituição do *habitus* social que contribuiu para a construção da identidade docente.

A pesquisa de Coelho (2011) teve como objetivo principal investigar a aprendizagem profissional, na fase inicial da docência do profissional de Educação Física. Utilizou-se das narrativas, sendo que primeiramente, a entrevista narrativa; posteriormente, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos participantes e; por

último, as situações-problemas criadas, a partir das vivências dos colaboradores da pesquisa. Os participantes foram cinco professores iniciantes da rede pública de ensino municipal/estadual de Cáceres (MT), egressos do curso de Educação Física no ano de 2009/2 da UFMT. Realizada em 2009 e 2010, os resultados obtidos demonstram que sobressaíram nas narrativas os motivos que levaram à escolha da profissão, as experiências vividas e as aprendizagens do processo formativo, a prática docente na realidade escolar. Observou-se ainda que a formação inicial precisa melhorar, tomando como perspectiva a formação do professor reflexivo, os professores têm vivenciado esse processo de reflexão no exercício da prática profissional e construído a aprendizagem da docência na articulação entre formação inicial e realidade prática, marcada por dificuldades e conquistas.

A partir de uma pesquisa etnográfica, mais especificamente do estudo de multicasos, realizada em escolas públicas do Rio de Janeiro (RJ) com três professores iniciantes recém-formados em Educação Física, Freitas (2011), procurou descrever o processo de socialização desses professores, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas e observação participante (registros e notas de campo). Freitas considera o início da carreira como um período de intensas aprendizagens da profissão e analisou, em sua pesquisa, os diferentes mecanismos de socialização profissional e organizacional, buscando avaliar a influência destes na construção da identidade profissional docente. A pesquisa mostrou que os processos de socialização estão evidentes nas trajetórias de vida, e que vão além da formação acadêmica, mas o choque com a realidade não é minimizado, por conta disso. A socialização organizacional ajuda na reprodução de práticas de ensino que, muitas vezes, não condizem com as aprendizagens da academia e nem com o modelo do professor reflexivo. Constatou-se a necessidade e a importância que o equilíbrio emocional tem nessa fase do desenvolvimento profissional.

Na perspectiva de estudar os saberes que professores de piano mobilizam em sua prática docente, e especificamente buscando conhecer a prática e saberes desses professores, bem como o aprendizado significativo ao longo de sua prática, Gemesio (2010) realizou uma pesquisa, com três professores egressos da Universidade Federal de Uberlândia, licenciados em Educação Artística (habilitação em Música-Piano), que lecionava piano. A pesquisa foi realizada em Uberlândia (MG), nos anos de 2009 e 2010, a partir do estudo de caso, com professores que atuavam em escolas específicas de música. Os dados foram coletados através de

entrevistas semiestruturadas e observações não participantes. Chegou-se a conclusão que há particularidades na formação oriunda das trajetórias pessoais e profissionais individuais; que as bases de conhecimento desses professores se estabelecem de acordo com sua formação musical, com sua relação com outros músicos e professores, dando ênfase ao que foi aprendido como aluno, em suas aulas de piano. Dessa forma, são mobilizados, na prática, principalmente os saberes experienciais. Ainda que a formação acadêmica não permita ao formando experimentar todos os contextos de atuação, sendo necessário, aprender em cada contexto da prática. A falta de apoio e de materiais didáticos tende a provocar a acomodação dos professores, adequando às situações de trabalho.

A própria prática também foi elemento de pesquisa, e Silva (2009) buscou investigar os processos de constituição de uma professora, pesquisadora e educadora ambiental durante seu início da prática docente. A pesquisadora analisou sua própria prática, exercida em uma escola do campo, em São José do Norte (RS), a partir de sessenta e cinco registros, escritos nos diários, sobre a sala de aula como professora. O texto narra a trajetória da professora pesquisadora, através de dados colhidos através da leitura do diário, os portfólios como alternativa de registro do professor e dos educandos. As escritas dos diários foram categorizadas por semelhanças e, posteriormente, foram realizadas as sínteses e a reconstrução dos textos, através dos metatextos, o que gerou as “Conversas para lidar com os dilemas iniciais”. Através destes foi possível aprofundar sobre as questões que foram importantes no primeiro ano de docência para a professora e pesquisadora ambiental. A partir de então foram geradas histórias que apontavam as características do início da docência: inseguranças, as satisfações, as alegrias e os dilemas. As narrativas, neste aspecto, possibilitaram a construção de conhecimentos necessários para a formação docente e a reflexão sobre a prática. A autora alerta que a Educação Ambiental se faz presente na constituição dos professores, no momento em que se discute o pertencimento deste educador à profissão docente, ao seu local de trabalho e ao local onde a escola se situa. Através desta pesquisa constituiu-se rodas de formação, produção de portfólios e diários coletivos. O diálogo com os outros foi importante na constituição do ser professora.

Buscando investigar quais os maiores desafios que os docentes em início de carreira encontram para se inserirem no mercado de trabalho e conhecer quais são as competências, as qualificações e as especializações necessárias para o bom

desempenho e aprimoramento da carreira docente no ensino superior, foi realizada uma pesquisa em 2008, com professores iniciantes do ensino superior (BOUZADA, 2008). Foram participantes do grupo focal professores iniciantes e experientes que estavam/ou já estiveram inseridos no mercado de trabalho empresarial, mas que atuavam como docentes do Ensino Superior. As entrevistas individuais foram realizadas com outro grupo de docentes, apenas iniciantes. Conclui-se que ser professor não é a primeira escolha da maioria dos professores, surgindo como uma segunda opção profissional; a estabilidade é algo complexo; a inserção deste no meio acadêmico deu-se devido à indicação e a um bom currículo; o professor deve buscar conhecimento, atualizar-se, melhorar o currículo e aprimorar as competências sempre;

Com uma pesquisa realizada no ano de 2011, Toledo (2011) buscou analisar e refletir sobre o processo de construção da identidade profissional de professores de Cursos Superiores de Formação Tecnológica. Realizou o estudo em São Paulo (SP), com sete professores do Ensino Superior de uma instituição privada, que tinham mais de cinco anos de exercício profissional em outra área e mais do que dois na docência. O foco incidiu sobre o termo não-professor para referir-se aos profissionais que se prontificaram ao exercício da docência, mesmo sem formação específica. A metodologia consistiu no uso do questionário, respondido para que houvesse a seleção dos participantes que, posteriormente, foram convidados a participar da pesquisa. Os sete professores tinham entre quatro e seis anos de docência no Ensino Superior Tecnológico. Esses professores escreveram cartas a professores iniciantes, com um conjunto de recomendações. Para isso tiveram que retomar as experiências vividas no percurso da construção da identidade docente e relataram sobre o exercício profissional não-docente e o exercício da docência. Conforme resultados, a figura do gestor no mercado empresarial é tomada como referência na docência. Dessa forma, o professor na busca da identidade profissional docente precisa procurar referências que lhes auxiliem na profissão. Ainda, o não professor vem atuando como professor, levantando a necessidade de discussões do ser professor.

Nunes (2011), com o foco na mobilização dos saberes, buscou compreender os conhecimentos mobilizados por professores formadores em início de carreira, em sua prática educativa, no Ensino Superior. Esta pesquisa foi realizada em 2009 na UESPI, cidade de Amarante (PI), tendo como colaboradores, cinco professores em

fase inicial, no Ensino Superior, sendo professores iniciantes e experientes em relação a outros níveis de ensino, licenciados em História e Pedagogia. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionários, entrevistas e filmagens. A análise foi feita, a partir de três eixos (iniciação à docência, trajetória profissional e mobilização dos saberes docentes), constatou-se que uma das maiores dificuldades apontadas pelos professores, são os cursos de formação de professores por não serem voltados ao Ensino Superior, prepara, apenas, para atuar na Educação Básica. Nunes concluiu que os únicos saberes encontrados nos professores que estão iniciando a docência, são adquiridos na formação profissional, inicial e continuada, e na experiência prática; que mobilizam e constroem saberes no exercício da profissão; que o professor precisa buscar sua própria formação.

APÊNDICE F



Universidade Federal de São Carlos
 Centro de Educação e Ciências Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora responsável: Lúcia Gracia Ferreira

Orientadora: Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Título do projeto: Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e práticas de formação

Objetivos: Geral: Analisar como configuram as práticas de (auto)formação nos anos iniciais da carreira docente, apreendendo sentidos de ser professor(a) no meio rural, através de dispositivos expressos nas narrativas (auto)biográficas.

Específicos: a) Identificar através das narrativas, os processos formativos dos professores da zona rural; b) Identificar os dilemas profissionais de professores iniciantes; c) Analisar e refletir sobre os caminhos da aprendizagem da docência de professores da zona rural; d) Analisar como os professores ressignificam as suas histórias no seu processo de escrita de si nos anos iniciais da carreira. (descreva aqui os objetivos do estudo)

Critério de seleção dos(as) colaboradores(as) da pesquisa: Você foi selecionado(a) por estar em início da carreira profissional docente, ou seja, ter até cinco anos de carreira e atuar na zona rural do município de Itapetinga.

Participação: A participação sua não é obrigatória e consistirá em responder ao questionário, as cartas enviadas pela pesquisadora, conceder a(s) entrevista(s), escrever o diário autobiográfico e participar dos encontros dos ateliês biográficos.

Riscos: Pode ocorrer de você se sentir um pouco desconfortável no momento das narrativas, pois falar de si, por mais que pareça, não é algo fácil. Há o risco de a pesquisadora utilizar uma informação de sua vida que você não quer explicitar, portanto, garanto que, antes do uso das informações elas serão compartilhadas com você. Esse estudo visa proporcionar que experiências de vida-formação, como as suas, seja legitimadas em uma pesquisa de doutoramento e reconhecidas como uma contribuição no campo das narrativas e da formação de professores. E para minimizar os riscos existentes, a pesquisadora estará durante toda a pesquisa dialogando com você para que informações pessoais e profissionais comprometedoras, que porventura estejam presentes nas narrativas sejam refeitas (reditas)

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, formação de professores e narrativas, podendo ainda servir de eixo norteador de outras pesquisas que poderão surgir posteriormente.

Participação Voluntária: Toda a participação será voluntária, não havendo penalidade para aqueles que decidirem sair do estudo ou não participar. Mas, comprometo-me a ressarcir-lo(la) das despesas decorrentes da participação na pesquisa, como passagens de ônibus coletivo ou quais quer prejuízos ocorridos durante a execução da pesquisa, ocorrido devido a pesquisa

Consentimento para participação:

Eu _____ estou de acordo com a participação no estudo descrito acima, referente a pesquisa de doutoramento de Lúcia Gracia Ferreira, que está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, sob a orientação da professora Doutora Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira. Fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos os quais serei submetido, os possíveis riscos envolvidos na minha participação, seus benefícios e a confiabilidade do estudo. A pesquisadora me garante disponibilizar qualquer esclarecimento adicional que venha solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família, bem como a minha participação neste estudo não me trará nenhum benefício econômico. Fui informado(a) que este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos, da Universidade Federal de São Carlos e que receberei uma cópia desse termo onde consta os telefones e endereços da pesquisadora responsável, dando-me acesso a retirar dúvidas, que por acaso venham a surgir, agora ou em qualquer outro momento.

Nome do(a) Participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Compromisso da pesquisadora responsável

Eu discuti as questões acima apresentadas com cada participante do estudo. É de sua importância para mim que cada indivíduo entenda os riscos, benefícios e obrigações relacionadas a esta pesquisa.

Lúcia Gracia Ferreira
 luciagferreira@hotmail.com
 Itapetinga-BA
 Fone: 16-8189-5070

Itapetinga, BA: 23 de fevereiro de 2011.

Nome da orientadora: _____

Assinatura da Orientadora _____

APÊNDICE G



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Questionário

Nome: _____

Data de nascimento: _____ Sexo: () masculino () feminino

Cidade onde mora: _____

Escola(s) onde leciona: _____

Nível de ensino ou série em que atua: _____

Estado civil: _____ Filhos? () sim () não Quantos? _____

Desde que ano atua como professor (a)? _____

Desde que ano atua como professor(a) da zona rural? _____

Há quanto tempo leciona nessa escola? _____

Situação funcional: () Efetivo (a) () contratado (a)

Quando foi admitido (a) (ano): _____

Escolaridade:

1. () Ensino médio completo () Ensino médio incompleto

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

2. () Ensino superior completo () Ensino superior incompleto

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

3. () Especialização completa () Especialização incompleta

Especialização em: _____

Universidade: _____

4. () Outro. Qual? _____

APÊNDICE H

Apresentação dos conteúdos das cartas

Cientista

Ao longo do ano de 2011, recebi 10 cartas do professor de Maiquinique, pelo correio eletrônico. Essas trocas se iniciaram no mês de maio e encerraram no mês de dezembro de 2011, sendo que enviei uma carta para Cientista no mês de janeiro de 2012. A primeira carta foi uma carta-convite. Na primeira carta que recebi de Cientista, disse apenas sim, aceitando ao convite, no corpo do email. Na segunda, se apresenta, fala de coisas como: sua formação (Magistério do Ensino Médio), que é concursado, que é mecânico durante o dia e professor à noite, sobre a escola onde trabalha, que o grande desafio enfrentado era alfabetizar alunos letrados, sobre o planejamento pedagógico e o apoio administrativo e pedagógico recebido. Também sobre a sua rotina.

Na carta seguinte, Cientista falou de si, da dificuldade encontrada – o concurso público – e da felicidade que sentiu com o resultado. Falou dos sentimentos em estar na profissão e da dificuldade para escrever um diário sobre sua rotina e sobre si. Na quarta, carta reafirma essas dificuldades e discorre também sobre sua origem (nasceu na zona rural) e sua constituição familiar. Fala sobre a mãe, o pai, suas irmãs, as cidades onde morou, as profissões que exerceu, a separação dos pais e o segundo casamento do pai. Relata sobre a esposa: quando a conheceu, do casamento e da mudança para Maiquinique. Recorda algo que gostava de fazer, andar de bicicleta.

Na carta posterior, (quinta) diz novamente que não é fácil falar de si e da facilidade que tem para relacionar-se com o outro. Relata a dificuldade, no começo, de conciliar as duas profissões – mecânico e professor - e novamente da dificuldade para escrever o diário. A sexta carta é iniciada dizendo que pensou muito antes de aceitar participar dessa pesquisa. Fala sobre uma boa recordação da infância, sua avó materna e da paixão por bicicletas, durante a adolescência. Na carta seguinte, enfatiza que foi a mais difícil para responder, certamente, porque a resposta remetia a muitas lembranças, e momentos charneiras. Fala de ter morado na zona rural e vir

estudar na cidade e de não ter lembranças dos professores. Também sobre o fato de ter estudado sempre em escolas públicas e a volta da mãe para a Bahia. Que fez Magistério na cidade de Maiquinique e fala sobre isso. Afirma o desejo de cursar o nível superior e a necessidade que já sentiu dessa formação.

“Sempre ouvi dizer que ser professor era difícil, isso era desanimador, porém na minha escola isso não ocorre”. É dessa forma que inicia a oitava carta. Constata isso, falando de sua turma, seus alunos e sua metodologia em sala de aula. Discursa sobre ser professor e seu retorno, ano posterior, aos estudos. Na carta nove, respondendo a uma pergunta feita numa das cartas anteriores: sobre os professores que mais marcaram sua vida escolar, fala sobre três. Traz a escrita sobre a dificuldade de lecionar numa turma multisseriada. Enfatiza o retorno aos estudos em fevereiro e sua aprovação no vestibular para cursar Educação Física. Deseja-me felicitações natalinas. Na última carta (décima) fala do projeto de entrar para faculdade, sobre seus alunos, o trabalho docente realizado e a gratificação desse trabalho.

Cartas	Enviadas	Como	Recebidas	Como
1	30/04/2011	Entregue pessoalmente	19/05/2011	Correio eletrônico
2	20/05/2011	Correio eletrônico	25/05/2011	Correio eletrônico
3	31/05/2011	Correio eletrônico	01/06/2011	Correio eletrônico
4	09/06/2011	Correio eletrônico	10/06/2011	Correio eletrônico
5	25/06/2011	Correio eletrônico	28/06/2011	Correio eletrônico
6	11/07/2011	Correio eletrônico	19/07/2011	Correio eletrônico
7	07/08/2011	Correio eletrônico	29/10/2011	Correio eletrônico
8	19/11/2011	Correio eletrônico	22/11/2011	Correio eletrônico
9	25/11/2011	Correio eletrônico	03/12/2011	Correio eletrônico
10	06/12/2011	Correio eletrônico	13/12/2011	Correio eletrônico
11	31/01/2012	Correio eletrônico	-	

O fato de trocar cartas, pelo correio eletrônico, com Cientista proporcionou um número maior de cartas enviadas e recebidas, em relação à outra colaboradora dessa pesquisa. Mas, o número ainda é pequeno, isso porque houve um período, conforme tabela acima, em que Cientista cessou o envio das cartas. Como tinha me enviado um email comunicando que estava com problemas, respeitei esse momento, retomando, dois meses depois à troca de cartas.

Matilde

Recebi oito cartas de Matilde, durante o ano de 2011, todas através de portadores e apenas uma carta no ano de 2012. Assim, na primeira carta, a colaborada enviou um texto que se chamava “A janela”, não disse nem, sim nem não a respeito da participação na pesquisa, mas falou um pouco de si. Entendi isso como um sim. Não comentou o texto enviado. A carta foi escrita em uma folha de caderno grande. Na segunda carta, Matilde fala do privilegio em participar da pesquisa e comenta o texto enviado, conforme solicitei, esse comentário, vem logo no começo. Fala que o texto enviado é uma reflexão de sua vida, se desabafa e conta coisas íntimas. A carta de Matilde foi escrita em duas folhas de caderno grande, sem utilizar o verso. “Querida” é a forma de tratamento usada para referir-se a mim. No conteúdo dessa carta, uma frase “enviei o texto a você por ter me simpaticado com você”. Dessa forma, foi se constituindo a relação entre mim e Matilde. Na terceira carta, expressa a confiança depositadas sobre a minha pessoa, fala de suas metas (submeter-se e ser aprovada em concurso público), do seu sonho da casa própria e do desejo de ficar perto do seu filho. Diz que está em busca da estabilidade financeira e que pretende continuar lecionando.

Na carta seguinte, pediu desculpas por não ter respondido às cartas antes. Discorre sobre a decepção de estar com o salário atrasado há dois meses. Reafirma o sonho da casa própria e o esforço que o marido vem fazendo para realizá-lo. Também explica a sua constituição familiar (mãe, pai e três irmãs) e o fato de ter sido abandonada pelo pai. Faz referência às dificuldades que a família enfrentou por conta da ausência do pai, do reaparecimento há sete anos. A aposentadoria da mãe que deverá sair este ano é citada e pede-me para orar por ela.

Na quinta carta, fala da falta que sente de conversar comigo, pessoalmente; novamente retorna ao sonho de possuir uma casa; narra o seu período de escolarização, lembra da primeira professora e de fatos marcantes. Na sexta carta, fala de como foi bom e proveitoso nosso último encontro e também sobre como se tornou professora. Fala de sua atividade profissional anterior à de professora e de quando teve seu filho. Também que ser professora foi uma oportunidade que lhe surgiu, não foi uma opção, mas também fala da sua responsabilidade para exercer a profissão e do seu gosto em exercê-la.

Na penúltima carta, Matilde pediu desculpas pela demora em responder à minha mensagem e da experiência adquirida no emprego anterior ao de professora. Refere-se ao filho como a melhor realização de sua vida. Ela fala do fracasso (fracasso como perda) como uma lição, pois através dele se aprende e que na vida temos que abdicar de umas coisas para conseguir outras. Sobre o ser professora, diz que é gratificante e que os melhores sentimentos têm sido construídos em torno da relação construída com os alunos. Conclui dizendo que ser professora é uma realização.

Na última carta, fala que foi aprovada em um concurso para auxiliar administrativo e que estava muito feliz, e remete ao esforço que fez para conseguir isso. Fala sobre o desempenho dos alunos que a surpreendeu, pois nenhum deles foi reprovado. Também rememora uma festa animada de encerramento que fez na escola. Relata sobre uma faxina realizada na escola e o esquecimento do diário (autobiográfico) na prateleira desta, destruído por um temporal, e do pouco aproveitamento que teve das escritas, então se prontificou a passar tudo que pôde aproveitar a limpo para entregar-me. Disse que ficou chateada com isso, mas que passou o que pôde aproveitar do diário para outro caderno. Fala de seus 30 anos de idade, completados no dia da escrita da carta (20/02), e da sua gravidez de quatro meses. Termina a carta dizendo que está com saudades e que me tornei uma grande amiga.

Cartas	Enviadas	Como	Recebidas	Como
1	08/04/2011	Entregue pessoalmente	28/04/2011	Portador
2	29/04/2011	Entregue pessoalmente	11/05/2011	Portador
3	12/05/2011	Portador	08/06/2011	Portador
4	09/06/2011	Portador	28/07/2011	Portador
5	11/08/2011	Portador	27/08/2011	Portador
6	02/09/2011	Entregue pessoalmente	07/10/2011	Portador
7	09/10/2011	Entregue pessoalmente	27/10/2011	Portador
8	07/11/2011	Portador	27/02/2012	Portador

As trocas das cartas com Matilde ocorreram lentamente, nos encontramos algumas vezes durante as reuniões de planejamento, já que ela não faltava, assim, algumas cartas eram entregues pessoalmente. Em alguns períodos, os colaboradores dessa pesquisa demoravam mais para responder as cartas enviadas.

APÊNDICE I



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carta-convite

Itapetinga, 05 de abril de 2011.

Caro (a) professor(a),

Sou Lúcia Gracia Ferreira, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos/SP. Venho há algum tempo realizando estudos a educação rural, tendo trabalhado nos últimos dois anos com formação de professores rurais, especificamente, do município de Itapetinga-Bahia. Nesse atual trabalho de investigação, quero estudar aspectos de histórias de vida de professoras na pesquisa **Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e práticas de formação**, sob a orientação da professora doutora Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira.

A pesquisa tem como objetivo apreender sentidos de ser professor(a) no meio rural, em ciclo inicial da carreira profissional docente.

Assim, solicito que:

- Num primeiro momento, responda a esse convite por meio do e-mail luciagferreira@hotmail.com ou da forma convencional.
- Após isso, iniciaremos uma correspondência via e-mail, quinzenalmente ou antes dessa data se você assim desejar.
- Passarei a você pessoalmente um questionário com dados de formação e atuação a fim de identificar o perfil dos professores iniciantes.
- Peço que escreva um diário sobre o seu o dia-a-dia da vida pessoal e profissional (sempre que puder). Esse diário guardará muito de você, serão pedaços da vida que estarão ali registrados. Muitos dilemas, desafios e superações enfrentados pelos

professores nos primeiros anos da carreira docente também serão guardados no papel. Ele me será entregue ao final do ano.

Proponho aprendermos juntas sobre como configuram as práticas de formação e (auto)formação nos anos iniciais da carreira docente e os sentidos do ser professor, convidando-a formalmente, para participar dessa pesquisa.

Desde já agradeço pela parceria e colaboração na realização dessa pesquisa.

Obrigada!

Um grande abraço,

Lúcia Gracia Ferreira

APÊNDICE J

Entradas para análise da entrevista

- 1) Escolarização.
- 2) Opção pelo magistério.
- 3) Aprendizagens do magistério.
- 4) Destaque dessas aprendizagens.
- 5) Planos após a formatura.
- 6) Início na docência (expectativa).
- 7) Entrada na primeira escola e alunos.
- 8) Principais dificuldades (salário, distância, condições de trabalho, processo de ensino e aprendizagem).
- 9) Organização do seu ensino (estratégias, metodologia, materiais).
- 10) Experiência de lecionar na zona rural.
- 11) Vê-se como professor/a.